

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA
MAGISTRA IADERTINA

ETIČKA IZJAVA

Časopis Magistra Iadertina pridržava se preporuka Odbora za izdavačku etiku (Committee on Publication Ethics–COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) prilikom reguliranja standarda etičnoga ponašanja i odnosa sviju strana uključenih u postupak objavljivanja (autora, urednika, recenzenta i izdavača).

ETHICAL STATEMENT

The Journal Magistra Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on Publicity 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).

Članci objavljeni u časopisu referiraju se i registriraju u:

The articles appearing in Journal are abstracted and indexed in:

HRČAK (Portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske/ Croatian Portal of Academic journals)

Prilozi objavljeni u časopisu dostupni su u akademskoj bazi podataka EBSCO/ Articles from Magistra Iadertina are also accessible through EBSCO research databases.

Online inačica časopisa je na web stranici / Online version of the journal on the web address <http://hrcak.srce.hr>

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA
UNIVERSITY OF ZADAR
DEPARTMENT OF TEACHER AND PRESCHOOL
TEACHER EDUCATION

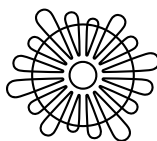
UDK 37
God. 16

ISSN 1846-3606
sv. 2

MAGISTRA IADERTINA

(16/2)

2021.



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (16/2)	Str./P. 1-92	Zadar, 2021.
---	---------------------	--------------	--------------

NAKLADNIK / *Publisher*
SVEUČILIŠTE U ZADRU
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / *Publishing Committee*
Josip Faričić, predsjednik

GLAVNI UREDNIK / *Editor in Chief*
Robert Bacalja

IZVRŠNA UREDNICA / *Executive Editor*
Katarina Ivon

UREDNIŠTVO / *Editorial Board*
Stjepan Blažetin (Pécs), Maja Cindrić (Zadar), Mira Klarin (Zadar), Leszek
Malczak (Katowice), Diana Nenadić Bilan (Zadar), Slavica Šimić Šašić (Zadar),
Laszlo Varga (Sopron), Slavica Vrsaljko (Zadar), Smiljana Zrilić (Zadar)

ZNANSTVENI SAVJET / *Scientific Council*
Vlasta Hus (Maribor), Johann Pehofer (Eisenstadt),
Izabela Sorić (Zadar), Jasminka Zloković (Rijeka)

TAJNICA UREDNIŠTVA / *Secretary of Editorial Board*
Emilija Matassi Botunac

MLADI UREDNICI / *Junior Editors*
Jelena Alfirević (Zadar) i Jakov Proroković (Zadar)

LEKTURA
Proofreading
Slavica Vrsaljko

NASLOVNA STRANICA
Front Page
Josip Zanki

PRIJEVOD SAŽETAKA
Abstracts translated by
Jakov Proroković i autori

UDK OSTRUČAVANJE
UDC Indexing
Zorica Antulov

RAČUNALNI SLOG
Layout
Sveučilište u Zadru

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA

UDK 37
God. 16

ISSN 1846-3606
sv. 2

MAGISTRA IADERTINA

(16/2)

2021.

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (16/2)	Str./P. 1-92	Zadar, 2021.
--	------------------	--------------	--------------

SADRŽAJ / CONTENTS

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Jelena Alić

RAZLIKE U MOTIVACIJI ZA VJEŽBANJE IZMEĐU
DJEČAKA I DJEVOJČICA PREDŠKOLSKE DOBI

9

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

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Ines Cvitković Kalanjoš, Vesna Ružić

INTEREST OF PRIMARY SCHOOL
STUDENTS IN MUSIC

23

*Department of Teacher Education Studies in Gospić,
University of Zadar
Elementary school Vrbani, Zagreb*

STRUČNI RADOVI

Valerija Boras

PRILAGODBE LEKTIRNIH SADRŽAJA UČENICIMA
S TEŠKOĆAMA U OSNOVNOJ ŠKOLI

41

OŠ Mate Lovraka, Zagreb

Martina Hrgović

ODGOJITELJSKA PERCEPCIJA RODITELJSKE
MANIPULACIJE U ODNOSU S DJECOM I
ODGOJITELJIMA TIJEKOM I NAKON RAZVODA

55

Dječji vrtić „Šegrt Hlapić“, Sesevete

Sanja Nuhanović

STAVOVI UČITELJA O OBRAZOVNOJ INKLUZIJI
ROMSKIH UČENIKA

73

Poslijediplomski studij pedagogije,

Filozofski fakultet u Osijeku

RAZLIKE U MOTIVACIJI ZA VJEŽBANJE IZMEĐU DJEČAKA I DJEVOJČICA PREDŠKOLSKE DOBI

JELENA ALIĆ

*Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru
jcetinic@unizd.hr*

UDK: 796-053.4-055.15:796-053.4-055.25

Izvorni znanstveni rad

Primljen: 20. 1. 2022.

Prihvaćen: 28. 1. 2022.

SAŽETAK

Motivacija (lat. „*movere*“ = kretati se) se definira kao sve ono što nas pokreće prema nekom cilju, sve ono što uvjetuje neko usmjereno djelovanje, te kao psihički proces zadovoljavanja potreba (Sindik, 2009). U okviru kinezioloških aktivnosti postoje dva tipa motivacije za vježbanje; unutarnja i vanjska motivacija. Unutarnja motivacija odnosi se na ponašanje koje je pokrenuto određenim unutarnjim porivima i nagradama te proizlazi iz potrebe pojedinca jer ga čini zadovoljnim za razliku od vanjske motivacije koja podrazumijeva ponašanje s ciljem postizanja određene nagrade ili izbjegavanja kazne (Coon, 2010). Cilj je istraživanja utvrditi motivacijsku strukturu za vježbanje djece predškolske dobi te utvrditi postoje li razlike s obzirom na spol ispitanika. Uzorak ispitanika obuhvatio je 74 djece predškolske dobi, dječaka i djevojčica, uzrasta između 5 i 7 godina (N=74, Nž =38, Nm=36). Individualne razlike u motivaciji za tjelovježbu djece predškolske dobi procijenjene su prilagođenom verzijom Upitnika motivacije za vježbanje – EMI 2 (Vlašić i sur., 2002). Rezultati istraživanja ukazuju kako je dominantan motiv koji djecu potiče na vježbanje zdravlje (AS=4.47), a potom uživanje (AS=4.28) i druženje s prijateljima (AS=4.27). To ukazuje kako su djeca više motivirana unutarnjim porivima nego vanjskim što je ujedno i poželjan motivacijski obrazac. Uz navedeno, utvrđene su statistički značajne razlike u motivima za vježbanje s obzirom na spol ispita-

KLJUČNE RIJEČI:

djeca, motivacija, tjelesna aktivnost, vrtić

nika. Dječaci su, u većoj mjeri od djevojčica, motivirani za tjelesnu aktivnost zbog poboljšanja tjelesnog izgleda ($p=0.004$) i zbog rezultata/ pobjeđivanja ($p=0.017$) koji se ostvaruje u kontekstu provedbe kinezioloških aktivnosti. Ova saznanja mogu se koristiti kod organizacije tjelesnih aktivnosti s ciljem povećanja dječje motivacije i zadržavanja djeteta u određenom sportu ili tjelesnoj aktivnosti.

UVOD

Petz (1992) pod pojmom *motivacije* podrazumijeva takvo stanje čovjeka u kojem je „iznutra“ potaknut određenim motivima ili željama, potrebama, porivima i težnjama da bi ostvario postavljeni cilj koji „izvana“ djeluje poticajno na njegovo ponašanje. Stoga se govori o dvjema vrstama motivacije, *intrinzičnoj* i *ekstrinzičnoj* motivaciji. Intrinzična (unutarnja) motivacija odnosi se na ponašanje koje je pokrenuto određenim unutarnjim porivima i nagradama te proizlazi iz potrebe pojedinca jer ga čini zadovoljnim za razliku od ekstrinzične (vanjske) motivacije koja podrazumijeva ponašanje s ciljem postizanja određene nagrade ili izbjegavanja kazne (Coon, 2010). Čerenšek i Kotzmuth (2019: 54) smatraju kako „Pojedinac treba osvijestiti, definirati i koristiti obje vrste motiva kako bi njegova motivacija bila otporna na prolaznost vremena, kao i na padove raspoloženja ili trenutke gubitka mentalne stabilnosti, primjerice za vrijeme treninga ili učenja.“ Prema interakcionističkom pristupu individualni i situacijski čimbenici jednako utječu na motivaciju u kineziološkom kontekstu čineći pritom motivacijsku klimu svojim interaktivnim djelovanjem (Zulić i Frapporti-Roglić, 2013).

Tjelesne aktivnosti djece u predškolskoj dobi značajno utječu na njihov pravilan rast i razvoj. Primjena kinezioloških operatora u toj dobi primarno je usmjerena na razvoj biotičkih motoričkih znanja; prije svega znanja koja uključuju savladavanje prostora, prepreka i otpora, a potom i na motorička znanja kojima se omogućuje rukovanje spravama i rekvizitima kao što su hvatanja, dodavanja i ciljanja loptom. Preporuka Svjetske zdravstvene organizacije je kako bi djeca predškolske dobi (od svoje pete godine pa do polaska u školu) trebala biti svakodnevno minimalno 60 minuta tjelesno aktivna (WHO 2020). Tjelesne aktivnosti djece trebale bi se provoditi većinu njihova slobodnog vremena u prirodom okruženju i na svježem zraku, a djecu bi trebalo poticati na ovladavanje vlastitim pokretima i utjecati na razvoj njihove opće koordinacije. Organizirane tjelesne aktivnosti, osim što djeci omogućavaju zadovoljavanje njihove osnovne potrebe za kretanjem, omogućuju i ostvarenje viših razina potreba, zadovoljavaju motive sigurnosti, ljubavi, poštovanja, pa čak i samoostvarenja (Sindik, 2009). Hoće li dijete biti tjelesno aktivno ovisi o više čimbenika među kojima je motivacija kako jedan od primarnih. Poznavanje motivacijskih obrazaca djece korisno je kako bi se dobio uvid u njihove intrinzične i ekstrinzične porive koji ih potiču da budu tjelesno aktivni te omogućava stvaranje takvih motivacijskih klima koje će biti usmjerene ka dostizanju preporučene zdravstveno usmjerene razine tjelesne

aktivnosti djece predškolske dobi. Uzimajući u obzir opće poznate zdravstvene, psihološke, društvene, ekološke i ekonomske dobrobiti, koje se ostvaruju ukoliko su djeca tjelesno aktivna bitno je prepoznati što ih potiče (motivira) na takav tip aktivnosti. Iz tog razloga primarni cilj ovog istraživanja jest utvrditi strukturu motivacije za vježbanjem djece predškolske dobi te ispitati postoje li statistički značajne razlike u motivima za vježbanje između dječaka i djevojčica.

METODE RADA

Istraživanje je provedeno na ukupno 74 djece vrtićke dobi uzrasta 5 – 7 godina od čega je 36 dječaka i 38 djevojčica. Za procjenu ekstrinzičnih i intrinzičnih motiva koji djecu potiču da budu tjelesno aktivni korištena je prilagođena hrvatska inačica upitnika „EMI-2“ (Vlašić, i sur., 2002). Upitnik se sastoji od 10 čestica koje su po subdimenzijama raspoređene na sljedeći način: dvije čestice za usmjerenost na tjelesni izgled („Vježbam kako bi lijepo izgledao/la.“; „Vježbam kako ne bih bio/la bucmast/a.“), dvije za usmjerenost na zdravlje („Vježbam jer je to dobro za moje zdravlje.“; „Vježbam jer mi tako srce bolje radi i bolje dišem.“), jedna čestica za usmjerenost na socijalnu interakciju („Vježbam da bi se družio/la s prijateljima.“), dvije čestice za usmjerenost na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti („Vježbam kako bi postao/la jak/a.“; „Vježbam kako bih mogao/la dugo i brzo trčati.“), dvije čestice za usmjerenost na uživanje („Vježbam zato što me to veseli.“; „Vježbam zato što se dobro osjećam dok vježbam.“) te jedna čestica za usmjerenost na rezultat („Vježbam zato što volim pobjeđivati.“). Zbog primjerenosti djeci, uobičajena verzija modificirana je i obogaćena prigodnim ilustracijama (Tablica 1), a djeca su (u suradnji s roditeljima/ skrbnicima) odabirala tvrdnje na modificiranoj Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – ne, uvijek; 2 – ne, ponekad; 3 – ne mogu se odlučiti; 4 – da, ponekad; 5 – da, uvijek). Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim principima provedbe istraživanja s djecom, bilo je anonimno, dobrovoljno i odobreno od strane roditelja ili skrbnika. Prije same provedbe empirijskog dijela istraživanja dobiven je pristanak ravnateljice vrtića u kojem je i odobrena provedba istraživanja, a roditelji su bili upoznati s ciljem i svrhom istraživanja te im je zajamčena zaštita osobnih podataka djece.

Nakon prikupljanja podataka izračunati su osnovni deskriptivni pokazatelji; aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), minimalni (Min) i maksimalni (Max) rezultat, asimetričnost (Skew) i spljoštenost (Kurt) distribucije

rezultata, na ukupnom uzorku ispitanika. Normalitet distribucija testiran je Kolmogorov Smirnov testom. Za utvrđivanje statistički značajnih razlike u motivaciji za tjelesnim vježbanjem s obzirom na spol ispitanika, korišten je Mhann Whitney U test za nezavisne uzorke. Rezultati su prikazani tablično, uz pogrešku od 0.05 %. Za analizu prikupljenih podataka korišten je statistički sustav Statistica ver. 13.0 (StatSoft, Inc., Tulsa, OK).

TABLICA 1. Prilagođena hrvatska inačica Upitnika motiva za vježbanje (engl.: „Exercise Motivation Inventory-2 EMI-2“ (Vlašić, i sur., 2002)

SUBSKALE	Čestice skale
Usmjerenost na tjelesni izgled	1.Vježbam kako bih lijepo izgledao/la. (1EMI)
	6.Vježbam kako ne bih bio/la bucmast/a. (6EMI)
Usmjerenost na zdravlje	2. Vježbam jer je to dobro za moje zdravlje. (2EMI)
	7. Vježbam jer mi tako srce bolje radi i bolje dišem. (7EMI)
Usmjerenost na socijalnu interakciju	3. Vježbam da bih se družio/la s prijateljima. (3EMI)
Usmjerenost na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti	4.Vježbam kako bih postao/la jak/a. (4EMI)
	9. Vježbam kako bih mogao/la dugo i brzo trčati. (9EMI)
Usmjerenost na uživanje	5.Vježbam zato što me to veseli. (5EMI)
	10. Vježbam zato što se dobro osjećam dok vježbam. (10EMI)
Usmjerenost na rezultat	8. Vježbam zato što volim pobjeđivati. (8EMI)

REZULTATI I DISKUSIJA

Iz Tablice 1 gledano za svu djecu/ispitanike zajedno po spolu, vidljivo je kako je najveći prosječni rezultat dobiven je za česticu „Vježbam jer je to dobro za moje zdravlje“ (AS=4.47), i za subskalnu „Usmjerenost na zdravlje“ (AS=4.31). Najniži prosječni rezultat dobiven je za česticu „Vježbam kako ne bih bio/la bucmast/a“ (AS= 3.72) i za subskalnu „Usmjerenost na tjelesni izgled“ (AS= 3.80). Ukupni prosječni rezultat na skali iznosi AS= 4.14. Ovakvi su rezultati pozitivni jer ukazuju na to kako djeca jesu visoko motivirana za vježbanje, a dominantan motiv je unutarnji, njihovo zdravlje, a ne vanjska nagrada ili rezultat. Uz navedenu zdravstvenu komponentu djeca su motivirana za vježbanje zbog uživanja u tjelesnim aktivnostima (čestice „Vježbam zato što se dobro osjećam dok vježbam“ AS= 4.30

i „Vježbam zato što me to veseli“ AS= 4.27) i zato što se vole družiti s prijateljima (čestica „Vježbam da bih se družio/la s prijateljima“ AS= 4.27. Najmanji motiv za vježbanje djeci predstavlja bojazan da će biti bucmasti ako ne vježbaju (čestica „Vježbam kako ne bih bio/la bucmast/a“ AS=3.72) . U toj dobi manji je udio djece koja imaju prekomjernu tjelesnu masu ili su pretili pa stoga nije iznenađujuća činjenica da im tjelesni izgled ne predstavlja tako značajan motiv za vježbanje.

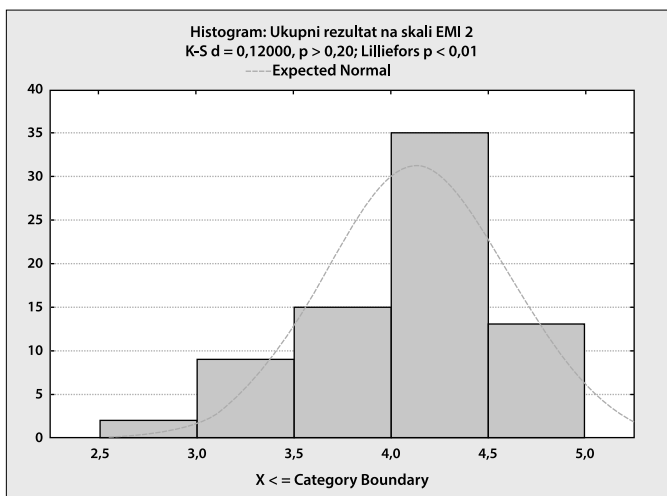
TABLICA 2. Rezultati deskriptivne statistike za ukupan uzorak djece

Vježbam...	N	AS	Min.	Maks.	SD	Skew.	Kurt.	max D	K-S
Kako bih lijepo izgledao/la.	74	3.88	1	5	1.08	-0.68	-0.28	0.21	p < .01*
Jer je to dobro za moje zdravlje.	74	4.47	3	5	0.65	-0.84	-0.33	0.35	p < .01*
Da bih se družio/la s prijateljima.	74	4.27	1	5	1.14	-1.64	1.91	0.35	p < .01*
Kako bih postao/la jaka	74	4.00	1	5	1.03	-1.07	0.70	0.27	p < .01*
Zato što me to veseli.	74	4.27	2	5	0.82	-1.32	1.82	0.28	p < .01*
Kako ne bih bio/la bucmast/a.	74	3.72	1	5	1.29	-0.95	-0.14	0.29	p < .01*
Jer mi tako srce bolje radi i bolje dišem.	74	4.15	3	5	0.81	-0.28	-1.40	0.26	p < .01*
Zato što volim pobjeđivati.	74	4.12	1	5	0.99	-1.29	1.50	0.26	p < .01*
Kako bih mogao/la dugo i brzo trčati.	74	4.20	2	5	0.84	-0.97	0.50	0.25	p < .01*
Zato što se dobro osjećam dok vježbam.	74	4.30	2	5	0.86	-1.29	1.30	0.28	p < .01*
SUBSKALA: Usmjerenost na tjelesni izgled	74	3.80	2	5	1.02	-0.37	-1.11	0.15	p < .10
SUBSKALA: Usmjerenost na zdravlje	74	4.31	3	5	0.57	-0.28	-0.92	0.18	p < .05*
SUBSKALA: Usmjerenost na socijalni kontekst	74	4.27	1	5	1.14	-1.64	1.91	0.35	p < .01*

SUBSKALA: Usmjerenost na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti	74	4.10	2	5	0.73	-1.05	1.06	0.23	p < .01*
SUBSKALA: Usmjerenost na uživanje	74	4.28	2	5	0.74	-1.40	2.02	0.23	p < .01*
SUBSKALA: Usmjerenost na rezultat	74	4.12	1	5	0.99	-1.29	1.50	0.26	p < .01*
UKUPNI rezultat skale	74	4.14	3	5	0.47	-0.42	-0.16	0.12	p > .20

Legenda: N- broj ispitanika; AS- aritmetička sredina; Min.- minimalna vrijednost; Maks.- maksimalna vrijednost; SD- standardna devijacija; Skew- asimetričnosti distribucije rezultata (skewness); Kurt- spljoštenost distribucije rezultata (kurtosis); Max D- najveće odstupanje empirijske od teorijske relativne kumulativne frekvencije; K-S- nivo značajnosti Kolmogorov-Smirnov testa, * - označava statističko značajno odstupanje

Najmanji varijabilitet dobiven je za česticu „Vježbam jer je to dobro za moje zdravlje“ (SD= 0.65), što ukazuje na visok stupanj slaganja ispitanika konkretno za taj motiv. Najveći varijabilitet dobiven je za česticu „Vježbam kako ne bih bio/la bucmast/a“ (SD=1.29).



SLIKA 1. Histogram distribucije ukupnog rezultata na skali EMI 2

Testiranjem normaliteta distribucija utvrđeno je kako postoje odstupanja od normalne distribucije rezultata za sve čestice i subskele osim za ukupni rezultat na skali (Slika 1) i za subskalu „Usmjerenost na tjelesni izgled“. Upravo zbog dobivenih odstupanja u ispitivanju razlika u motivima za vježbanjem s obzirom na spol koristit će se metoda neparametrijske statistike Mann-Whitney U test.

Distribucija rezultata za ukupni rezultat na skali je blago pozitivno asimetrična (Slika 2) ali ne odstupa statistički značajno od normalne distribucije rezultata.

Rezultati cronbachove alphe (Cronbachova alpha= 0.83) (Tablica 3) ukazuju kako je skala pouzdana za primjenu na ovom uzorku ispitanika.

TABLICA 3. Pouzdanost skale motivacije za vježbanje djece predškolske dobi (N=74)

	Cronbach alpha	Standardizirana alpha	interkorelacija
UKUPNI rezultat na skali	0.83	0.83	0.36

Ispitivanjem razlika u motivaciji za vježbanje s obzirom na spol (Tablica 4) utvrđeno je kako postoje statistički značajne razlike u česticama; „Vježbam kako bih lijepo izgledao/la.“, „Vježbam kako bih postao/la jak/a.“, „Vježbam kako ne bih bio/la bucmast/a.“ i „Vježbam zato što volim pobjeđivati.“ te u subskalama: „Usmjerenost na tjelesni izgled“ i „Usmjerenost na rezultat“.

Tablica 4. Razlike u motivima za vježbanje s obzirom na spol ispitanika

Vježbam...	dječaci N	djevojčice N	Suma rangova (dječaci)	Suma rangova (djevojčice)	U	Z	p
Kako bih lijepo izgledao/la.	36	38	1555.50	1219.50	478.50	2.22	0.026*
Jer je to dobro za moje zdravlje.	36	38	1298.00	1477.00	632.00	-0.56	0.574
Da bih se družio/la s prijateljima.	36	38	1272.00	1503.00	606.00	-0.84	0.399
Kako bih postao/la jak/a	36	38	1645.50	1129.50	388.50	3.20	0.001*
Zato što me to veseli.	36	38	1192.00	1583.00	526.00	-1.71	0.088
Kako ne bih bio/la bucmast/a.	36	38	1594.00	1181.00	440.00	2.64	0.008*

Jer mi tako srce bolje radi i bolje dišem.	36	38	1355.50	1419.50	678.50	0.06	0.953
Zato što volim pobjeđivati.	36	38	1570.00	1205.00	464.00	2.38	0.017*
Kako bih mogao/la dugo i brzo trčati.	36	38	1293.00	1482.00	627.00	-0.62	0.538
Zato što se dobro osjećam dok vježbam.	36	38	1278.50	1496.50	612.50	-0.77	0.439
SUBSKALA: Usmjerenost na tjelesni izgled	36	38	1613.50	1161.50	420.50	2.85	0.004*
SUBSKALA: Usmjerenost na zdravlje	36	38	1345.50	1429.50	679.50	-0.05	0.961
SUBSKALA: Usmjerenost na socijalni kontekst	36	38	1272.00	1503.00	606.00	-0,84	0.399
SUBSKALA: Usmjerenost na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti	36	38	1494.00	1281.00	540.00	1.56	0.119
SUBSKALA: Usmjerenost na uživanje	36	38	1198.50	1576.50	532.50	-1.64	0.101
SUBSKALA: Usmjerenost na rezultat	36	38	1570.00	1205.00	464.00	2.38	0.017*
UKUPNI rezultat skale	36	38	1476.00	1299.00	558.00	1.36	0.173

Legenda: N- broj ispitanika, U-u test, Z- Z test, p- nivo značajnosti, * označava statistički značajnu razliku

Sve dobivene razlike u korist su dječaka i navedene čestice i subskale više motiviraju dječake na vježbanje u odnosu na djevojčice. Dobivene razlike u provedenom istraživanju ukazuju kako je dječacima njihov tjelesni izgled bitan motiv za vježbanje njihov te im je važna i mogućnost pobjeđivanja tijekom provedbe kinezioloških aktivnosti. Uzimajući u obzir da su dječaci u većini slučajeva kom-

petitivniji u odnosu na djevojčice dobiveni rezultati su očekivani. Razlike između dječaka i djevojčica dobivene su i u istraživanju Alić (2017) gdje je utvrđeno kako dječaci u većoj mjeri u odnosu na djevojčice vježbaju kako bi postigli određeni rezultat.

Uz navedeno, različiti oblici stereotipnog ponašanja roditelja i okoline dječaci- ma već u najranijoj dobi ukazuju kako bi dječaci trebali biti „mišićavi i snažniji“ u odnosu na djevojčice. Iz tog razloga, vrlo vjerojatno, dječacima su i tjelesni izgled i njihova snaga bitni motivi za vježbanje. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju Bogdanović Ćurić i Ivanišević (2012) koji su utvrdili postojanje veće dominantnosti intrinzične nasuprot ekstrinzičnoj motivaciji te da su kod dječaka često prisutna dva motiva, motiv za poboljšanjem fizičkih kompetencija i motiv za reduciranje tjelesne težine. U istraživanju koje je provela Gric (2019) utvrđeno je da je intrinzična motivacija povoljnija u odnosu na ekstrinzičnu te da većina ispitanih roditelja smatra kako je njihovo dijete potaknuto unutrašnjim porivima za vježbanje jer mu je vlastito zadovoljstvo važnije, nego li vanjska nagrada i trofej.

ZAKLJUČAK

Iz dobivenih rezultata ovog istraživanja može se zaključiti kako je struktura motivacije za vježbanje djece predškolske dobi vrlo dobra te se kao najizraženiji motiv naglašava osobno zdravlje. Osim zdravlja djecu značajno motiviraju uživanje u tjelesnim aktivnostima i druženje s prijateljima. Dodatno povećanje motivacije, kako bi djeca predškolske dobi bila više tjelesno aktivna, može se ostvariti ako im se ukaže na pozitivan doprinos koji tjelesna aktivnost ima na njihov pravilan rast i razvoj u vidu pravilne raspodjele masne i nemasne tjelesne komponente i na pravovremen razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Utvrđene statistički značajne razlike u strukturi motiva za vježbanje s obzirom na spol djece predškolske dobi ukazuju kako su dječacima, za razliku od djevojčica, jači motivi za vježbanje tjelesni izgled i pobjeda (rezultat) koja se ostvaruje u sportskom kontekstu.

Ova saznanja trebala bi biti usmjerena na modifikaciju organizacije tjelovježbenih aktivnosti s ciljem povećanja dječje motivacije i zadržavanja djeteta u određenoj kineziološkoj aktivnosti te direktno utjecati na povećanje ukupne razine njihove tjelesne aktivnosti.

LITERATURA

- ALIĆ, J. (2017). Gender Differences in Goal Orientation between High School Students in Physical Education Classes, *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (2), 171–188.
- BOGDANOVIĆ-ČURIĆ, J. i IVANIŠEVIĆ, D. (2012). Motivacija i zadovoljstvo učenika u rekreativnom bavljenju sportom. *Sportski logos*, 19, 44–51.
- COON, D., MITTERER, JO. (2010). *Introduction to Psychology: Gateways to Mind and Behaviour With Concept Maps*. Belmont. CA: Wadsworth. (pristupljeno 18. rujna 2021.) <https://www.verywellmind.com/what-id-intrinsic-motivation-2795385>
- ČERENŠEK, I. i KOTZMUTH, A. (2017). *Mentalni trening: priručnik za trenere*. Zagreb: Conversatio centar za edukaciju i savjetovanje.
- GRIC, N. (2019). *Motivacija za sportske aktivnosti kod djece u osnovnoškolskim ustanovama*. Međimursko veleučilište u Čakovcu (Završni rad). Međimursko veleučilište u Čakovcu. Čakovec.
- PETZ, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- SINDIK, J. (2009). Zdravstveni i psihološki aspekti djetetova bavljenja sportom – mogućnosti i opasnosti. *Paediatrica Croatica*, 53(1), 193–199.
- VLAŠIĆ, J., BARIĆ, R., OREB, G., i KASOVIĆ, M. (2002). Exercise motives in middle aged and elderly female population. U: Milanović, D., Prot, F. (ur.) *Proceedings of the 3rd international scientific conference*. Zagreb: Kinesiology-new perspectives Faculty of Kinesiology, University of Zagreb. 462–666.
- WHO (2020). Physical Activity. How much of physical activity is recommended? (pristupljeno 22. rujna 2021.) <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- ZULIĆ, A. i FRAPPORTI-ROGLIĆ, M. (2013). *Psihologija i pedagogija sporta*. Hrvatski nogometni savez Zagreb, Nogometna akademija. (pristupljeno 25. rujna 2021.) <http://hns-cff.hr/files/documents/old/252-Psihologija5.pdf>

DIFFERENCES IN EXERCISE MOTIVES BETWEEN BOYS AND GIRLS OF PRESCHOOL AGE

ABSTRACT

Motivation (lat. "Movere" = to move) can be defined as everything that moves us towards a goal, everything that conditions a directed action, and as a psychological process of satisfying needs (Sindik, 2009). Within kinesiological activities, there are two types of exercise motivation: internal and external motivation. Internal motivation refers to behaviour that is triggered by certain internal urges and rewards and arises from an individual's need because it makes him satisfied as opposed to external motivation which involves behaviour aimed at achieving a certain reward or avoiding punishment (Coon, 2010).

The main aim of the research was to determine the exercise motivational structure of preschool children and also to determine if gender differences exist among preschool children in exercise motivation. The sample included 74 preschool children, males and females, between 5 and 7 years of age (N=74, Nf=38, Nm=36). Individual differences in exercise motivation of preschool children have been assessed by the adapted version of Exercise motivation inventory – EMI 2 (Vlašić et al., 2002). The basic descriptive indicators were calculated, and the Mann-Whitney U test was applied to test gender differences in exercise motivation.

The obtained results of the research indicate that the dominant motive that encourages children to exercise is their health (AS = 4.47), followed by enjoyment (AS = 4.28) and socializing with friends (AS = 4.27). This indicates that children are more motivated by internal urges than external ones, which is also a desirable motivational pattern. In addition, statistically significant differences in the exercise motives were found with regard to the gender of the respondents. Boys are, to a greater extent than girls, motivated for physical activity due to the improvement of physical appearance ($p = 0.004$) and due to the results/victories ($p = 0.017$) achieved in the context of the implementation of kinesiological activities. This knowledge can be used in the organization of

KEYWORDS:

children, exercise motivation, physical activity, kindergarden

physical activities in order to increase children's motivation and keep the child in a particular sport or physical activity.

INTEREST OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MUSIC

INES CVITKOVIĆ KALANJOŠ
VESNA RUŽIĆ

Department of Teacher Education Studies in Gospić
University of Zadar
ikalanjos@unizd.hr

Elementary school Vrbani, Zagreb
vesna.ruzic2202@gmail.com

UDK: 78:373.3.046-021.64
Prethodno priopćenje
Primljen: 13. 1. 2022.
Prihvaćen: 28. 1. 2022.

ABSTRACT

Teaching music, which is carried out in primary school education through the subject Music Culture plays a major role and forms students' musical competences as part of the cultural development of students. Listening is the only activity in music that includes an aesthetic level, so the level of aesthetic education depends on the amount of time devoted to this activity. The interest of children in music has the greatest influence on the cultural environment, but the influence of the family is even greater, no matter how accessible listening to music is with mass media. Attitude towards music is mostly inherited from parents.

This paper discusses the interest of primary school students for music and what type of music they are opting for. The research was carried out by survey involving pupils from 1st to 4th grade in two primary schools in the area of Koprivnica-Križevci County. The aim and task of the research was to determine possible problems both in teaching Music Culture and the musical life of students and try to find a solution to them, so that they would be more interesting and useful to the students and to awaken students' interest. A descriptive method was used during the study and as the subject of the survey research. We assumed that the interest of primary school students is high and that their interest is moving in the direction of folk and turbo folk

KEYWORDS:

interest, student, music, teacher, development

music. A survey conducted in the two schools of Koprivnica-Križevci County showed that the majority of students of these schools have a positive approach to music, but also observed differences between the school in urban and the school in the rural area.

INTRODUCTION

Music is a very important part of human culture and should have an important place in general education. Two basic principles permeate teaching Music Culture: the psychological takes into account the fact that students love music and actively want to deal with it, and the cultural-aesthetic, for which the starting point is that teaching music must prepare students for life and to be a competent user of music culture. In primary school, music can strongly encourage positive emotions and a sense of belonging, togetherness and tolerance. It is important to focus on the student's musical activity in order to enrich their feelings and sharpen their artistic sensibility. (CNES, 2006) Vidulin and Radica (2018) state that, when approaching listening to music, all attention should be focused on the students, their experience, understanding and acceptance of music. It is the teacher who is methodically responsible to be the mediator between music and students, and should have the ability to convey a desire to explore music, as the point of listening to music is, among other things, finding its place in their lives.

Upon coming to school, students already have developed interests in certain subjects, forms of work or activities that are conditioned by the influence of their environment. The teacher's task is to recognize these interests and develop them through individual assignments and engagement. There are also often students in elementary school that attend a music school as well. It is important to address their strong interest and ability and give them recognition as well as satisfaction by giving those students additional, more difficult and individual tasks. Through music education we want to achieve the permanence of certain skills and habits, which depends on various factors, such as the emotional preparation of students, developing their interest, the intensity of musical experiences, public performances, the ability to apply acquired skills and knowledge, etc. In addition to the above factors, the durability depends on meaningful exercises, repetition and determination. (Požgaj, 1988) Everything is available to children nowadays, we could even say allowed, so it is important that the teacher guides students on the right path and helps them develop their own critical thinking. Therefore, our goal and task were to identify and try to find solutions to possible problems, both in teaching Music Culture and in the musical life of students, to make them more interesting and useful to students and awaken greater student interest.

At the beginning of the research, we have assumed that students have a great interest in music, and that students' musical "taste" is moving in the direction of folk and turbo folk music. We have also compared urban and rural areas, where greater differences in attitudes towards music are observed. The research was conducted on students from 1st to 4th grade in two primary schools in the Koprivnica-Križevci County, using a descriptive method and survey as research instruments. We have also paid attention to existing theories, already conducted research, and critically evaluated certain shortcomings. We have also proposed some procedures to improve or enhance future research.

EARLY RESEARCH ON STUDENTS' INTEREST IN LISTENING TO MUSIC

In 2012, Šulentić Begić (2012: 6-8) conducted research in the area of Slavonski Brod, in three primary schools, wherein teaching Music Culture in the first three grades was observed and the extent of listening activity monitored. The final result showed that listening is not sufficiently represented in teaching Music Culture, i.e., that it is still not at the centre of Music Culture class. Research has also shown that students enjoy listening to a variety of musical works and expressing their experiences through a variety of movements, which confirms that they indeed experience and hear it. In such an activity, it is important not to expect the students to sit still and listen, but to allow them to express their experiences.

A study conducted in Pula at the Elementary School "Kaštanjer" and Elementary School "Monte Zaro" in 2018, which examined the musical preferences of second, fifth and eighth grade elementary school students to classical music and the impact of knowledge of music fragments on musical preferences, showed that second grade students show a higher preference for classical music in comparison to fifth and eighth grade elementary school students. By gender, it has been confirmed that female students show a greater preference for classical music, as do male students who attend some extracurricular musical activities. It has also been established that students least prefer 20th century music, which can serve as a good guideline for educators in designing a future musical approach to bring such music closer to them (Mendiković, 2018).

Dobrota and Ćurković (2006) conducted research in 2005 at the Elementary School “Spinut” in Split, which included three fourth-grade and three eighth-grade classes. The musical preferences of young school children were investigated, their experience and attitude towards artistic music of different stylistic periods. The research found that a positive attitude is far more present than a negative one among fourth-graders, while the majority of eighth-graders expressed indifference toward classical music. If we look at the entire research, we may say that the attitude of students towards classical music is not negative, and the reason for this is that students are becoming familiar with it from the first grade. By listening to this type of music, they will develop a positive attitude towards it, so listening should certainly be encouraged on all levels of elementary education, which would enhance contact with artistically valuable works outside of school. Fourth graders have shown an interest in different, unfamiliar music, the reason for which is that they do not have fixed attitudes and prejudices that tend to increase with age and make it harder for them to learn. As in the previous research, the interest in music of the 20th century is quite weak, which Dobrota and Ćurković attribute to the low listening rate of musical works from that period in Music Culture education.

In the open model, listening to music is at the heart of Music Culture education. According to Rojko (2012: 22, 23), listening is the only activity in music that includes an aesthetic level, and the level of aesthetic education depends on the amount of time devoted to that activity. It is important that students get to know different music and specific musical works. This way, the musical taste of students and their critical thinking are being developed. When listening to music in class, interest and attention should be awakened in students, as it transforms into active listening under those circumstances. Unlike passive listening, in active listening the students transform into a form of the composer’s collaborators, which is achieved by giving the students certain tasks, so that they focus on the melody, repetitions, instruments and the like. The essence of these tasks is to activate the students, not to do an analysis of which type of composition they are listening to (Horvat, 2010). Failure to respect listening as the most important teaching area of the open model leads to its partial implementation (Šulentić Begić and Begić, 2015). Tasks given by teachers must be precisely defined, as they will guide students through the musical work they are listening to and lead them to important insights. The clarity and simplicity of the tasks are important, starting from the performer,

topic, all the way to the dynamics, tempo, etc. The teacher should also ask students short questions while listening and write notes on the board. In addition to the demonstration method, it is important to use the method of oral presentation and conversation. Students will better understand the composition if they explain the observed rhythm, melody, dynamics, timbre, etc. (Vidulin Orbančić and Martinović, 2015). The teacher does not have an easy task in listening to music in Music Culture education. It is important for it to be pedagogically-didactically-methodically designed, clearly structured and precisely guided. It is difficult for students to develop a love for artistic music, it takes a lot of time and investment. If the interest does fail to develop, it may be due to numerous factors such as: unmotivating teaching, lack of student interest, an unprofessional teacher, etc. However, even a minimal shift in tolerance towards artistic music may be achieved even in those cases (Vidulin Orbančić and Martinović, 2015).

RESEARCH

The research was conducted in two primary schools in the Koprivnica-Križevci County. Students from the Elementary School “Ljudevit Modec” in Križevci and the Elementary School “Grigor Vitez” in Sveti Ivan Žabno from the 1st to the 4th grade, 21 classes with a total of 301 students participated in the research. The research examined how much interest students have in music and which direction their musical taste is taking. The differences between a school in the urban and a school in the rural area was also observed, and the most prominent differences were singled out. Before the beginning of the research, the already existing knowledge on the researched topic was studied in order to observe the differences and possible progress or decline in Music Culture education and students’ interest in music in general over the years.

The assumptions at the beginning of the study were as follows:

1. Students’ interest in music is great and is moving in the direction of turbo folk and folk music.
2. Singing is the most common activity in Music Culture class, not with the teacher playing an instrument, but with the help of a CD or matrix.
3. There is a difference between urban and rural areas, students in urban

areas show greater interest in music and additional musical activities.

4. Folk and turbo folk music is more represented in rural areas than in urban areas.

A descriptive method was used in this research, while the research instrument was a survey questionnaire, in which students answered questions related to their opinion, attitude and interest in listening to music in writing. At the beginning of the survey, it was clearly explained to the students what was required of them and they were instructed to complete the questionnaire. It took 5-10 minutes to complete the survey. During the survey, the anonymity of students was respected, and before conducting the research, parental consent was requested. The age of the students also had to be taken into account, i.e., the appropriateness of questions for certain ages. After the survey, a quantitative analysis of the data was made, which consists of ranking and grouping the results. After the analysis, the data was interpreted and the hypotheses compared to the obtained results. At the end of the research, the starting problem was answered, and all the knowledge gained in our research presented. Finally, there are some suggestions that could solve or at least reduce a certain problem.

Analysis of the answers to the first question led us to the following data: 10% of students listen to folk music, 6% to classical, 1% to opera, 34% to rock, 37% to pop and 12% to turbo folk at home. Thus, pop and rock music are the

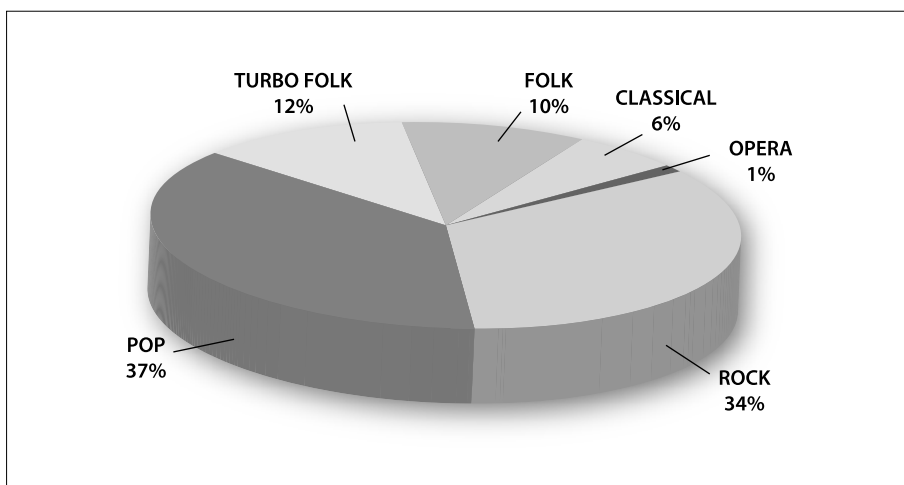


CHART 1 What kind of music do you listen to at home: folk, classical, opera, rock, pop, turbo folk?

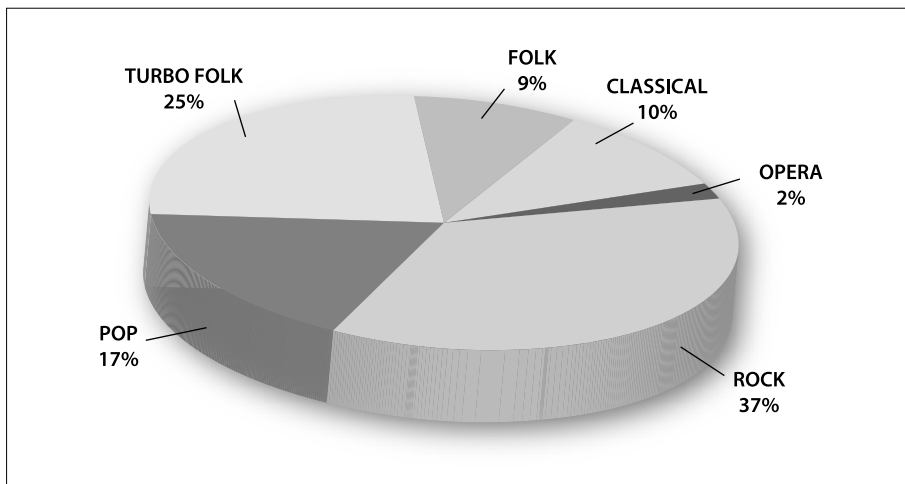


CHART 2 Listen to the following music clips and circle which one you like best: folk, classical, opera, rock, pop, turbo folk?

most represented, turbo folk and folk music much less, while classical music and opera are least preferred by children.

The students were asked to circle what kind of music they listen to the most at home: folk, classical, opera, rock, entertainment, turbo folk. They also had to listen to six prepared music clips and then note which clip or genre they liked most. They had the opportunity to choose between six genres: folk

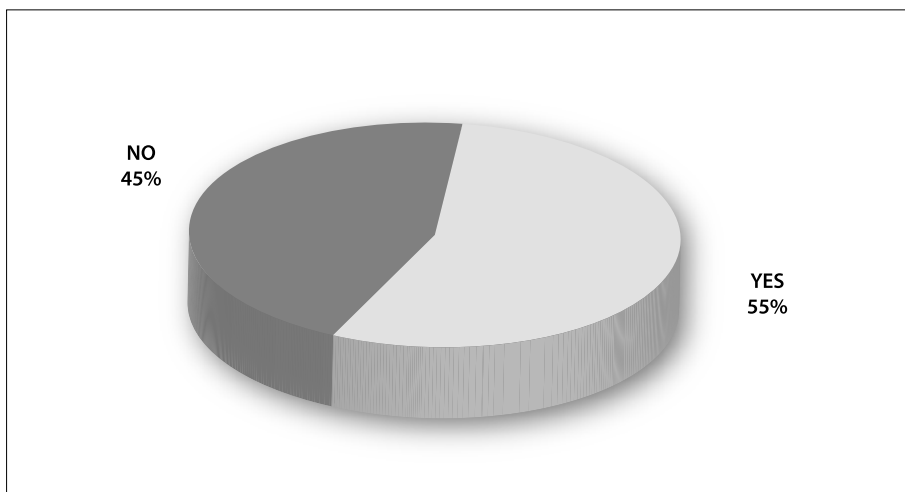


CHART 3 Does your teacher play an instrument in Music Culture class?

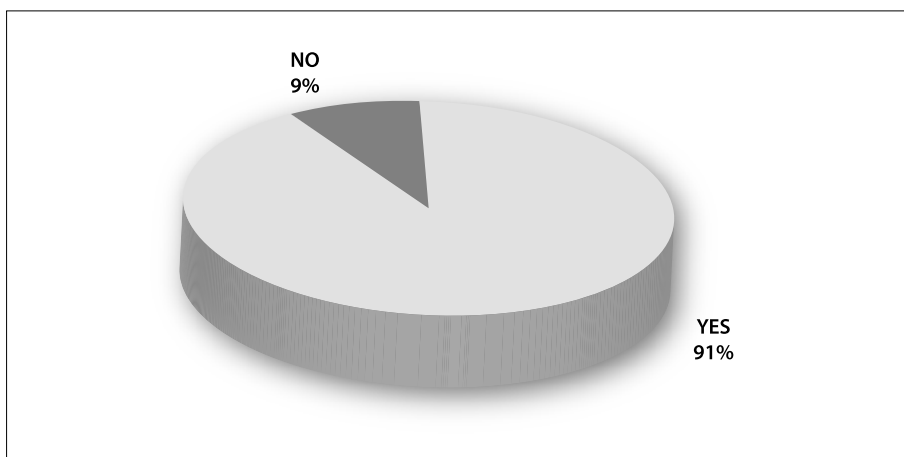


CHART 4 Does the teacher sing along with you when learning a new song?

(Halid Bešlić – *Miljacka*), classical (Vivaldi – *Spring*), opera (Luciano Pavarotti – *O Sole Mio*), rock (Queen – *We Will Rock You*), pop (Jelena Rozga – *Bižuterija*), turbo folk (MC Stojan – *La Miami*). Preference was given to rock music chosen by 37% of students, followed by turbo folk 25%, pop 17%, folk 9%, classical 10% and opera 2%. Here we also see that, again, classical music and opera are the least represented, but also that turbo folk music comes in second place according to the musical taste of the surveyed students while they liked

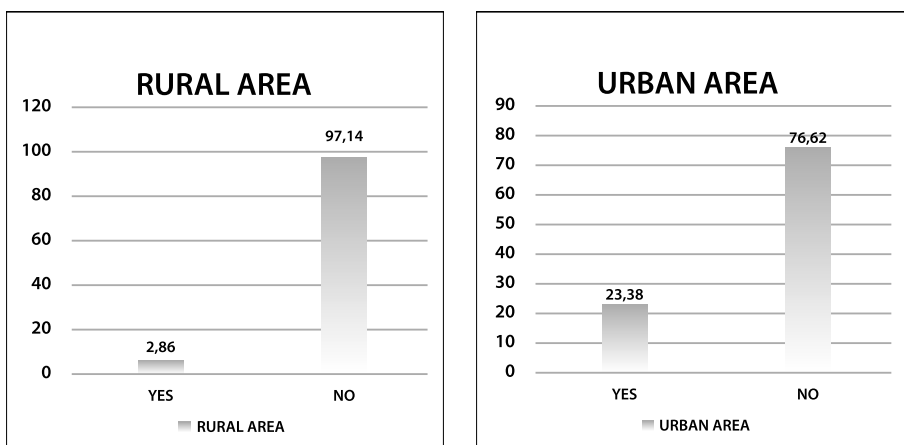


CHART 5 Do you attend music school?

(Rural area - Elementary School "Grigor Vitez" Sveti Ivan Žabno. Urban area - Elementary School "Ljudevit Modec" Križevci)

pop music a little less. Students listen to popular music in their free time, so it is not unusual that this result was achieved. Students can be helped with building their musical tastes by listening to classical, as well as high quality popular music in school.

55% of respondents answered that their teacher does play an instrument in Music Culture class, and 45% answered negatively. Most of the affirmative answers have been noted with students in the fourth grade, where the Music Culture is taught by dedicated subject teachers, as well as in a second-grade class, while in other grades and classes the teachers do not use musical instruments. Why the teachers of the examined classes do not play music lessons we can only guess, whether it is due to a feeling of incompetence in this area or something else, we do not know, but this may certainly be the subject of future research.

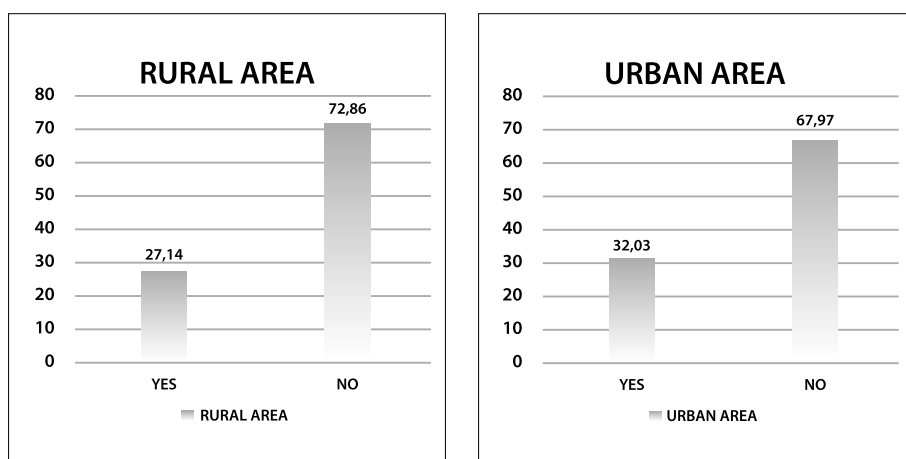


CHART 6 Are you attending some extracurricular music activity?

(Rural area - Elementary School "Grigor Vitez" Sveti Ivan Žabno. Urban area - Elementary School "Ljudevit Modec" Križevci)

On the other hand, it seems that teachers feel safer in the field of singing, so 91% of students answered that their teacher sings along with them when learning a new song, while 9% of them do not sing, as shown in the chart. Teachers singing is certainly inevitable when learning a new song because we personally do not see another way to properly teach singing. In any case, the teacher can play the song on one of the sound carriers, but we believe that there are always some corrections in singing, such as rhythm, singing the

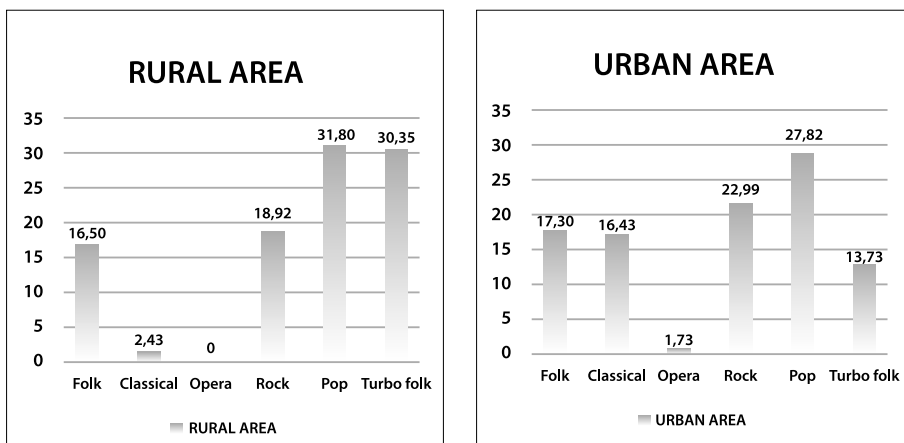


CHART 7 What kind of music do you listen to at home: folk, classical, opera, rock, pop, turbo folk?
 (Rural area - Elementary School "Grigor Vitez" Sveti Ivan Žabno)
 (Urban area - Elementary School "Ljudevit Modec" Križevci)

wrong melody, tones, etc.

Attending music school is more prevalent in urban areas, visible even from the fact that in the rural area 2.86% of students attend a music school, while in the urban area 23.38% students do so. Music school is more accessible to the students of the urban area, the town of Križevci, than to the students of Sveti Ivan Žabno, so this information is not at all surprising. In order to attend music school, students from rural areas must visit the urban, by personal or public transport, which is not organized specifically for this purpose. When such activities are concerned, parents are forced to drive their children to the city, which is impossible in most cases, as classes at music school take place during their working hours.

It was also compared how many students from urban and rural areas attend extracurricular music activities. 27.14% of students in rural areas do attend, while 72.86% do not, and in urban areas 32.3% do, while 67.97% do not attend some extracurricular musical activity. No large difference has been noted here, but again, urban area students showed a little more interest in additional musical activities. There are major shortcomings in the existing Music Culture program in both schools. They offer students only one extracurricular musical activity, choir. Students' interest could be stimulated by offering them more musical extracurricular activities, so that they could choose what they wanted and what they are more talented for. Of course, not all students are talented

for musical activities, but this way, by offering them more choice, their interest could increase. Some of those potential activities are singing, playing instruments, music and stage performances, folklore, composing and more.

Graph 7 shows us which type of music is more preferred at home in rural, and which in urban areas. The most, 31.80% of students chose pop music, so it is therefore the most represented in rural areas, followed by turbo folk music, which was chosen by 30.35% of students. Rock music also gained an advantage over folk music, which we assumed was the most listened to in rural areas with folk music. 18.92% of students chose rock and 16.50% of folk music. Pop music is also the most represented in the urban area, it is preferred by 27.82% of students, followed by rock music chosen by 22.99% of students, while turbo folk was preferred by a very small percentage of 13.73%, just behind opera, which was preferred by 1.73% of students. Classical music is also slightly more represented in the urban area with 16.43%, whereas in the rural area it was 2.43% and opera is not listened to at all.

CONCLUSION

Music plays a key role in children's lives and in their cultural, emotional and cognitive development. It also has an aesthetic significance by developing students' critical thinking as well as enabling and encouraging the creation of their own attitudes. Nowadays, children are, like adults, surrounded by a variety of music that includes high quality and lower quality music, and in order to distinguish a good piece from a bad one, it is necessary to have the above-mentioned skill of critical thinking and attitude. Media nowadays mostly presents popular music, so children are mostly exposed to it, although it has practically no artistic elements. This research has also shown that most students listen to popular music such as rock, pop and turbo folk in their spare time, and the music with the most artistic elements, classical and opera, is preferred only by a small number of students. On the other hand, there are high quality pieces to be found in popular music that can be listened to in Music Culture class, so that students may become aware of the differences between good and bad popular music. It is this freedom of choosing what will be listened to in Music Culture class that allows an open model, giving the teacher the opportunity to create classes according to their own discretion and

students' needs. Too little attention is paid to music nowadays and, in fact, few people understand how important it is to our society and each individual. Unfortunately, it has long been essential to create some musically poor pieces that an individual will passively listen to and "enjoy", which is why a lot of teacher effort is needed to somehow bring students out of the crowd blinded by this kind of music. It is important to open students' eyes, show them that each of them will find some piece of music in artistic music that will touch them and awaken certain emotions through Music Culture education. Students generally have prejudices towards this type of music, so teachers have a very difficult task in motivating students and stimulating their interest.

At the beginning of the research, we set four hypotheses, two of which were confirmed at the end, the other two partially. As a result of the research, we found that students' interest in music is as high as expected and is moving in the direction of rock, turbo folk and pop music. The hypothesis that students prefer folk music after turbo folk was refuted, so instead of by folk, turbo folk was joined by rock and pop music according to the popularity of listening. Although students mostly listen to pop music at home, they liked the rock clip the most while listening during the research. Pop was only the third most popular, while turbo folk was in second place, even though students listen to less turbo folk in their free time. Classical music, opera and folk music are the least represented according to the students' choice.

According to previous research, the conclusion was reached that the open model is poorly implemented in schools, that listening to music is not considered the most important area of teaching Music Culture. Thus, the second hypothesis was presented, the assumption that singing is the most common activity in Music Culture class, just not singing along with the teachers playing, but with the help of a matrix. The results showed that Music Culture classes in these schools feature singing and listening equally, while the least number of respondents answered that they listen, so the conclusion may be reached that singing is more common than listening. When learning a new song, the teacher sings with the students, but most of them along to a matrix. Most of the students who answered that their teacher plays an instrument in Music Class are fourth grade students taught by a dedicated subject teacher, as well as one of the second-grade classes, in which students answered that their teacher plays an instrument in Music Culture class. Taking into account that twenty-one classes were examined, only in five of them does the teacher use

an instrument, i.e., play it. Why don't teachers use an instrument in Music Culture class and do they consider themselves competent at all to teach Music Culture in this way? This can certainly be the topic of some future research.

The research also showed that music makes the vast majority of respondents happy and that they listen to it in their free time, while they also enjoy Music Culture classes, in which they feel happy, so one class weekly is not enough for most of them. Music Culture should therefore correlate more with other subjects, which will make it easier for students to acquire new knowledge, because by incorporating music into content students see as uninteresting, their knowledge acquisition and stimulate interest are certainly better facilitated.

The schools in which the research was conducted are located in urban and rural areas, so we noticed certain differences between the two areas, which we have initially assumed would appear and thus confirmed the third hypothesis. Urban students showed greater interest in additional musical activities than rural students. Music school is attended by most students from urban areas, but also a larger number of students in the area attend extracurricular music activities. The connection of village and city by public transport has proven to be problematic for the rural area concerning attending music school. The conclusion that students in rural areas are "deprived" and that they need to be able to freely attend additional activities in urban areas has been reached. Students have generally shown great interest in playing an instrument, so there is no doubt that the organization of transportation for interested students would encourage enrolment in additional, extracurricular musical activities. It is also necessary for teachers to recognize talent in individual students and to encourage and develop it as much as possible.

The fourth assumption was that rural students preferred folk and turbo folk, while urban students preferred rock and pop music, which turned out to be partly true. In this case, rural respondents preferred pop music, followed by turbo folk, while folk music is only in fourth place in terms of popularity. The same result was observed in terms of free time listening and excerpts listened to during the research. Respondents in the urban area listen to rock and pop music the most in their free time, and when listening to music clips, they mostly chose the rock clip, which differs significantly from the results of other genres. Of note was the difference in knowledge of certain music clips, most urban respondents knew who performed the rock clip and its title, while in rural areas no student recognized the clip, but again more chose rock than the

folk clip that was known to all.

After conducting our research, studying the literature and previously conducted research, we can say that children have a great need to learn music, not only because it is their desire, but because of its importance for their overall development. It is important that parents, teachers and the child's environment in general understand this, so they may encourage the child to develop a love of music. We believe that some teachers do not consider teaching Music Culture relevant for children's development, and it is they who should make an effort to provide children with the best possible encounter with music.

“Music gives soul to the universe, wings to the mind, flight of imagination and life to everything that exists.”

(Platon)

SOURCES

- DOBROTA, S. i ĆURKOVIĆ, G. (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola*, br. 15-16 (1-2), 108-113.
- HORVAT, M. (2010). Pjevanje, slušanje glazbe i elementi glazbene kreativnosti u nastavi Glazbene kulture i primjena istih u nastavi katoličkog vjeronauka. *Život i škola*, br. 23 (1/2010.), god. 56., 85-202.
- MENDIKOVIĆ, A. (2018). *Glazbene preferencije učenika osnovne škole prema klasičnoj glazbi*. Pula, Bachelor's Thesis. (accessed on 4th July 2019) <https://repositorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:2699>
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
- POŽGAJ, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- ROJKO, P. (2012). *Metodika nastave glazbe teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek.
- ŠULENTIĆ BEGIĆ, J. i BEGIĆ, A. (2015). Otvoreni model nastave glazbe u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*, 64, 1. 115-116.
- VIDULIN, S. i MARTINOVIĆ, V. (2015). Umjetnička glazba i oblikovanje kulturnoga identiteta učenika. *Školski vjesnik*, 64 (4), 573-588.
- VIDULIN, S. i RADICA, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. U: Vidulin, S. (Ed.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*. (55-71). Pula : Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. (accessed on 5th July 2019) file:///C:/Users/WS/Downloads/916697.Vidulin_Radica_Sluanje_glazbe%20(1).pdf

INTERES UČENIKA RAZREDNE NASTAVE ZA GLAZBU

SAŽETAK:

Glazbena nastava koja se u osnovnoškolskom obrazovanju provodi kroz predmet Glazbena kultura u kulturnom razvoju učenika ima veliku ulogu te formira učenikove glazbene kompetencije. Slušanje je jedina aktivnost u glazbi koja uključuje estetsku razinu pa tako razina estetskog odgoja ovisi o količini vremena posvećenom upravo toj aktivnosti. Na interes djece za glazbu najveći utjecaj ima kulturna sredina ali još više utjecaj obitelji bez obzira na to koliko je pristupačno slušanje glazbe u masovnim medijima. Glazbeni stav prema glazbi djeca uglavnom nasljeđuju od svojih roditelja.

U ovom radu govori se o interesu učenika razredne nastave za glazbu te za koju vrstu glazbe se opredjeljuju. U okviru rada provedeno je istraživanje u kojem su sudjelovali učenici od 1. do 4. razreda iz dvije osnovne škole na području Koprivničko-križevačke županije. Cilj i zadatak istraživanja bio je uočiti i pokušati naći rješenje za moguće probleme kako u nastavi glazbene kulture tako i u glazbenom životu učenika kako bi ona bila zanimljivija i korisnija učenicima te kako bi se izazvao što veći interes učenika za nju. Prilikom ispitivanja korištena je deskriptivna metoda a kao predmet istraživanja anketa. Pretpostavili smo da je interes učenika razredne nastave za glazbu velik te da se njihov interes kreće u smjeru narodne i turbofolk glazbe. Istraživanje koje je provedeno u dvjema školama Koprivničko-križevačke županije pokazalo je da većina učenika tih škola ima pozitivan pristup prema glazbi ali i uočene su razlike između škole u urbanom i škole u ruralnom području.

KLJUČNE RIJEČI:

interes, glazba, učenik, učitelj, razvoj

PRILAGODBE LEKTIRNIH SADRŽAJA UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U OSNOVNOJ ŠKOLI

VALERIJA BORAS

OŠ Mate Lovraka, Zagreb
valerija.boras@skole.hr

UDK: 376-056.43-053.5:[37:82]
Stručni članak
Primljen: 6. 12. 2021.
Prihvaćen: 28. 1. 2022.

SAŽETAK

Uspješnost integracije učenika s teškoćama u obitelj, školu, zajednicu, radno mjesto i društvo ovisi o njegovim temeljnim obrazovnim postignućima, posebno o razvoju čitalačke pismenosti. Jedna od temeljnih komponenti za razvoj čitalačke pismenosti je školska lektira. Važnost školske lektire nije samo naučiti učenika čitati već i uvesti ga u svijet djela, potaknuti maštu, logičko zaključivanje, moralno i životno razmišljanje. Dostupnost školske lektire učenicima s teškoćama u Republici Hrvatskoj izuzetno je ograničena te se često oslanja na kreativnost i inicijativu pojedinog učitelja. Ovaj rad bavi se prikazom lektirnih djela, prilagođenih učenicima s teškoćama u osnovnoj školi, dostupnih na hrvatskom tržištu. Jednako tako u radu će se prikazati preporuke za prilagodbu sadržaja lektirnih djela za učenike s intelektualnim teškoćama i jezično-glasovno glasovnim komunikacijskim teškoćama.

KLJUČNE RIJEČI:

lektira, prilagodba, učenici s teškoćama, osnovna škola

UVOD

Živimo u vremenu pisane riječi. Većina naše komunikacije odvija se pisanim putem, porukama ili elektroničkom poštom, pretraživanjem interneta, upotrebom raznih aplikacija koje nam olakšavaju komunikaciju, kretanje i učenje. Stoga možemo reći da je za uspješnost u današnjem svijetu potrebno biti pismen, tj. koristiti se vještinama čitanja i pisanja u svakodnevnom životu.

Dijete upoznaje svijet čitanja najprije kod kuće, od roditelja, potom odgojitelja i učitelja. U najranijoj dobi susreće se sa slikovnicom-igračkom koju mu odrasli nude radi zadovoljavanja njegovih osnovnih aktivnosti. Dijete vrlo rano pokazuje interes za sliku uz pomoć koje prepoznaje i imenuje razne predmete iz okoline (Vranjković, 2011). Kako se dijete razvija i napreduje, tako se proširuju i njegovi interesi za knjigu. Dolaskom u školu upoznaje se i sa školskom lektirnom kao sastavnim dijelom nastave jezika.

Prema vlastitom iskustvu rada u osnovnoj školi, primijetila sam da učitelji često izbjegavaju obradu lektire u radu s učenicima s teškoćama, posebno u radu s učenicima s intelektualnim i jezično-govorno glasovnim komunikacijskim teškoćama. Na taj način učenici se osiromašuju za sva dobra koja im školska lektira pruža. Izbjegavanje obrade lektirnih sadržaja može proizlaziti iz potrebe učitelja da manje optereti učenika, ali često proizlazi iz neznanja za mogućnostima prilagodbe lektirnih djela učenicima s teškoćama. S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj ne postoji literatura u kojoj bi učitelji mogli pronaći informacije o načinima prilagodbe lektirnih dijela, ovim radom bi se na jednom mjestu objedinile sve poznate informacije i dali primjeri prilagodbi.

OBRAZOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), učenik s teškoćama u razvoju učenik je čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovu puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz:

- tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija,
- kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja.

S obzirom na vrstu i specifičnost teškoća, u Republici Hrvatskoj postoje razni oblici školovanja učenika s teškoćama. Učenici se mogu školovati u redovnom razrednom odjelu uz individualizirane postupke ili u redovnom razrednom odjelu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Također, postoji mogućnost školovanja u posebnom razrednom odjelu prema posebnom programu uz individualizirane postupke ili posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (Igrić, 2015).

Bez obzira na to u kojem programu se učenik školuje, nastava materinskog jezika u sklopu koje je i školska lektira obvezna je za sve učenike.

ŠKOLSKA LEKTIRA KAO DIO NASTAVE MATERINSKOG JEZIKA

Djeca od najranije dobi pokazuju interes za pričom. U drugoj godini života dijete pokazuje interes za slikovnicom, od četvrte do sedme godine pokazuje pojačan interes za bajku, nakon sedme godine dijete je zainteresirano za realističnu priču ili pripovijetku s tematikom iz dječjeg života kao i za priče ili pripovijetke o životinjama te fantastične priče (Smiljanić-Čolanović, 1990).

Polaskom u školu dijete se поближе upoznaje s lirskim i proznim tekstovima kao i sa školskom lektirou. Školska lektira tradicionalno je sastavnica predmeta Hrvatski jezik. Prema Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik (2019) nastava je organiziran u tri međusobna povezana predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji. Školska lektira je sastavni dio područja književnosti i stvaralaštva.

Tijekom obrazovanja učenike se navikava na samostalno čitanje i samostalan rad s knjigom, što je zapravo preduvjet aktivnog odnosa prema knjizi, koje se postiže organiziranim vođenjem, poticanjem, bilježenjem, razmišljanjem i zaključivanjem te emotivnim i spoznajnim zauzimanjem za knjigu. Učenike treba uvjeriti da je čitanje temeljna sposobnost koja je vrlo važna za učenje, osobni razvoj i vježbanje recepcije, ali im se čitanje ne smije nametati silom (Lučić-Mumlek, 2002). Savladavanje tehnike čitanje preduvjet je komunikacije s tekstom bilo u nastavi književnosti ili samostalnog čitanja. Zadaće književnosti, posebno obrade lektirnih dijela, moraju se podudarati sa zadaćama čitateljskoga odgoja, a to su sljedeće: „dostići/postići određenu razinu književnoga obrazovanja; razviti kulturu čitanja, stvaralačke sposobnosti učenica/učenika, književni ukus; omogućiti bogatiji, sadržajniji i suptilniji duhovni život; izgraditi cjelovit pogled na svijet“

(Rosandić, 2005).

Lektira je gorući problem našega obrazovnog sustava jer učenici ne vole čitati ponuđene naslove. Mnogobrojna istraživanja upućuju na negativne stavove učenika i učitelja prema lektiri, koji su uzrokovani obvezom čitanja, opsežnim brojem naslova, dnevnikom čitanja i ustaljenim načinom obrade lektirnih sadržaja (Jerkin, 2012). Lektira učenicima nije odveć poticajna i nerijetko ih demotivira za čitanje, pogotovo u predmetnoj nastavi. Kao razlozi za nečitanje mogu se navesti nezanimljivost sadržaja i njihova neprimjerenost dobi učenika, jednolični dnevници čitanja bez diferenciranih zadataka, nemogućnost slobodnog odabira lektirnih naslova, ukalupljen pristup interpretaciji književnih predložaka te nedovoljan broj knjiga u knjižnici (Lazarich i Čančar, 2020)

Ako naglasak stavimo na učenike s teškoćama koji imaju i neke od specifičnih teškoća učenja¹ (disleksija, disgrafija, diskalkulija), javlja se i problem nemotiviranosti za čitanje i nedostupnosti prilagođenih djela potrebama učenika s teškoćama.

DOSTUPNOST I PRILAGODBA LEKTIRNIH DJELA

Svatom učeniku treba omogućiti da lektiru čita svojim tempom – bilo da lektiru podijelimo na dijelove ili odredimo samo dio lektire koji će učenik pročitati, uvijek je važno zahtjeve u odnosu na lektiru prilagoditi čitalačkim, spoznajnim i doživljajnim sposobnostima učenika (Stančić, 2013).

Kada govorimo o prilagodbi lektirnih djela učenicima s teškoćama, prilagodbu možemo prikazati na nekoliko načina:

- prilagodba pristupa,
- prilagodba sadržaja,
- ekranizirana djela.

¹ Prema DSM-V specifične teškoće učenja su disleksija, disgrafija i diskalkulija. Učestalost specifičnog poremećaja učenja je od 5 do 15 % među djecom u školskoj dobi. Disleksija se prvenstveno očituje kod pisanoga jezika, odnosno čitanja i sricanja. Disgrafija je nesposobnost djeteta da svlada vještinu pisanja (prema pravopisnim načelima određenoga jezika), koja se očituje u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogreškama. Diskalkulija je teškoća u učenju matematike/aritmetike i u obavljanju matematičkih/aritmetičkih zadataka (DSM-V, Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Prilagodba pristupa

Prilagodba pristupa lektirnih djela odnosi se na prilagodbu izgleda, strukture i načina prenošenja izvornog sadržaja. Sadržaj ostaje nepromijenjen. Na takav način prilagođavaju se djela učenicima koji imaju uredan intelektualni razvoj, ali zbog teškoća vida, poremećaja pažnje i koncentracije i/ili teškoća učenja ne mogu se koristiti klasičnim crnim tiskom. Svjedoci smo digitalizacije i ekranizacije današnjeg doba, stoga upravo moderne tehnologije i izumi omogućuju lakši, jednostavniji i jeftiniji pristup i prilagodbu lektirnog djela svim učenicima. Danas je većina književnih dijela dostupna u **elektroničkom obliku** (u Web, PDF i ePub formatima). Elektronički oblik pohrane teksta omogućuje oblikovanje teksta onako kako čitatelju najviše odgovara. Minimalnim naporima može se oblikovati veličina i oblik slova, boja slova ili pozadine, prored, poravnanje, svjetlina zaslona i sl., što je posebno pogodno učenicima s oštećenjem vida i disleksijom.

Zvučne knjige ili audioknjige snimljene su u zvučnom (audio) formatu na CD ili su dostupne na raznim internetskim platformama (u .mp3, .wav ili nekom drugom formatu). Zvučne knjige najčešće nastaju tako da se snimaju volonteri ili honorarni suradnici koji čitaju knjigu naglas. Najpotrebnije su učenicima oštećenja vida i učenicima s disleksijom.

Na inicijativu Ministarstva znanosti i obrazovanja, u suradnji Hrvatske akademske i istraživačke mreže – CARNET i Bulaja naklade, nastao je portal e-lektire². Na portalu e-lektire nalaze se 72 lektirna djela u elektroničkom obliku i/ili zvučnom zapisu. Svih 72 naslova sadrži nove dodatne sadržaje koji potiču učenike na čitanje, interakciju i usvajanje znanja, te doprinose boljem razumijevanju lektirnog djela – motivacija prije čitanja, metodički instrumentarij, poticaji za daljnji rad. Sva građa s portala e-lektire dostupna je i u besplatnoj Omoguru mobilnoj aplikaciji³. Omoguru aplikacija namijenjena je osobama s disleksijom. Tvorci aplikacije kreirali su posebno OmoType pismo te ostale prilagodbe koje omogućuju čitanje bez napora. Također, u zbirci Hrvatske knjižnice za slijepu⁴ nalazi se preko 2500 knjiga prilagođenih u elektroničkom ili zvučnom zapisu, među kojima je i velik dio lektirnih sadržaja. 525 besplatnih zvučnih knjiga književnih klasika nalazi se i na web stranici Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu⁵.

² Projekt e-lektire, <https://lektire.skole.hr/>

³ Omoguru aplikacija, <https://www.omoguru.com/>

⁴ Hrvatska knjižnica za slijepu, <https://www.hkzasl.hr/>

⁵ Nacionalna i sveučilišna knjižnica, <https://nsk.hr/>

Knjige na Brailleovu pismu tiskane su na debljem papiru Brailleovim pismom (brajicom). Brajica je reljefno točkasto pismo za slijepe. Za tvorbu znakova brajice koristi se šest točkica, pomoću kojih se mogu dobiti 63 znaka. Točkice se označavaju brojevima od jedan do šest. S obzirom na to da se takve knjige tiskaju na debljem papiru, a Brailleovi znakovi zauzimaju puno više prostora od tintom pisanih grafema, puno su veće i teže ih je nositi u školu, ali i kompliciranije su za pohranjivanje. Neke lektire tiskane na Brailleovu pismu dostupne su u knjižnom fondu Hrvatske knjižnice za slijepe u Zagrebu i u Centru za odgoj i obrazovanje Vinko Bek u Zagrebu⁶.

Građa lagana za čitanje ima dvije definicije. Prva podrazumijeva takvu jezičnu prilagodbu teksta kojom je olakšano njegovo čitanje, a tekst postaje dostupniji od prosječnog teksta, no to ne olakšava njegovo razumijevanje. Druga definicija podrazumijeva prilagodbu koja istodobno olakšava čitanje i razumijevanje (IFLA, 2011).

Prema smjernicama Međunarodnog saveza knjižničarskih društava i ustanova (IFLA, 2011), građom laganom za čitanje trebaju se koristiti prvenstveno osobe s teškoćama čitanja i pisanja tj. učenja i čitatelji s ograničenim poznavanjem jezika. Svima njima zajedničko je to da im čitanje predstavlja veliki napor, a građa lagana za čitanje omogućava im pristup sadržajima koji su prilagođeni njihovim mogućnostima i potrebama. Podatci iz školske prakse govore da je sve više učenika s teškoćama poput disleksije. Unatoč tome, školski programi i udžbenici još su uvijek neprilagođeni takvim učenicima, posebno lektira (Čelić-Tica i sur., 2010).

Kako bi olakšala učenicima s teškoćama te obogatila lektirne fondove prilagođenim udžbenicima, Zaklada „Čujem, vjerujem, vidim“⁷ pokrenula je projekt prilagodbe obveznih lektirnih naslova za učenike osnovne škole s disleksijom, slijepe i druge učenike koji se ne mogu koristiti standardnim tiskom. U sklopu projekta objavila je šest lektira u obliku građe lagane za čitanje. To su: Priče iz davnina i Čudnovate zgrade šegrta Hlapića autorice Ivane Brlić-Mažuranić, Bajke braće Grimm, Bajke Hansa Christiana Andersena te Družbu Pere Kvržice i Vlak u snijegu Mate Lovraka. Navedene knjige sadrže i CD – zvučnu knjigu u .mp3 i DAISY formatu i e-knjigu.

⁶ COO Vinko Bek, <https://coovinkobek.hr/>

⁷ Zaklada „Čujem, vjerujem, vidim“, <https://www.zakladacvv.hr/>

Prilagodbe sadržaja

Prema *Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom* (2006), svaka osoba ima pravo na pristup informacijama. Naša je zadaća da osobama koje se ne mogu koristiti standardnim načinima informiranja pružimo prilagodbu koja im je potrebna kako bi razumjele informacije.

Učenicima s intelektualnim teškoćama (posebno s umjerenim ili težim intelektualnim teškoćama) nije dovoljno samo prilagoditi pristup lektirnim sadržajima, potrebno je građu sadržajno i jezično prilagoditi (Slika 1). Smjernice građe lagane za čitanje nude i načine jezične i sadržajne prilagodbe za osobe s većim jezičnim teškoćama.

Neke od preporuka za prilagodbu teksta (IFLA, 2011):

- koristiti se marginom od barem 2,5 centimetara sa svih strana;
- koristiti se lijevim poravnanje teksta;
- koristiti se širokim pismom (najbolji su: Arial, APFont, Antique Olive, Gotham, Futura,
- Helvetica, Tahoma, Verdana) koje ima dovoljan horizontalni razmak između slovnih znakova u riječi;
- koristiti se proredom 1,25 između redova, osobito kod formi sa povlakama i kvadratima za unos;
- crni ili tamnoplavi tekst kombiniran s bijelom podlogom koja ne bliješti;
- izbjegavati uvlaču prvog reda;
- izbjegavati pisanje velikim slovima, podebljanim i ukošenim slovima te podcrtavanje teksta (ako se ne može izbjeći, podebljavanje i podcrtavanje teksta puno su bolja opcija za naglašavanje teksta nego ukošena slova);
- izbjegavati rastavljanje riječi na kraju retka;
- pisati konkretno te izbjegavati apstraktan jezik;
- radnja mora biti neposredna i jednostavna, bez dugačkih uvoda i previše likova;
- umjereno se koristiti simboličkim izražavanjem (metaforama). Takav bi jezik neki čitatelji mogli pogrešno razumjeti;
- izbjegavati više radnji u jednoj rečenici. Ako je moguće, rasporedite riječi tako da jedna fraza zauzme samo jedan redak;
- složene odnose objasniti i opisati na konkretan i logičan način, pri čemu se događaji nižu logičnim kronološkim slijedom;

S obzirom na navedene preporuke za prilagodbu sadržaja na Slici 1 prikazuje se primjer sadržajne prilagode ulomka iz djela „Priče iz davnina“ autorice Ivane Brlić Mažuranić.

REGOČ

Jedne ljetne noći, dok su čuvari konja spavali, s oblaka su se spustile vile.

Vile su se igrale s konjima.

Kosjenka je bila mala vila koja je te noći prvi put sišla s oblaka.

Uhvatila je najbližeg konja koji ju je ponio u daleki svijet.

Jurili su iznad polja, rijeka, brda i dolina.

Kosjenka se čudila i divila svemu što je vidjela, a najviše joj se sviđjelo kada su projurili pokraj šume kraj koje su bila dva polja i dva sela, a malo dalje jedna velika rijeka.

Konj nije htio stati.

Jurio je sve dok nisu stigli do ruševina grada Legena, gdje je Kosjenka uz pomoć svog vilinskog vela nekako uspjela sići, a konj je odjurio dalje u ravnicu.

Kosjenka je hodala kroz grad očekujući neko čudo, ali na sve strane su bile samo ruševine.

Iznenada, ispod jednog zida ugleda čovjeka kako spava na toj hladnoći.

Bio je to Regoč koji je već tisuće godina živio u Legenu, a jedini posao mu je bio da broji kamenje Legena grada.

SLIKA 1. Regoč. I. B. Mažuranić

Tekst oblikovan prema smjernicama građe lagane za čitanje

Izvor: Privatna zbirka autora

Učenici s intelektualnim teškoćama često lakše čitaju tekstove koji sadrže slike, posebno slikopriče (Slika 2). Slikopriče su kratke priče napisane kombinacijama sličica i riječi tako da i učenici koji još ne znaju čitati mogu sudjelovati u pričanju priče. Razvojem tehnologije na tržištu su se pojavili razni programi koji nude mogućnost kreiranja slikovnih materijala koji pomažu u radu i komunikaciji s učenicima s intelektualnim i jezično-govorno glasovnim komunikacijskim teškoćama. Jedan od tih programa je i Boardmaker koji nudi gotove obrasce za izradu igara, šablone za izradu kartica i predložaka za komunikatore, slaganje nizova i još mnogo toga. Slikama se mogu pridodati animacije, zvuk i različite videomaterijale (E-Glas d.o.o., Boardmaker⁸). Na taj način učenicima s većim teškoćama, posebno govorno-jezičnim teškoćama, nudimo materijale koji pospješuju razumijevanje i komunikaciju (Slika 3).

⁸ E-Glas d.o.o., Boardmaker, <https://www.eglas.hr/boardmaker/>



SLIKA 2. Vuk i sedam kozlića. J. i W. Grimm
Tekst oblikovan kao slikopriča
Izvor: Privatna zbirka autora



SLIKA 3. Djevojčica sa šibicama. H. C. Andersen
Tekst prilagođen u Boardmakeru
Izvor: Privatna zbirka autora

Jedan od načina na koji možemo prilagoditi lektiru učeniku koji ima teškoće s čitanjem veće količine teksta čitanje je samo odabranih ulomaka ili poglavlja. Odabrani ulomci i poglavlja sadrže manje teksta, što će olakšati čitanje. Uz čitanje odabranih ulomaka i poglavlja učeniku se mogu ponuditi i smjernice ili pitanja koja prate tekst i usmjeravaju učenika na bitno. Grosman (2010) upozorava kako takve smjernice i pitanja trebaju biti što objektivnije kako ne bi učenike navodile na neke općeprihvaćene tvrdnje i navode, već da ostave prostor za učenikova razmišljanja i njegov doživljaj teksta.

Ekranizirana djela

Učitelji često ne odobravaju ekranizirana lektirna djela jer film ne može prenijeti puninu autorove umjetničke riječi, ali učenici koji ne vole čitati ili još nemaju razvijene čitalačke tehnike, nerijetko umjesto čitanja odabiru lagodno gledanje filmskih adaptacija lektirnih djela (Težak, 2002). Težak (2002) ističe kako usporedba drugih umjetnosti sa zajedničkom fabulnom podlogom može

biti dvostruko korisna:

- film, strip, kazališna izvedba, TV-drama ili radio drama mogu biti snažan poticaj za čitanje knjige koja je bila predložkom;
- usporedba omogućuje jasniju spoznaju o medijskim osebnostima i razlikama među pojedinim umjetnostima;

Gledanje ekranizirana djela nikada neće zamijeniti čitanje, ali može motivirati učenika za čitanje. Posebno se ističe važnost ekraniziranih djela u radu s učenicima koji imaju intelektualne teškoće u kombinaciji s jezično-govorno komunikacijskim teškoćama jer je ovo možda jedini način približavanja svjetske književnosti tim učenicima.

Prilikom izbora ekraniziranog djela, potrebno je obratiti pozornost na učenike s epilepsijom, kod kojih treba paziti na jačinu svjetlosti zaslona, brzinu izmjene scenskih prizora i jačinu zvuka. Ekranizirana djela posebno su prihvatljiva u radu s učenicima s oštećenjem vida, oštećenjem sluha te disleksijom zato što sadržavaju kombinaciju slike, zvuka i teksta.

ZAKLJUČAK

Lektirna djela važan su dio odgoja i obrazovanja svih učenika, pa tako i učenika s teškoćama. Preduvjet je za usvajanje lektirnih djela čitanje. Čitanje nije jednostavna aktivnost, ono mora odgonetnuti značenje riječi, dati informaciju te pobuditi misli i osjećaje kod čitatelja. Posebno kod učenika s intelektualnim teškoćama i jezično-govorno komunikacijskim teškoćama, čitanje je izrazito teška i zahtjevna aktivnost, stoga im je potrebno ponuditi sadržaje i načine čitanja koji će zadovoljiti njihove potrebe. Učiteljima se savjetuje smanjiti broj lektirnih djela, prilagoditi ih prema smjernicama građe lagane za čitanje ili uputiti učenika na prilagođenu lektiru, motivirati učenika kroz kreativne zadatke, ekranizirana djela te birati djela prema intelektualnom statusu učenika.

LITERATURA

- Američka psihijatrijska udruga. (2014). *DSM-V Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Jastrebarsko: Naklada Slap. –170.
- Boardmaker. E-Glas. (Pristupljeno 20.5.2021.) <https://www.eglas.hr/boardmaker/>
- Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek. (Pristupljeno 21.veljače 2021.) <https://coovinkobek.hr/>
- Čelić-Tica, V. Marija Gabriel D., Sabljak, Lj. (2010). Čitanjem protiv nasilja. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 2 (53), 26–37.
- Hrvatska knjižnica za slijepce. (Pristupljeno 21.veljače 2021.) <https://www.hkzasl.hr/>
- IFLA-Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova. (2011). *Smjernice za građu laganu za čitanje*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo.
- IGRIĆ, LJ. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja (škola po mjeri svakog učenika je moguća)*. Zagreb: Školska knjiga: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- JERKIN, C. (2012). Lektira našeg doba. *Život i škola*, 1 (21), 113–133.
- LAZZARICH, M., ČANČAR, A. (2020). Dječja lektira i novi mediji. *Metodički ogle-di*, (27), 149.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Mobilna aplikacija Omoguru. (pristupljeno 21.veljače 2021.) <https://www.omoguru.com/>
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)
- Projekt e-lektire. CARNet. (pristupljeno 21.veljače 2021.) <https://lektire.skole.hr/>
- ROSANDIĆ, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- SMILJANIĆ-ČOLANOVIĆ V. (1990). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- STANČIĆ, Z. (2013). *Pristupi u obradi teksta u radu s učenicima s teškoćama u osnovnoj školi*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- TEŽAK, S. (2002). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga.
- VRANJKOVIĆ, LJ. (2011). Lektira u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 1 (25), 193–206.

Zaklada „Čujem, vjerujem, vidim“. (pristupljeno 23.2.2021). www.zakladacvv.hr
525 besplatnih zvučnih knjiga književnih klasika. (27.5.2013). Nacionalna i sve-
učilišna knjižnica u Zagrebu. (pristupljeno 22.veljače 2021.) [https://www.nsk.
hr/525-besplatnih-zvucnih-knjiga-knjizevnih-klasika/](https://www.nsk.hr/525-besplatnih-zvucnih-knjiga-knjizevnih-klasika/)

ADAPTING THE CONTENTS OF THE REQUIRED READINGS FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT

A successful integration of students with disabilities into family, school, community, workplace and society depends on their fundamental educational achievements, and in particular on the development of their reading literacy. One of the fundamental components for the development of reading literacy is the school's required reading. Teaching a student how to read is not the sole importance of a required reading; it is supposed to introduce them to the literary world, stimulate their imagination, logical and moral reasoning, as well as the contemplation of life itself. The availability of the required readings for students with disabilities in the Republic of Croatia is extremely limited, and often depends on the teacher's creativity and initiative. This paper explores the depiction of required readings that are available on the Croatian market and adapted for elementary school students with disabilities. Likewise, the paper introduces recommendations for the adaptation of the required readings' content for students with intellectual disabilities and disabilities pertaining to language, speech, voice and communication.

KEYWORDS:

required reading, adaptation, students with disabilities, elementary school

ODGOJITELJSKA PERCEPCIJA RODITELJSKE MANIPULACIJE U ODNOSU S DJECOM I ODGOJITELJIMA TIJEKOM I NAKON RAZVODA

MARTINA HRGOVIĆ

Dječji vrtić „Šegrt Hlapić“, Sesvete
martinajhrgovic@gmail.com

UDK: 316.363:316.62-
055.52:[159.9-053.4+159.9:37-057]
Stručni članak
Primljen: 26. 9. 2021.
Prihvaćen: 28. 1. 2022.

SAŽETAK

Manipulacija djecom tijekom razvoda i nakon razvoda roditelja uključuje niz ponašanja kojima jedan roditelj nastoji narušiti odnos djeteta s drugim roditeljem. Ta ponašanja otežavaju prilagodbu djeteta na razvod i mogu ostaviti dugotrajne negativne efekte na djetetov razvoj i odnos s roditeljima. Istraživanja ovog ponašanja još uvijek nisu mnogobrojna, posebice izvan obiteljskog konteksta. Naime, pojedinci koji rade u odgojnim i odgojno-obrazovnim institucijama, i koji su u svakodnevnoj interakciji s djecom i brinu za njihovu dobrobit, također bi trebali znati prepoznati ovakva ponašanja od strane roditelja kako bi mogli postupati u skladu s najboljim interesom djeteta. Cilj ovog rada bio je ispitati imaju li odgojitelji/ice iskustva s ponašanjima roditelja koja se mogu okarakterizirati kao roditeljska manipulacija tijekom razvoda i nakon razvoda, u kojoj mjeri takva ponašanja prepoznaju, s njima se susreću i što poduzimaju te koje poteškoće zamjećuju kod djece čiji su roditelji skloni tim ponašanjima. U sklopu ovog istraživanja konstruirana je i provjerena skala roditeljskih manipulativnih ponašanja prema djeci i odgojiteljima/icama. U istraživanju je sudjelovalo 166 odgojiteljica, a rezultati su pokazali da se većina odgojiteljica susrela s djecom roditelja u postupku razvoda te da se smatraju dovoljno educiranima za prepoznavanje

KLJUČNE RIJEČI:

*manipulativno ponašanje roditelja,
razvod, uloga odgojiteljica*

roditeljskih i dječjih ponašanja iako se nisu na edukacijama informirale o tome, što se pokazalo kao nedostatak. Najčešća manipulativna ponašanja, koja susreću u svome radu, potvrđena su i u literaturi. Dobiveni rezultati također su potvrdili pretpostavljenu strukturu skale roditeljskih manipulativnih ponašanja.

UVOD

Razvod braka dio je svakodnevnosti. Ljudi se razvode zbog različitih razloga, ali neovisno o razlozima, posljedice za djecu su raznolike. Bila ona mlađa ili starija, razvod utječe na njih i njihovu sliku o svijetu. Prema Bujišić (2005) razvod je drugi najpotresniji događaj u djetetovu životu, odmah nakon smrti roditelja, a kod djece može izazvati probleme na društvenom, emocionalnom ili psihološkom planu, dok Shapiro (2002) navodi kako su ljudi, koji su u djetinjstvu iskusili razvod, u odrasloj dobi manje uspješni na poslu i u svojim vezama te su skloniji emocionalnim problemima, uključujući depresiju i zloupotrebu alkohola i droga.

Predškolska djeca reagiraju na razvod očiglednim promjenama u ponašanju, kao što su izraženi strahovi, nemir, noćne more, ispadi ljutnje, tuga, bezvoljnost i druge (Buljan Flander i Zarevski, 2010). Svojevremeno im je i privlačenje pažnje na razne načine, dok se kod mnoge male djece uočava regresija, tj. povratak na ponašanja karakteristična djeci ranije dobi.

U svojoj ulozi odgojitelja susrećemo djecu roditelja u procesu razvoda, zatim djecu koja žive s jednim roditeljem kao posljedicu razvoda braka u kojem je bilo zlostavljanje od strane drugog roditelja, odlaska jednog od roditelja nekom drugom partneru, prevelike umiješanosti drugih članova obitelji u brak ili nečeg drugog. Roditelji svoje konflikte često prenose na djecu i ponašaju se na različite načine kako bi ocrnili drugoga pred djetetom, odnosno manipuliraju djetetom. „Manipulacija djecom niz je ponašanja, verbalnih i neverbalnih poruka roditelja koji djetetu šalju negativnu poruku o drugom roditelju s ciljem njegova isključenja iz života djeteta i otuđivanja djeteta od tog roditelja, iako za to ne postoji razlog koji proizlazi iz odnosa roditelja i djeteta.“ (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012: 244). Roditelji manipuliraju na različite načine, a bili oni sprječavanje ili ometanje susreta, izostavljanje pozitivnih komentara i neprestani ružni komentari, obezvrjeđivanje i vrijeđanje drugog roditelja ili pak pretjerano ugađanje djetetu, a sve s ciljem dobivanja djetetove naklonosti, svojim ponašanjem jako štete djetetu. Manipulirajući roditelj uvijek je spreman u dječjim očima sebe idealizirati i prikazivati kao savršenoga, bez ikakvih mana, za razliku od drugog roditelja kojeg prikazuje kao potpuno suprotnog, punog mana. Najteže je što djecu prati jaki osjećaj krivnje ukoliko je u pitanju manipulacija jer osjećaju ljubav prema oba roditelja te osjećaju kako ih u toj svojoj ulozi žrtve izdaju (Buljan Flander i Zarevski, 2010). Ti kontradiktorni osjećaji o vlastitoj odgovornosti i nemoći štetni su za dijete jer umanjuju njihov osjećaj važnosti, kompetentnosti i snage.

Također, ako se osvrnemo na to da djeca uče prema odraslom modelu, manipulirano dijete uči da su neprijateljska ponašanja prihvatljiva te da je manipulacija normalan dio veze s drugom osobom (Bilić i sur., 2012).

S obzirom na vrijeme koje djeca provode sa svojim odgojiteljima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odgojitelji također uočavaju ta specifična ponašanja te bi trebali razvijati svoje kompetencije i pružati djetetu potporu tijekom boravka u dječjem vrtiću. Bilo da dijete polazi u dječji vrtić prije ili nakon razvoda braka, ono je često najstabilnije mjesto u djetetovu životu upravo zbog svoje predvidivosti i zbog toga odgojitelji imaju značajnu ulogu u prilagodbi djeteta na nove okolnosti u kojima se ono našlo (Bujišić, 2005).

Važno obilježje profesionalne kompetencije svakog odgojitelja je to da zna prepoznati, razumijeti i pravilno reagirati na mnoge kompleksne odgojne izazove (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006), a jedan od njih je svakako razvod braka roditelja. Od izuzetne je važnosti da odgojitelj razvija svoje socijalne kompetencije, osobito u suradnji s oba roditelja i ostalim članovima djetetove obitelji te sa stručnim suradnicima dječjeg vrtića, a sve u cilju pružanja potpore djetetu i zadovoljavanja njegovih potreba. Odgojitelj bi trebao poznavati razvojne karakteristike razvoja djeteta kako bi uočio bilo kakva odstupanja te razvijati svoje kompetencije za učinkovito vođenje djece, tehnike pozitivnog podržavanja djetetovog ponašanja i sposobnost primjene raznih tehnika i metoda savjetodavnog rada, a ono najvažnije je pružanje podrške djetetu. Od izuzetne je važnosti da odgojitelj pokazuje da je tu za dijete, a osobito onoj djeci kojima je život postao poljuljan razvodom. Također, važno je naglasiti i sposobnost odgojitelja za prepoznavanje određenih roditeljskih ponašanja kao manipulativnih te dosad spomenutih načina komunikacije s roditeljem, a sve u svrhu djetetove dobrobiti.

Cilj i problemi istraživanja

Cilj istraživanja provedenog u sklopu ovog rada bio je dobiti uvid u odgojiteljsku percepciju manipulacije djecom od strane roditelja tijekom razvoda i nakon razvoda. U nedostatku istraživanja slične problematike u kontekstu odgojitelja, ovo istraživanje je većim dijelom eksploratore prirode. U skladu s ciljem, problemi istraživanja bili su sljedeći:

Ispitati prepoznaju li odgojiteljice roditeljska manipulativna ponašanja, smatraju li se dovoljno kompetentnima i educiranima za njihovo prepoznavanje i jesu li njihove procjene povezane s duljinom radnog iskustva.

Ispitati koliko su se često u svom radu odgojiteljice susretale s pojedinim manipulativnim ponašanjima roditelja kako prema djeci, tako i prema njima samima. Povezano s tim, provjerila se i pretpostavljena struktura skale roditeljskih manipulativnih ponašanja, a za koju se krenulo od pretpostavke da sadrži manipulativna ponašanja u odnosu s djecom te manipulativna ponašanja u odnosu s odgojiteljima/cama.

U konačnici, htjelo se ispitati i koje su poteškoće odgojiteljice uočile kod djece s kojom roditelji pokušavaju manipulirati i što poduzimaju kada primijete takva ponašanja od strane roditelja.

METODOLOGIJA

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 166 odgojiteljica, od toga njih 58 iz jednog zagrebačkog dječjeg vrtića koji broji šest objekata i sveukupno 35 odgojnih skupina. Njima je pojedinačno podijeljen upitnik u zatvorenim kuvertama, a na isti su način upitnici i vraćeni odgojiteljici koja je provodila istraživanje. Također, istim odgojiteljima/cama je isti upitnik poslan Whatsapp aplikacijom u obliku Google obrasca te su zamoljeni da upitnik prosljede drugim odgojiteljima/icama koje poznaju, tako da je upitnik poslan diljem Hrvatske, a popunilo ga je još 108 odgojitelja/ica. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. U Tablici 1 prikazana su neka opća obilježja sudionica.

TABLICA 1. Struktura uzorka sudionica s obzirom na odgojiteljski staž i dobnu skupinu djece s kojom trenutno rade

<i>Odgojiteljski staž</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
do 5 godina	36	21,7
od 6 do 10 godina	41	24,7
od 11 do 20 godina	46	27,7
21 godina i više	43	25,9
<i>Dobna skupina</i>		
mlađa jaslička	19	11,4
starija jaslička	28	16,9

<i>Odgojiteljski staž</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
mješovita jaslička	9	5,4
mlađa vrtićka	27	16,3
srednja vrtićka	22	13,3
starija vrtićka	37	22,3
mješovita vrtićka	24	14,4

Iz Tablice 1 vidljivo je da su odgojiteljice s obzirom na radni staž podjednako zastupljene u svim kategorijama. Kada je riječ o dobi djece, s kojom odgojiteljice koje su sudjelovale u istraživanju rade, većina njih, odnosno 66,3 % radi s djecom vrtićke dobi (mlađe, srednje i starije), dok njih 32,8 % radi s djecom jasličke dobi.

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja osmišljen je upitnik koji je u prvome dijelu sadržavao opća pitanja koja se odnose na duljinu odgojiteljskog radnog staža sudionica te dobnu skupinu djece s kojom trenutno rade. Nadalje, upitnik je sadržavao pitanje jesu li i u kojoj mjeri sudionice imale ili trenutno imaju u skupini djetel/djecu roditelja koji su u postupku razvoda, te procjenu vlastite kompetencije i educiranosti za prepoznavanje roditeljske manipulacije djecom u postupku razvoda. Drugi dio upitnika sadržavao je pitanje o procjeni udjela roditelja koji su skloni manipulativnim ponašanjima za vrijeme i nakon razvoda, te Skalu manipulativnih ponašanja roditelja konstruiranu za potrebe ovog istraživanja. Dio te skale uključivao je tvrdnje koje se odnose na manipulativna ponašanja roditelja prema djeci (13 tvrdnji; npr. *Ne prenosi važne informacije o djetetu drugom roditelju*), a dio je uključivao tvrdnje koje se odnose na manipulativna ponašanja roditelja prema odgojiteljicama (6 tvrdnji; npr. *Govori Vam loše o drugom roditelju*). Sve tvrdnje prikazane su u Tablici 4. Sudionice su na skali od 1 do 4 procijenile u kojoj mjeri su zamijetile svako od navedenih ponašanja te što poduzimaju kada primijete takva ponašanja. U konačnici, odgojiteljice su na skali od 1 do 4 procijenile u kojoj mjeri su primijetile određene poteškoće kod djece čiji su roditelji u postupku razvoda ili su razvedeni.

REZULTATI I RASPRAVA

U sklopu prvog problema namjeravalo se ispitati prepoznaju li odgojiteljice roditeljska manipulativna ponašanja, smatraju li se dovoljno kompetentnima i educiranima za njihovo prepoznavanje i jesu li njihove procjene povezane s duljinom radnog iskustva. Stoga je, za početak, provjereno koliko su se odgojiteljice koje su sudjelovale u ovom istraživanju susretale sa situacijama u kojima su se potencijalno takva roditeljska ponašanja mogla javiti. Odgovori sudionica ukazuju na to da je velika većina njih, odnosno 92 % u odgojnim skupinama imala djecu čiji roditelji su u postupku razvoda, a da je to trenutno slučaj, navodi približno 40 % odgojiteljica. Procjena broja djece s kojom su se susrele tijekom radnog staža, kao i njihov trenutni broj, prikazani su u Tablici 2.

TABLICA 2. Procjena ukupnog i trenutnog broja djece u odgojnim skupinama čiji roditelji su u postupku razvoda

Ukupni broj djece	<i>N</i>	%	Trenutni broj djece	<i>N</i>	%
manje od 10	134	87,6	jedno	42	62,7
između 10 i 20	18	11,8	dvoje	20	29,9
više od 20	1	0,6	troje	5	7,4
	153	100		67	100

Dobiveni podaci o visokoj stopi od 92 % ispitanica, koje su se tijekom radnog staža susrele s djecom roditelja u postupku razvoda, potvrđuju teorijske činjenice navedene u radu, a koje opisuju da hrvatsko društvo iz godine u godinu broji sve više razvoda brakova (Bujišić, 2005) te da Hrvatska prati trend europskih zemalja u kojima broj sklopljenih brakova opada, dok raste broj razvedenih brakova (Bilić i sur., 2012). U prilog tome, trenutno 67 ispitanica, tj. približno 40 % njih imaju u svojim skupinama po jedno ili dvoje takve djece, što dodatno potvrđuje kako su rezultati istraživanja sukladni ovim teorijama.

Odgojiteljice su, nadalje, procijenile vlastitu kompetentnost i educiranost za prepoznavanje manipulativnih ponašanja roditelja, a njihove procjene izražene kao stupanj slaganja s tvrdnjama kojima se to ispitalo prikazane su u tablici 3.

TABLICA 3. Prosječne vrijednosti i standardne devijacije procjena sposobnosti i educiranosti u prepoznavanju roditeljske manipulacije djecom u postupku razvoda

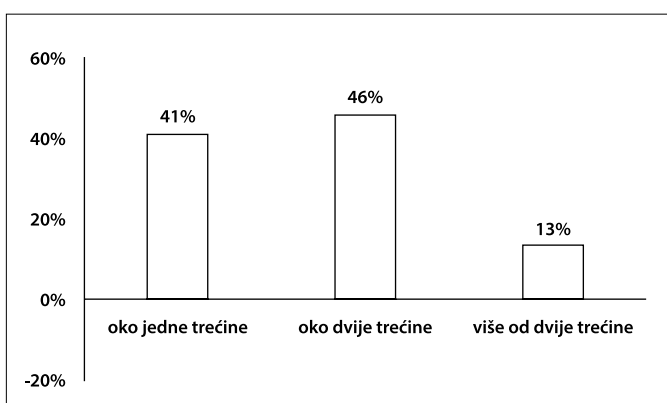
Tvrdnja	M	SD
1. Mogu prepoznati kada roditelj/i pokušavaju manipulirati djecom u postupku razvoda.	3,90	0,896
2. Smatram se dovoljno educiranom prepoznati roditeljsku manipulaciju djecom u postupku razvoda.	3,62	1,094
3. Na dosadašnjim edukacijama sam imala priliku saznati nešto o prepoznavanju roditeljske manipulacije djecom u postupku razvoda	2,38	1,229

Prosječne vrijednosti prikazane u Tablici 3 ukazuju na to da se odgojiteljice uglavnom slažu da mogu prepoznati roditeljska manipulativna ponašanja u odnosu prema djeci, kao i da se smatraju uglavnom educiranima za prepoznavanje takvih ponašanja. No, s duge strane uglavnom nisu imale priliku saznati nešto o tome na edukacijama koje su pohađale, pa se može postaviti pitanje je li možda njihova procjena educiranost zapravo dojam koji proizlazi iz iskustva. Navedeno upućuje na zaključak da je moguće da se nedostatak edukacije kompenzira radnim iskustvom, a tome u prilog idu i rezultati usporedbe odgovora odgojiteljica koje s razlikuju po godinama radnog iskustva u odgojiteljskoj praksi. Naime, rezultati Kruskal-Wallisovog testa su pokazali da nema razlike među odgojiteljicama s obzirom na odgojiteljski staž kad je riječ o procjeni vlastite educiranosti ($\chi^2=3,91$; $p>.05$) i prilike za edukaciju o ovim temama ($\chi^2=1,57$; $p>.05$), no kad je riječ o procjeni vlastite sposobnost prepoznavanja roditeljskih manipulativnih ponašanja u odnosu s djecom, značajna razlika s obzirom na odgojiteljski staž postoji ($\chi^2=12,27$; $p<.01$) u smjeru da odgojiteljice s više radnog iskustva procjenjuju svoje sposobnost prepoznavanja takvih ponašanja boljom.

Nadalje, u ovom istraživanju ispitalo se i koliko su se često u svom radu odgojiteljice susretale s pojedinim manipulativnim ponašanjima roditelja kako prema djeci, tako i prema njima samima, pri čemu su obzir uzeti rezultati onih sudionica koje su odgovorile da su u odgojnim skupinama imale ili imaju djecu čiji su roditelji u postupku razvoda (što je većina odgojiteljica u ovom uzorku, odnosno njih $N=153$). Odgojiteljice, koje su sudjelovale u ovom istraživanju, općenito su procijenile koliki je, prema njihovom iskustvu, udio roditelja koji su u postupku razvoda, a iskazuju ovakvo ponašanje. Njihovi odgovori ukazuju da 41 % odgojiteljica smatra da je takvim ponašanjima sklona jedna trećina roditelja, njih približno 46 % smatra da to radi oko dvije trećine roditelja, a da je tome sklono više od dvije trećine roditelja s kojima su se u svome radu susretale, misli oko 13 %

odgojiteljica. Na temelju podataka dostupnih u literaturi, može se zaključiti kako su ovi rezultati u skladu s njima. Naime, dostupna literatura prikazuje da udio roditelja koji su skloni manipulativnim ponašanjima tijekom razvoda i nakon razvoda iznosi otprilike 50 %. Tako su Bilić i sur., (2012), opisali kako su roditelji zbog svoje boli, razočarenja, ljutnje i drugih neugodnih emocija skloni ponašati se na načine kojima žele odvojiti dijete/djecu od bivšeg supružnika, a cilj je njegovo isključenje iz djetetova života. Neka od tih ponašanja su, primjerice, sprječavanje susreta između djeteta i drugog roditelja, zabrana telefonskih poziva, zadiranje u vrijeme koje dijete provodi s drugim roditeljem, traženje informacija iz života bivšeg supružnika, neprestano ružno komentiranje i vrijeđanje drugog roditelja te isticanje njegovih mana, a s druge strane idealiziranje sebe u djetetovim očima (Bilić i sur., 2012).

Odgojiteljice su također zamoljene da procijene zamjećuju li takva ponašanja češće među majkama ili očevima. Da su takva ponašanja češće zamijetila među majkama, navodi 39,1 % odgojiteljica, a da su češća među očevima ih navodi 7,5 %. Većina odgojiteljica, točnije njih 53,4 % procjenjuje da su, prema njihovu iskustvu, manipulativnim ponašanjima u postupku razvoda podjednako skloni i majke i očevi. Rezultati istraživanja pokazali su dvojako mišljenje o tome tko više manipulira, ali bilo da više manipuliraju očevi ili majke, ostavljaju trag na djetetu. Udovoljavanje želji roditelja da pokazuju otpor prema drugom roditelju, na što su prisiljena ta djeca, dovodi do mnogih simptoma te dugoročno negativnih ishoda za dijete (Bilić i sur, 2012), kao i ispoljavanja nekih specifičnih problema.



SLIKA 1. Procjena udjela roditelja koji pokušavaju manipulirati djetetom tijekom i nakon razvoda

U sklopu ovog problema, provjerila se i pretpostavljena struktura skale roditeljskih manipulativnih ponašanja koja je konstruirana tako da sadrži pitanja koja se odnose na manipulativna ponašanja roditelja u odnosu s djecom te manipulativna ponašanja roditelja u odnosu s odgojiteljicama. Sve tvrdnje odnosile su se na različita ponašanja čiji je cilj stvoriti lošu sliku o drugom roditelju, a koja se mogu susresti u literaturi (Buljan Flander i Zarevski, 2010; Bilić, i sur., 2012.). Odgovor na strukturu skale dvama pretpostavljenim faktorima provjereno je konfirmatornom faktorskom analizom koja je potvrdila dvije latentne dimenzije odnosno dva pretpostavljena faktora sa sljedećim pokazateljima pristajanja modela: $\chi^2=296,60$, $\chi^2/df=1,96$; $CFI=.939$; $RMSEA=.078$; $SRMR=.040$. Faktorska zasićenja svake od čestica prikazana su u tablici 4. Pouzdanost faktora Roditeljska manipulativna ponašanja u odnosu s djetetom iznosi $\alpha=.948$, a pouzdanost faktora Roditeljska manipulativna ponašanja u odnosu s odgojiteljem/icom, iznosi $\alpha=.927$.

TABLICA 4. Faktorska zasićenja roditeljskih manipulativnih ponašanja s djecom u postupku razvoda

	Faktorsko zasićenje	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Faktor 1 - Roditeljska manipulativna ponašanja u odnosu s djetetom</i>		2,18	0,738
1. Pred djetetom na ružan način komentira i vrijeđa drugog roditelja.	0.658	2,21	0,929
2. Predstavlja sebe idealnim, a drugog roditelja izuzetno negativnim.	0.815	2,40	1,020
3. Govori loše o članovima „bivše“ obitelji.	0.813	2,32	1,027
4. Brani djetetu susrete s drugim roditeljem i članovima „bivše“ obitelji.	0.684	2,06	,940
5. Preuveličava i prenaglašava propuste drugog roditelja.	0.834	2,47	1,000
6. Omalovažava bilo kakav pozitivni komentar, priču ili uspomenu kada dijete govori o drugom roditelju.	0.660	1,99	0,869
7. Potiče dijete na iskorištavanje drugog roditelja.	0.620	1,78	0,867
8. Pretjerano ugada djetetu da dobije njegovu naklonost.	0.778	2,69	1,014
9. Kada govori o djetetu, zadire u vrijeme koje ono provodi s drugim roditeljem.	0.706	2,14	0,912

	Faktorsko zasićenje	<i>M</i>	<i>SD</i>
10. Želi preko djeteta prenijeti neku poruku drugom roditelju.	0.814	2,21	0,984
11. Izražava tugu kada dijete odlazi na susret s drugim roditeljem.	0.722	2,11	0,968
12. Ne prenosi važne informacije o djetetu drugom roditelju.	0.643	2,35	1,008
13. Traži od djeteta povratnu informaciju o detaljima iz života drugog roditelja.	0.831	2,14	1,024
<i>Faktor 2 - Roditeljska manipulativna ponašanja u odnosu s odgojiteljimalicama</i>		2,10	0,826
1. Imate osjećaj da i od Vas traži da odaberete njenu/njegovu stranu.	0.874	2,22	0,998
2. Želi da se Vi složite s njom/njim.	0.913	2,32	1,046
3. Traži od Vas detalje o razgovorima između Vas i drugog roditelja.	0.761	1,91	0,954
4. Pita Vas jeste li primijetili propuste kod drugog roditelja.	0.763	2,04	0,951
5. Govori Vam loše o drugom roditelju.	0.717	2,17	0,889
6. Želi preko Vas prenijeti poruku drugom roditelju.	0.729	1,98	0,948

Na temelju podataka prikazanih u Tablici 4, općenito se može zaključiti kako odgojiteljice percipiraju da je većina navedenih manipulativnih ponašanja rijetko prisutna kod roditelja koji su u postupku razvoda. Ovaj rezultat ukazuje na to kako odgojiteljice koje su sudjelovale u ovom istraživanju percipiraju da većina roditelja koji su u postupku razvoda nije sklona ponašanjima kojima je cilj stvoriti lošu sliku o drugom roditelju, što je pozitivan nalaz. Ovi nalazi se također mogu povezati s prethodno prikazanim procjenama o udjelu takvih roditelja koji su u skladu s literaturom (Bilić, i sur., 2012; Buljan Flander i Zarevski, 2010). Prema procjenama odgojiteljica, roditeljska manipulativna ponašanja u odnosu s djecom su, u prosjeku, ipak nešto više zastupljena nego ona u odnosu s odgojiteljicama i ta razlika je statistički značajna ($t=2,07$; $p<.05$). Opravdano je pretpostaviti da će oni roditelji koji su skloni ovakvom ponašanju ta ponašanja ipak rjeđe manifestirati u odnosu s drugim odraslim osobama koje, za razliku od djece, vjerojatno mogu prepoznati namjere otuđivanja od drugog roditelja. Kao što iz

teorijskih razmatranja u ovome radu proizlazi, roditelji su zbog svoje boli, razočarenja, ljutnje i drugih neugodnih emocija skloni ponašati se na načine kojima žele odvojiti dijete/djecu od bivšeg supružnika, a cilj je njegovo isključenje iz djetetova života. Neka od tih ponašanja su, primjerice, sprječavanje susreta između djeteta i drugog roditelja, zabrana telefonskih poziva, zadiranje u vrijeme koje dijete provodi s drugim roditeljem, traženje informacija iz života bivšeg supružnika, neprestano ružno komentiranje i vrijeđanje drugog roditelja te isticanje njegovih mana, a s druge strane idealiziranje sebe u djetetovim očima (Bilić i sur., 2012).

U konačnici, u ovom radu htjelo se ispitati i koje poteškoće su odgojiteljice uočile kod djece s kojom roditelji pokušavaju manipulirati, a opisuju ih Bilić i sur. (2012), Buljan Flander i Zarevski, (2010), Rodriguez (2007), Vasta, Haith i Miller, (1998), Bujišić, (2005) te Laklija (2005) i što poduzimaju kada primijete takva ponašanja od strane roditelja.

Poteškoće koje se javljaju ponekad:

Ljutnja, tuga, potreba za dodatnom pažnjom, promjena raspoloženja, „ljepljivo“ ponašanje, agresivno ponašanje, promjene u ponašanju, separacijski strah, neprihvatanje činjenice razvoda, anksioznost, nevjerica i plač, neočekivana ponašanja, odnosno ona koja su inače neuobičajena za to dijete i poremećaji hranjenja i spavanja.

Poteškoće koje se javljaju rijetko:

Poteškoće u odnosima s vršnjacima, neprijateljsko ponašanje prema drugoj djeci, mišljenje da mogu promijeniti odluku roditelja, neprijateljsko ponašanje prema roditeljima, indiferentnost, sram, glavobolje, bolovi u trbuhu i sl., samookrivljavanje za razvod, poricanje razvoda, sanjarenje, noćne more, neprijateljsko ponašanje prema odgojiteljicama, izjavljivanje da ih roditelji više ne vole, izbjegavanje razgovora o roditelju s kojim ne žive, izbjegavanje roditelja s kojim ne žive i govorenje ružno o roditelju s kojim ne žive.

Pitanje koje se odnosilo na to što odgojiteljice poduzimaju kad primijete manipulativna ponašanja roditelja u postupku razvoda bilo je pitanje otvorenog tipa na koje je odgovorilo svega šesnaest odgojiteljica iz čega se ne može zaključiti znači li to da ne poduzimaju ništa ili jednostavno nisu upisale odgovor. One koje su na ovo pitanje odgovorile, navode da najčešće razgovaraju s jednim ili oba ro-

ditelja i/ili traže podršku stručnog tima vrtića, a dvije su navele da se ne miješaju u roditeljske odnose.

Profesionalne kompetencije svakog odgojitelja uključuju prepoznavanje, razumijevanje i pravilno reagiranje na raznolike odgojne izazove (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006), a te kompetencije je potrebno razvijati, procjenjivati i nadograđivati. Dobro razumijevanje svakog djeteta u skupini znači i kvalitetnu intervenciju odgojitelja s obzirom na ponašanja koja djeca mogu ispoljavati, od agresije do povučенosti. Jedna od tih kompetencija suradnja je s roditeljima i ostalim članovima djetetove obitelji. Ta suradnja je ključna jer ne samo da je obitelj najbogatiji izvor informacija o djetetu, nego nam i daje do znanja radi li se o funkcionalnoj ili disfunkcionalnoj obitelji, kakvi su odnosi bili u obitelji prije razvoda i slično (Rumiha, 2001). Beyer i Winchester (2006) slažu se i naglašavaju važnost sudjelovanja obaju roditelja u svim aktivnostima, tijekom praznika i svakodnevnog života djeteta. Nadalje, kompetentan odgojitelj trebao bi poznavati razvojne karakteristike razvoja djeteta jer se promatranjem uočavaju bilo kakva odstupanja, bila ona na jezičnom, socijalnom, emocionalnom, kognitivnom razvoju ili u ponašanju (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004). Osim promatranja djece jednako je važno i slušanje. Ukoliko odgojitelj sluša dijete i obraća pažnju na ono što mu dijete govori, može puno toga saznati o djetetovim osjećajima, uočiti na koji način dijete izražava svoje osjećaje, primijetiti ulazi li ono u interakcije s drugom djecom te može djetetu dati potrebnu pažnju i biti tu za njega kada dijete poželi govoriti o zbivanjima kod kuće (Kostelnik i sur., 2004). Odgojitelji bi trebali razvijati svoju socijalnu kompetenciju jer ona uključuje sva društveno prihvaćena ponašanja koja izazivaju pozitivne reakcije drugih, poput empatije i altruizma, a uključuje korištenje „ja-poruka“, aktivno slušanje i podržavajuću komunikaciju (Sindik, 2008/2009). Mnoga se djeca susreću s jezikom „neprihvatanja“ koji uključuje zapovijedi, kritiku, zabrane, izrugivanje i slično. Djeca često na to reaguju ljutnjom i neprijateljstvom prema toj osobi. Socijalno kompetentan odgojitelj zna kako je temelj kvalitetne komunikacije međusobno povjerenje i uvažavanje. S obzirom na ponašanja koja djeca mogu ispoljavati, svaki odgojitelj trebao bi biti kompetentan što se tiče discipliniranja djece pri čemu se misli na učenje granica prihvatljivog ponašanja. Djeci koja se neprimjereno ponašaju treba posvetiti više vremena i pažnje te reagirati onda kada se to dijete dobro ponaša, nešto lijepo napravi, pomogne drugima. Na taj će način shvatiti da ga odgojitelj primjećuje, a onda će se i više truditi primjereno se ponašati (Bouillet, 2010). Dječji je vrtić mjesto u kojem se djeca susreću i s neprihvatljivim ponašanjem vršnjaka, a u skladu s dobi i sama će se početi neprihvatljivo ponašati

što je dobar preduvjet za razvoj poremećaja u ponašanju ako izostane kompetentan pedagoški pristup odgojitelja i roditelja (Katz i McClellan, 2005). Ukratko, znanja i vještine odgojitelja podrazumijevaju kompetencije za prakticanje učinkovita vođenja djece, tehnike pozitivnog podržavanja djetetova ponašanja i sposobnost primjene raznih tehnika i metoda savjetodavnog rada, a ključne su u radu s djecom.

ZAKLJUČAK

Razvodi brakova sve češće obilježavaju djetinjstva koja se na djecu različito odražavaju. Neka djeca dobro se nose s razvodom svojih roditelja dok druga nemaju dovoljno razvijene sposobnosti suočavanja s takvim stresom. Starijoj djeci može se objasniti što se zapravo dogodilo, ali im se to taji ili im se ne zna na prihvatljiv način objasniti, što dodatno pojačava njihovu frustraciju. Za razliku od njih, mlađa djeca nisu dovoljno razumijeti riječi, ali zato dobro uočavaju promjene u svojoj okolini kao i osjećaje „preostalog“ roditelja koji se i sam suočava s istim promjenama, što također izaziva frustraciju. Roditelji su u svojoj ljutnji, u većoj ili manjoj mjeri, skloni pomiješati svoju partnersku ulogu s roditeljskom ulogom. Bilo da je razlog ljutnja, tuga ili razočarenje, roditelj kojemu ostaje dijete/djeca pokušava ih udaljiti od drugog roditelja. Pritom se koriste nekim neprihvatljivim ponašanjima samo kako bi prekinuli kontakt drugog roditelja s djetetom. Takva ponašanja nazivamo manipulacijom. S obzirom na to da se mijenjaju okolnosti u kojima dijete živi, jedina nepromijenjena okolina predškolska je ustanova. Kako je dijete spontano biće, ono i u ustanovi ispoljava svoju frustriranost i osjećaje. Ukoliko djetetu nedostaje pažnja, ono će je spontano tražiti na bilo koji način. Ta ponašanja mogu biti internalizirana ili eksternalizirana. Ukoliko su ona društveno neprihvatljiva, rad s takvom djecom može postati veliki izazov za odgojitelje. S druge strane, ukoliko dijete drastično promijeni ponašanje ili postane izuzetno povučeno, a to ponašanje potraje, potrebno je da odgojitelj na vrijeme reagira kako to ponašanje ne bi postalo trajan problem. Odgojitelji bi se trebali cjeloživotno obrazovati i razvijati svoje kompetencije koje su mu potrebne u radu sa svom djecom pa tako i sa djecom koja predstavljaju izazov, kao i za savjetodavni rad s roditeljima.

Oslanjajući se na rezultate dobivene provedenim istraživanjem, ali i na vlastita iskustva, može se reći da odgojiteljice prepoznaju određena roditeljska i dječja ponašanja vezana uz temu, ali se na edukacijama nisu dovoljno informirale o tome. To se pokazalo kao nedostatak jer možemo zaključiti kako nisu dovoljno

informirane što onda otežava prepoznavanja određenih oblika ponašanja među djecom. Djeci, ali i roditeljima, to razdoblje razvoda može biti jako teško, a u tome im uvelike može pomoći odgojitelj, kao visoko obrazovana osoba te članovi stručnog tima ukoliko za time postoji potreba. Dječji vrtić neutralno je područje i često ostaje/postaje jedino mjesto koje nudi osjećaj stabilnosti, prijateljstva i potpore, kako djetetu tako i roditeljima. Odgojiteljska potpora djetetu uključuje sva ona ponašanja kojima odgojitelj djetetu šalje poruku da mu je na raspolaganju. Točnije, da je upoznat sa situacijom i da je dostupan djetetu kada god se ono želi otvoriti i razgovarati, bez inzistiranja na tome da se dijete otvori. Potrebno je da odgojitelj provodi i osmišljava raznolike aktivnosti u kojima dijete može izraziti svoje duboko nagomilane osjećaje (Bujišić, 2005). Ukoliko govorimo o emocijama, važno je da odgojitelj prihvati te emocije koje dijete ispoljava te ga uputi na njihovo izražavanje na društveno prihvatljiv način i bude mu potpora. Razgovorima primjerenom raznih aktivnosti, poput prepričavanja priča ili dramskih improvizacija i igara lutkama, djetetu se može pojasniti kako je promjena dio života i da ju treba prihvatiti. Nadalje, roditelji bi trebali djetetu isticati svoju ljubav i govoriti mu da će se i dalje oboje brinuti o njemu i štiti ga. Važno je da istu poruku dobije i od odgojitelja, osobe kojoj bezuvjetno vjeruje (Bujišić, 2005). Koliko je odgojitelj odgovoran za odnose s djecom toliko je odgovoran za odnose s roditeljima, a najvažnije je da ostane neutralan bez obzira na sve. Dakle, ne treba se miješati i opredjeljivati nego se prvenstveno zalagati za dobrobit djeteta (Bujišić, 2005). Izuzetno je važna komunikacija odgojitelja s oba roditelja, tj. da oba roditelja budu obaviještena o programu, roditeljskim sastancima te ostalim događanjima. Odgojiteljima treba biti jasno da je i roditeljima potrebna potpora tijekom razvoda jer se osjećaju ranjivi ili se pribojavaju kritike okoline, pa time i kritike odgojitelja.

Iz svega možemo zaključiti kako odgojitelj ima važnu ulogu. Prvenstveno mora dobro upoznati svako pojedino dijete, prilagoditi im se, informirati se o njima i na taj način omogućiti zadovoljenje njihovih potreba i optimalan razvoj. Poznavanjem djeteta odgojitelj zna kako bi dijete u pojedinim situacijama moglo reagirati i na taj način spreman je na tu reakciju. Na taj način može na vrijeme intervenirati i po potrebi reakciju spriječiti. Jedino poznavanjem djece, njihovih interesa i sposobnosti odgojitelj može pospješiti njihov napredak, a pružanjem podrške i pokazivanjem da je u svakom trenutku tu za njih najvažniji je onoj djeci kojima je život postao nepredvidiv, nesiguran i poljuljan razvodom ili nekim drugim razlogom s kojim se ona sama ne znaju nositi, a sve u svrhu djetetove dobrobiti.

LITERATURA

- BEYER, R. i WINCHESTER, K. (2006). *Rastajemo se – Kako to objasniti djeci?*. Zagreb: Naklada Nika.
- BILIĆ, V., BULJAN FLANDER, G. i HRPKA, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- BUJIŠIĆ, G. (2005). *Dijete i kriza*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- BULJAN FLANDER, G. i ZAREVSKI, P. (2010). *Moji se roditelji razvode*. Zagreb: Marko M usluge d.o.o.
- BOUILLET, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- KATZ, L. G. i MCCLELLAN, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- KOSTELNIK, M. J., ONAGA, E., ROHDE, B., WHIREN, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- LAKLIJA, M. (2005). Zaštita najboljeg interesa djeteta u postupku razvoda braka roditelja. *Ljetopis socijalnog rada*, 12 (1), 1–36.
- RODRIGUEZ, N. (2007). *Djeca u vrtlogu razvoda – Zaštitite dijete od negativnih posljedica razdvajanja*. Rijeka: Dušević i Kršovnik d.o.o.
- RUMIHA, B. (2001). Obitelj i dijete s posebnim potrebama – zajednički odrastamo u našem vrtiću. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu (ur. Borka Rumiha), 3 (1), 355–361.
- SHAPIRO, L. E. (2002). *Malo prevencije – Kako roditelji mogu spriječiti probleme u ponašanju i emocionalne probleme (od dojenčeta do tinejdžera)*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- SINDIK, J. (2008/09). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 54, 6–11.
- SLUNJSKI, E., ŠAGUD, M., BRAJŠA-ŽGANEC, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoški istraživanja*, 3 (1), 45–58.
- VASTA, R., HAITH, M. M., MILLER, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF PARENTAL MANIPULATION AFFECTING CHILDREN AND TEACHERS DURING AND AFTER DIVORCE

ABSTRACT

The manipulation of children during and after parents' divorce involves a range of behaviours in which one parent seeks to disrupt the child's relationship with the other parent. Such behaviours make it difficult for the child to adjust to divorce and can leave long-term negative effects on the child's development and the relationship with their parents. The research on this behaviour is still scarce, especially outside the family context. Namely, individuals who work in educational institutions and who interact with children on a daily basis and care for their well-being should be able to recognize such behaviours by parents so that they can act in children's best interests. The aim of this study was to examine the extent to which preschool teachers have experience with parental behaviours that can be characterized as parental manipulation during and after divorce, as well as the extent to which such behaviours are recognized, encountered and undertaken, and what difficulties can be observed in children whose parents are prone to such behaviours. As part of this research, we constructed and tested a scale of parental manipulative behaviours towards children and preschool teachers. The research included 166 preschool teachers, and the results showed that most preschool teachers met with the children whose parents were engaged in the divorce process and that they considered themselves educated enough to recognize critical parental and child behaviours, despite not having the opportunity to be informed, which ultimately turned out to be a disadvantage. It appears that the most common manipulative behaviours encountered in their work are consistent with the expectations found in literature. Furthermore, the results confirmed the assumed structure of the parental manipulative behaviour scale.

KEYWORDS:

parental manipulation, divorce, the role of preschool teachers

STAVOVI UČITELJA O OBRAZOVNOJ INKLUZIJII ROMSKIH UČENIKA

SANJA NUHANOVIĆ

*Poslijediplomski studij pedagogije,
Filozofski fakultet u Osijeku*
sanja.nuhanovic@gmail.com

UDK: 37.043(=214.58)
Stručni članak
Primljen: 22. 4. 2021.
Prihvaćen: 28. 1. 2022.

SAŽETAK

Odgoj i obrazovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine predmet je razgovora, rasprava, propitivanja i istraživanja dugi niz godina. Cilj je ovoga istraživanja procjena stavova učitelja razredne nastave o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Sudionici su istraživanja učitelji iz dvadeset županija Republike Hrvatske (N=293) koji su dobrovoljno ispunili anketni upitnik konstruiran za ovo istraživanje, čije se tvrdnje odnose na učiteljsku percepciju romske populacije, obrazovnu inkluziju romskih učenika te ulogu učitelja i romskih roditelja u obrazovanju romske djece. Rezultati istraživanja upućuju na blago pozitivne stavove učitelja prema obrazovnoj inkluziji romske djece te značajnu ulogu romskih roditelja u obrazovanju. Najmanje su pozitivni stavovi o većemu angažmanu učitelja u procesu odgoja i obrazovanja romskih učenika. Takvi su rezultati u skladu s prije provedenim istraživanjima te potvrđuju kako učitelji nisu svjesni važnosti svoje uloge u odgoju i obrazovanju ranjivih skupina općenito, a ovdje specifično romskih učenika. Nema značajnijih razlika u stavovima učitelja s obzirom na dob, stručnu spremu, godine radnoga staža i prethodno ostvareni kontakt ispitnika s romskim učenicima.

KLJUČNE RIJEČI:

inkluzija, romski roditelji, romski učenici, učitelji razredne nastave

UVOD

Odgoj i obrazovanje romskih učenika jedno je od osjetljivih područja zbog kojih romska populacija pripada kategoriji ranjivih skupina u društvu. Odgoj i obrazovanje temelj je svakoga uspješnoga društva, a pojedincu osigurava aktivnu participaciju u svim sferama. Upravo se neuspješnost u području odgoja i obrazovanja može dovesti u vezu sa siromaštvom, nezaposlenošću, diskriminacijom i socijalnom isključenošću romske populacije (Catto, 2012; Ringold, Orenstein i Wilkens, 2004).

Zakonima i propisima definirano je i regulirano pravo na odgoj i obrazovanje svakoga djeteta. Samo pravo na obrazovanje ne podrazumijeva djelotvornost odgojno-obrazovnoga sustava za Rome. Deklaracija o Romima (*The Strasbourg Declaration on Roma*, 2010) dokument je u kojemu se, između ostaloga, ističe važnost osiguravanja učinkovitoga i jednakoga pristup obrazovnome sustavu za sve te osposobljavanje i usavršavanje učitelja i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s romskim učenicima. No rezultati istraživanja uspješnosti provedbe strategija, akcijskih i nacionalnih planova za uključivanje Roma na razini Europske unije, a u kontekstu odgoja i obrazovanja, ukazuju na nedostatno uključivanje u odgojno-obrazovni sustav na predškolskom i osnovnoškolskom, a posebice na srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini obrazovanja (*Roma and Travellers in six countries*, 2020; *The situation of Roma in 11 EU Member States*, 2012). Rezultati nadalje pokazuju i problematiku zadržavanja romskih učenika u odgojno-obrazovnome sustavu te česte oblike diskriminacije, kako prema učenicima, tako i prema romskim roditeljima.

Strateški akcijski planu Vijeća Europe za inkluziju Roma i Putnika u periodu od 2020. do 2025. stavlja područje odgoja i obrazovanja među tri prioriteta područja kojim se ostvaruju zadani ciljevi – promicanje i zaštita ljudskih prava Roma i putnika, borba protiv anticiganizma i diskriminacije te poticanje uključivanja u društvo (*Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020-2025*, 2020). Akcijski plan navodi sljedeće:

- Obrazovne institucije u cijeloj Europi suočavaju se s izazovima neupisivanja romske djece u škole, ranoga napuštanja odgojno-obrazovnoga sustava i neredovitoga pohađanja nastave.
- Segregacija u školama čimbenik je koji doprinosi niskome obrazovnome uspjehu.

- Nužno je podizati svijest o potrebi osiguranja zakonske zabrane odvojenih školskih politika i praksi, podržavati države članice u razvoju i primjeni desegregacijske strategije i promicanju sudjelovanje roditelja u kvalitetnome obrazovanju.
- Potrebno je odgovoriti na izazov mladih Roma u prijelazu s obrazovanja na zaposlenje.
- Romi trebaju bilježiti, konstruirati, razvijati i organizirati znanje o svojoj povijesti, kulturi i jeziku kako bi mogli održavati, afirmirati i razvijati svoj identitet.
- Neophodna je izrada materijala o povijesti, kulturi i umjetnosti Roma i putnika te implementiranje istih u obrazovnim kurikulumima i udžbenicima.

Nacionalna strategija za uključivanje Roma 2013. – 2020. navodi kako „sustav odgoja i obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj nije dovoljno fleksibilan za specifične potrebe učenika Roma“ (Mlinarević, Kurtović i Svalina, 2015: 236). Nefleksibilnost dovodi do toga da djeca siromašnih obitelji i drugih ranjivih skupina ranije napuštaju sustav odgoja i obrazovanja što rezultira većom socijalnom isključenošću (Farnell, 2012). Fleksibilnost sustava mora se očitovati i u usmjerenju na potrebe, probleme i interesna područja pojedinca čime će se romskim učenicima omogućiti pohađanje interesnih područja koja bi osim uloge „motivatora“ imala značajnu ulogu u prevladavanju jezične barijere (Nuhanović i Berbić Kolar, 2017).

Socijalna isključenost s kojom se Romi svakodnevno susreću rezultat je socijalne distance, predrasuda i negativnih stereotipa prema njima kao ranjivoj skupini. Socijalna distanca izražena je i uočljiva u provedenim istraživanjima (Bonta, Ivković i Lacmanović, 2013; Löw Stanić, 2014; Maričić, Kamenov i Horvat, 2012; Previšić, Hrvatić i Posavec 2004), a potvrđena je i na Petome svjetskome kongresu Roma održanome u Pragu 2000. godine uz naznaku da su Romi najomraženija i najdiskriminiranija etnička skupina u državama srednje, istočne i jugoistočne Europe (Ivanović, 2015). Predrasude su prema Romima ukorijenjene, a istraživanja su utvrdila kako im se pripisuju gotovo isključivo negativne osobine, što doprinosi stvaranju negativne stereotipne slike (Löw, 2009; Mlinarević, Kurtović i Svalina, 2015; Turjačanin, 2004). Medijska slika o Romima također je uglavnom negativna, a primjetna je i medijska isključenost romske nacionalne manjine (Dragin 2011; Kanižaj, 2005; Löw Stanić 2014; Milinkov 2011; Profir 2011). Posljedično tomu, uključivanjem u sustav odgoja i obrazovanja, romska su

djeca suočena sa socijalnom distancom, predrasudama, negativnim stereotipima i diskriminacijom. Takvo okruženje nije pozitivno i poticajno jer uz teške uvjete života, nedovoljnu brigu roditelja i slabo poznavanje službenoga jezika države u kojoj žive teško mogu ostvariti dobar uspjeh u školi i razviti potencijale.

ŠKOLA – SOCIJALNA ZAJEDNICA SUŽIVOTA I INTERAKCIJE

Suvremena škola trebala bi biti odgojno-obrazovna institucija koja je usmjerena prema zahtjevima, potrebama i interesima svakoga pojedinoga učenika. Kada se govori o ostvarivanju prava na jednake uvjete za odgoj i obrazovanje, nezaobilazno je promišljanje o konceptu inkluziji. *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika* (2015) inkluziju definira kao stanje uključenosti u čemu drugome. Iako se često poistovjećuje s konceptom integracije, inkluziju ipak treba promišljati kao širi pojam, kao koncept koji obuhvaća cjelokupni školski sustav i odgojno-obrazovni proces koji je usmjeren prema učeničkoj individualnosti i koji kreira poticajno ozračje u skladu s učenikovim potrebama i razvojnim postignućima (Booth i Ainscow, 2002; Igrić, 2015; Kudek-Mirošević i Opić, 2009; Livazović, Alispahić i Terović, 2015; Sindik, 2013; Vislie, 2003; Zrilić, 2018). Uz to, važno je osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete rada kako bi svaki učenik participirao u sustavu u kojemu se poštuju individualne različitosti i potrebe (Karamatić Brčić, 2011). Romstein (2010) navodi kako inkluzija ne znači pasivno pridruživanje pojedinca društvu, nego pretpostavlja aktivnu participaciju i sudjelovanje u socijalnim tekovinama. Inkluzija pomaže da se od najmlađe dobi gradi pozitivan odnos i stvara platforma za interakciju i suživot s različitimima. Samo uvažavanjem različitosti „izjednačavaju se prava svih članova društvene zajednice bez obzira na nacionalni, vjerski, kulturni, dobni, spolni, jezični, socijalni ili neki drugi identitet različitosti“ (Ivančić i Stančić, 2014: 139). Romstein i Sekulić-Majurec (2015) uočile su kako se, kada je o inkluziji riječ, istraživači uglavnom bave temom inkluzije djece s teškoćama u razvoju. Važno je uočiti i promišljati i o drugim marginaliziranim skupinama za koje je koncept inkluzivnoga obrazovanja prilika za ravnopravan odnos i uspjehnost unutar odgojno-obrazovnoga procesa.

Marginalizirana skupina djece koja jednaku priliku za odgoj i obrazovanje traži u konceptu inkluzivnoga obrazovanja jest i romska nacionalna manjina. Problematika s kojom se romska djeca susreću stupanjem u odgojno-obrazovni proces i tijekom njega nije zanemariva. Adaptacija novoj sredini/kulturi škole stresna je

za svu djecu, no romska se djeca suočavaju i sa socijalnim i kulturnim razlikama koji su „utjecajni činitelji na nejednaka postignuća u obrazovanju“ (Šundalić, 2015: 100). Uz razlike i slabo poznavanje jezika države u kojoj žive stvara se otežana komunikacija i interakcija na relaciji učitelj – učenik, ali i relaciji učenik – učenik. Većina romske djece teško prati nastavu i usvaja obrazovne sadržaje te teško uspostavlja neformalne kontakte s vršnjacima i odraslima. Hajdu, Kertesi i Kézdi (2019) ističu komponentu prijateljstva među učenicima kao bitnu u prevladavanju unutarškolske segregacije. Rezultati istraživanja, koje su autori proveli među 3430 romskih i neromskih učenika osmih razreda iz 82 škole u 75 gradova Mađarske, a u kojima se analizirala komponenta prijateljstva, ukazuju na korelaciju između dobrih obrazovnih postignuća i stvaranja prijateljskih odnosa između romskih i neromskih učenika. Prijateljski odnosi među učenicima svakako bi doprinijeli stvaranju pozitivnoga inkluzivnoga i interkulturnoga ozračja u školi koje treba poticajno djelovati na sve učenike. Pozitivnome ozračju doprinosi i upoznavanje povijesti, kulture i tradicije Roma čime se iskazuje poštovanje, jača razumijevanje i potiče prihvaćanje druge kulture. Iako se ukazuje na nedostatak materijala o poučavanju romske povijesti i kulture (Ringold i sur., 2004), učitelji su ti koji bi trebali preuzeti inicijativu i pokušati implementirati sadržaje u nastavu.

Ključni čimbenik u stvaranju identiteta, sukreiranju kulture suvremene škole i razreda koji podržavaju različitosti te stvaranju interkulturnoga ozračja Mlinarević i Brust Nemet (2015) prepoznaju u učiteljima. Učitelji koji podržavaju demokraciju, socijalnu pravdu i jednakost mogu imati pozitivnu ulogu u školovanju romskih učenika (Zachos, 2017). Ringold i sur. (2004) ističu podršku učitelja kao jak motivacijski čimbenik romskim učenicima u ostvarivanju obrazovnih ciljeva, ali i socijalne uključenosti. Uloga je učitelja višeznačna – on je učitelj, suradnik, kreator i moderator, a njegove interkulturene kompetencije postaju osnova učinkovitoga interkulturnoga odgoja i obrazovanja (Bedecković i Zrilić, 2014).

Pregled i analiza relevantnih istraživanja o stavovima učitelja i odgojitelja prema inkluzivnome odgoju i obrazovanju romskih učenika daju uvid o stvarnome stanju u odgojno-obrazovnome sustavu, ali otvaraju i niz novih pitanja koja upućuju na promišljanje i usmjeravaju na nova istraživanja. Provedena istraživanja obuhvatila su prostor Republike Slovenije, Austrije, Republike Srbije i Republike Hrvatske.

Lesar, Čuk i Peček (2006) proveli su istraživanje sa 414 učitelja i nastavnika 41 osnovne škole u Sloveniji i to među 207 učitelja razredne i 207 učitelja predmet-

ne nastave. Cilj je istraživanja bio doznati stavove i mišljenja slovenskih učitelja o inkluzivnome obrazovanju romske i migrantske djece s područja bivše Jugoslavije. Rezultati istraživanja pokazuju da 42 učitelja razredne i 58 učitelja predmetne nastave ima iskustva u radu s romskim učenicima. Za istraživanje je korišten polustrukturirani intervju, a podaci su analizirani kvalitativno. 60 % ispitanih učitelja smatra da se romska i migrantska djeca trebaju školovati pod istim uvjetima kao i slovenska. U stavovima 50 % učitelja o učenju materinskoga jezika izražen je stav da su roditelji ti koji se trebaju potruditi i govoriti kod kuće slovenski jezik sa svojom djecom. Učitelji iskazuju neznatnu odgovornost za uspjeh romskih i migrantskih učenika u školi te smatraju da je ta odgovornost na samim učenicima i poteškoćama koje proizlaze iz slaboga poznavanja jezika. Niska je i razina odgovornosti za socijalnu inkluziju učenika u razredu jer učitelji ne prepoznaju svoju ulogu kao ključnu u ostvarivanju socijalne inkluzije.

Stavove i mišljenja austrijskih učitelja razredne i predmetne nastave prema inkluzivnome obrazovanju romske djece istražili su Luciak i Liegl (2009). Autori su intervjuirali pet učitelja (jednome je od njih materinski jezik romski), šest romskih roditelja, sedam romskih učenika, tri ravnatelja i jednoga predstavnika školskoga odbora, a podatke su kvalitativno prikazali. Učitelji uglavnom pripisuju romskoj djeci pozitivne osobine te smatraju da su jednako talentirani kao i druga djeca, ali zaostaju jer manje uče, nemaju podršku kod kuće, izostaju iz škole te zbog socijalnog okruženja u kojemu žive. Djeci se dodjeljuju zadaci u skladu s njihovim sposobnostima i razinom poznavanja jezika. Učitelji se ne osjećaju dovoljno pripremljeni za rad s romskom djecom i navode da tijekom njihova obrazovanja nitko nikada nije spomenuo poučavanje Roma.

Lepeš i Ivanović (2013) proveli su istraživanje na uzorku od 322 odgojitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola u Republici Srbiji. Analizom stavova ispitanika uočeno je da odgojitelji imaju najpozitivnije, a učitelji predmetne nastave negativne stavove prema obrazovanju romske djece. Pozitivnost stavova svih ispitanika utvrđena je pomoću t-testa za jedan uzorak te je uočen opći stav prema uspješnosti rada s romskom djecom koji je pretežno negativan. Negativan stav izražen je i u pojedinačnim dimenzijama: osnovna perspektiva i rad u posebnoj skupini. Pretežno pozitivan stav prevladava u dimenziji očekivani ishodi nastavnoga rada. Isto tako, autori su uočili da je za formalnu obuku u području rada s romskom djecom 94,7 % ispitanika navelo da ju nema ili ju ima veoma malo ili umjereno, a svega 5,3 % da ju ima mnogo.

Mlinarević, Kurtović i Svalina (2015) provele su istraživanje o stavovima od-

gojitelja predškolskih ustanova i učitelja osnovnih škola prema odgoju i obrazovanju Roma. Istraživanje je provedeno na uzorku od 28 odgojitelja predškolskih ustanova i učitelja osnovnih škola. Radi stjecanja uvida u stavove i kompetencije učitelja provedene su analize deskriptivnih podataka te frekvencijska analiza, a pitanja otvorenoga tipa analizirana su kvalitativno. Učitelji procjenjuju da romska djeca imaju dovoljno razvojnoga cjelovitoga potencijala i sposobnosti da završe redovni program, ali da trebaju pomoć u savladavanju gradiva te da nisu motivirani i nemaju odgovarajuće, dobre uvjete za učenje kod kuće.

METODA

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj je istraživanja doznati stavove učitelja razredne nastave o obrazovnoj inkluziji romske djece. Na temelju cilja postavljaju se sljedeći problemi istraživanja:

1. ispitati stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na dob
2. ispitati stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na stručnu spremu
3. ispitati stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na godine radnoga staža
4. ispitati stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na to jesu li ili nisu tijekom vlastitoga školovanja ili radnoga vijeka ostvarili kontakt s romskim učenicima.

U skladu s postavljenim ciljem i problemima istraživanja formulirane su sljedeće hipoteze:

- H1: Nema statistički značajne razlike u stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na dob učitelja.
- H2: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na stupanj stručne spreme.
- H3: Nema statistički značajne razlike u stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na godine radnoga staža učitelja.

H4: Postoji statistički značajna razlika u stavovima o obrazovnoj inkluziji romskih učenika između učitelja koji su tijekom školovanja ili radnoga vijeka ostvarili kontakt s romskim učenicima i onih učitelja koji to nisu.

Ispitanici

Uzorak ispitanika čini 293 učitelja razredne nastave od čega je 287 (98 %) ženskoga spola, a svega 6 (2 %) muškoga spola. Istraživanje je provedeno u lipnju 2017. među učiteljima razredne nastave. Prosječna je dob ispitanika 43,91 godina od 24 do 62. godine. Prosjek je godina radnoga staža ispitanika 19,43 s rasponom od 0 do 40 godina. Ispitanici dolaze iz 20 županija, a jedino Zadarska županija nije zastupljena. Većina ispitanika dolazi iz Osječko-baranjske županije, i to njih 103 (35,89 %), iz Vukovarsko-srijemske 55 ispitanika (19,16 %), Grada Zagreba 36 (12,54 %), dok je 32,41 % ispitanika iz preostalih 17 županija Republike Hrvatske koje su obuhvaćene istraživanjem. Učitelji su anketirani tijekom održavanja Državnoga skupa učitelja razredne nastave u Osijeku uz odobrenje savjetnice. Anketiranje je bilo anonimno i dobrovoljno.

Instrument i obrada podataka

Kao instrument prikupljanja podataka korišten je anketni upitnik konstruiran u svrhu istraživanja. Pitanja u prvome dijelu upitnika odnose se na sociodemografska obilježja sudionika i ostvarene kontakte s romskim učenicima tijekom vlastitoga školovanja ili tijekom radnoga vijeka. Drugi dio upitnika je peterostupanjska skala Likertovog tipa (1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje) koja sadrži 27 tvrdnji o učiteljskoj percepciji romske populacije, obrazovnoj inkluziji te ulozi učitelja i romskih roditelja u obrazovanju romske djece. Koeficijent unutrašnje konzistencije (Cronbach alfa) za skalu iznosi $\alpha = 0,785$.

Za deskriptivne pokazatelje korištena je deskriptivna statistika (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum i maksimum), a za usporedbu sudionika istraživanja prema odabranim obilježjima (dob, stručna sprema, radni staž, prethodno ostvareni kontakt s romskim učenicima tijekom školovanja ili radni staž) korišten je t-test nezavisnih uzoraka te jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Prikupljeni su podaci obrađeni statističkim paketom SPSS.

Rezultati i rasprava

Deskriptivni statistički podaci svih čestica u upitniku ukazuju da su stavovi ispitanika o Romima i obrazovnoj inkluziji romskih učenika blago pozitivni (AS=3,85; SD=0,34). U Tablici 1 prikazani su aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum i maksimum za sve čestice upitnika.

TABLICA 1. Deskriptivni pokazatelji čestica o stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika

	N	AS	SD	MIN	MAX
1. Romi su diskriminirano stanovništvo.	292	2,98	1,15	1	5
2. Država za Rome čini više nego oni to zaslužuju.*	293	3,23	1,04	1	5
3. Smatram da se pravima Roma posvećuje više pažnje nego drugim nacionalnim manjinama.*	293	3,08	1,15	1	5
4. Romi trebaju živjeti u odvojenim zajednicama.	292	4,22	0,87	1	5
5. Smatram da su negativne predrasude o Romima (lopovi, prljavi, neradnici, neodgovorni) istinite.*	293	3,54	1,10	1	5
6. Smatram da su pozitivne predrasude o Romima (muzikalni, gostoljubivi, veseli, poštenu) istinite.	292	3,20	0,94	1	5
7. Uključenost romske populacije u javni i kulturni život je zadovoljavajuća.*	293	3,25	0,86	1	5
8. Nastojim izbjegavati kontakt s pripadnicima romske populacije.*	292	4,02	0,99	1	5
9. Romski učenici trebaju pohađati zasebne razrede.*	290	4,35	0,84	1	5
10. Smatram da ne-romska djeca ne mogu kvalitetno napredovati u razredu kojeg pohađaju i romski učenici.*	293	4,11	1,09	1	5
11. Romski učenici mogu biti jednako uspješni kao i ne-romski učenici.	293	4,26	0,81	1	5
12. Bilo bi mi drago raditi u razredu koji u svom sastavu ima romske učenike.	293	3,57	0,90	1	5
13. Većina romskih učenika neće završiti osnovnoškolsko obrazovanje.*	293	3,22	0,93	1	5

14. Upoznavanje romske kulture pospješilo bi inkluziju i obogatilo ne-romsku djecu i učitelje.	293	3,81	0,87	1	5
15. Smatram da je rad s romskim učenicima izazov, a ne problem.	293	3,75	0,88	1	5
Smatram da svaki učitelj koji u sastavu razrednog odjela ima romske učenike treba:					
16. Odvojiti dodatno vrijeme (nakon nastave) kako bi romskom učenicu pomogao u svladavanju obrazovnih sadržaja.	293	3,26	1,08	1	5
17. Stvoriti pozitivno ozračje kako bi se svi učenici osjećali dobrodošlo i ugodno.	293	4,43	0,60	2	5
18. Naučiti nekoliko riječi romskoga jezika kako bi pokazao poštovanje prema romskoj kulturi.	293	4,05	0,86	1	5
19. Biti inicijator suradnje s predstavnicima romske zajednice.	293	3,61	0,89	1	5
20. Prakticirati odlazak u dom romske obitelji kako bi bolje razumio okruženje u kojemu dijete raste.	292	2,89	1,08	1	5
Romski roditelji trebaju:					
21. Više brinuti za obrazovanje svoje djece.	293	4,44	0,63	3	5
22. Potruditi se da pomognu svojoj djeci u svladavanju domaće zadaće.	293	4,33	0,76	1	5
23. Pričati s djecom kod kuće na hrvatskom jeziku.	293	4,04	0,90	1	5
24. Redovito dolaziti na individualne i roditeljske sastanke.	293	4,60	0,55	3	5
25. Osigurati djetetu uvjete za rad kod kuće.	293	4,52	0,58	3	5
26. Provoditi sa svojim djetetom više vremena.	293	4,43	0,66	3	5
27. Poticati svoje dijete za daljnje obrazovanje.	293	4,62	0,51	3	5

* označene su tvrdnje rekodirane

Iz Tablice 1 vidljivo je kako se najveći stupanj slaganja ispitanika odnosi na ulogu romskih roditelja u obrazovnoj inkluziji romskih učenika (raspon AS od 4,04 do 4,62). Ispitanici se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom da romski roditelji trebaju poticati svoje dijete na daljnje obrazovanje. Najmanji doprinos roditeljske uloge vide u uporabi hrvatskoga jezika u svakodnevnoj komunikaciji kod kuće što nije u skladu s rezultatima istraživanja Lesar, Čuk i Peček (2006) i Luciak i Liegl (2009) koji ukazuju na to da je razina poznavanja jezika bitan čimbenik (ne)

uspješnosti romskih učenika u školi.

Najniži stupanj neslaganja odnosi se na tvrdnju iz kategorije uloge učitelja u obrazovnoj inkluziji romskih učenika ($AS = 2,89$). Iz rezultata tvrdnji u toj kategoriji vidljivo je da su učitelji spremni stvoriti pozitivno ozračje u razredu, naučiti nekoliko romskih riječi kako bi pokazali poštovanje prema romskoj kulturi, ali i ostvarili boji odnos s romskom djecom i roditeljima. U manjoj mjeri su spremni odvojiti dodatno vrijeme za pomoć romskim učenicima u svladavanju gradiva te inicirati suradnju s romskom zajednicom. Ono na što su najmanje spremni je prakticiranje odlazaka u dom romske obitelji kako bi bolje razumjeli okruženje u kojemu dijete raste. Ova je tvrdnja u skladu s istraživanjem Mlinarević, Kurtović i Svalina (2015) iz kojeg je vidljivo da je samo jedna od ispitanih 28 učiteljica i odgojiteljica predložila ovu aktivnost kao mogućnost ostvarivanja uspješnije komunikacije i suradnje s romskom zajednicom.

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika prema odabranim obilježjima ispitanika i njihovim stavovima ispitanim upitnikom, a u skladu s postavljenim hipotezama, izvršena su daljnja testiranja.

Testiranje prve hipoteze o povezanosti dobi učitelja sa stavovima o obrazovnoj inkluziji romskih učenika provedeno je jednosmjernom analizom varijance (ANOVA). Ispitanici su podijeljeni u tri skupine prema dobi (1. skupina od 24 do 36 godina starosti, 2. skupina od 37 do 49 godina starosti te 3. skupina od 50 do 62 godine starosti).

TABLICA 2. Stavovi učitelja o inkluziji romskih učenika s obzirom na dob

Dobne skupine	N	AS	SD	F (df=2,280)	p
1. skupina (24. - 36. godina starosti)	65	3,89	0,35	0,43	0,65
2. skupina (37. - 49. godina starosti)	119	3,84	0,35		
3. skupina (50. - 62. godine starosti)	99	3,84	0,34		

Iz Tablice 2 razvidno je da jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) nije utvrđena statistički značajna razlika ($F(2, 280) = 0,43$, $p = 0,65$) u stavovima između učitelja koji imaju od 24 do 36 godina starosti ($M = 3,89$; $SD = 0,35$; $N = 65$), onih koji imaju od 37 do 49 godina starosti ($M = 3,84$; $SD = 0,35$; $N = 119$) i onih koji imaju od 50 do 62 godina starosti ($M = 3,84$; $SD = 0,34$; $N = 99$). Dob ispitanika nema značajnu ulogu u definiranju stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika čime se potvrđuje prva hipoteza.

Kako bi se ispitala druga hipoteza koja se odnosi na razlike o stavovima učitelja

o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na stručnu spremu ispitanika, izračunat je t-test nezavisnih uzoraka ($t(283) = 0,557$, $p = 0,58$). Dobiveni rezultat testiranja nije pokazao statistički značajnu razliku među stavovima ispitanika sa višom stručnom spremom ($AS = 3,87$; $SD = 0,31$; $N = 92$) i onih s visokom stručnom spremom ($AS = 3,84$; $SD = 0,36$; $N = 193$). Stručna sprema ispitanika nema značajnu ulogu u definiranju stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Dobivenim rezultatima nije potvrđena druga hipoteza.

Treća hipoteza pretpostavlja da godine radnoga staža ne utječu na stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika što se testiralo jednosmjernom analizom varijance (ANOVA). Ispitanici su podijeljeni u tri skupine prema godinama radnoga staža (1. skupina od 0 do 13 godina radnoga staža, 2. skupina od 14 do 26 godina radnoga staža te 3. skupina od 27 do 40 godina radnoga staža).

TABLICA 3. Stavovi učitelja o inkluziji romskih učenika s obzirom na godine radnoga staža

Dobne skupine	N	AS	SD	F (df=2,281)	p
1. skupina (0. - 13. godina radnoga staža)	83	3,87	0,35	1,19	0,31
2. skupina (14. - 26. godina radnoga staža)	127	3,87	0,35		
3. skupina (27. - 40. godina radnoga staža)	74	3,80	0,34		

Jednosmjernom analizom varijance (ANOVA), što je vidljivo u Tablici 3, nije utvrđena statistički značajna razlika ($F(2, 281) = 1,19$, $p = 0,31$) u stavovima između učitelja koji imaju od 0 do 13 godina staža ($M = 3,87$; $SD = 0,35$; $N = 83$), onih koji imaju od 14 do 26 godina staža ($M = 3,87$; $SD = 0,35$; $N = 127$) i onih koji imaju od 27 do 40 godina radnoga staža ($M = 3,80$; $SD = 0,34$; $N = 74$). Rezultati upućuju da ni sociodemografska varijabla koja se odnosi na godine radnoga staža ne utječe na stavove ispitanika. Dobiveni rezultati potvrđuju treću hipotezu.

Kako bi se provjerila razlika u stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na to jesu li ili nisu tijekom školovanja ili radnoga vijeka ostvarili kontakt s romskim učenicima, a u skladu s četvrtom hipotezom, izračunat je t-test nezavisnih uzoraka ($t(280) = -0,380$, $p = 0,70$). Rezultati t-testa ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika među stavovima ispitanika koji su imali kontakt s romskim učenicima ($AS = 3,84$; $SD = 0,36$; $N = 158$) u usporedbi s onim ispitanicima koji taj kontakt nisu imali ($AS=3,86$; $SD=0,32$; $N=124$). Pretpostavka da će (ne)ostvareni kontakt s romskom populacijom utjecati na stavove

ispitanika o obrazovnoj inkluziji romskih učenika pokazala se netočnom. Dobi-
veni rezultati ukazuju da četvrta hipoteza nije potvrđena.

ZAKLJUČAK

Teškoće s kojima se učitelji u razrednim odjeljenjima s romskim učenicima suočavaju svakodnevno nisu zanemarive. Poteškoće u ostvarivanju komunikacije s učenicima, nedovoljna suradnja s romskim roditeljima i predstavnicima Roma u lokalnoj zajednici, nefleksibilnost odgojno-obrazovnog sustava, neprimjereni uvjeti u kojima djeca žive, prostorna izoliranost, predrasude, diskriminacija i specifičnost kulture življenja Roma samo su neki od čimbenika koji otežavaju rad. Dodatne poteškoće u prevladavanju navedenih poteškoća stvara i nedovoljna pripremljenost učitelja za rad u takvome specifičnome okruženju što potvrđuju i navedena analizirana istraživanja.

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na blago pozitivne stavove o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Rezultati pokazuju da dob i radni staž ne utječu na razliku u stavovima ispitanika. Iako se pretpostavljalo da će stručna sprema ispitanika i (ne)ostvareni kontakt s romskim učenicima utjecati na stavove o obrazovnoj inkluziji romskih učenika rezultati pokazuju da ta obilježja nemaju utjecaja. Rezultati su u skladu s rezultatima istraživanja Lepeša i Ivanovića (2013) koji ukazuju da su stavovi učitelja prema obrazovanju Roma pozitivniji na nižoj razini odgojno-obrazovnog rada. Daljnja bi istraživanja trebalo provesti na višoj razini obrazovanja među predmetnim nastavnicima i nastavnicima srednjih škola. Unaprjeđenje odgojno-obrazovnog rada na tim razinama rezultirat će duljim zadržavanjem romskih učenika u sustavu osnovnoškolskoga obrazovanja, a onda i nastavkom školovanja i zapošljavanjem.

Uloga učitelja u obrazovanju romskih učenika je ključna, no obvezu za poboljšanje položaja Roma i smanjivanje isključenosti trebaju preuzeti svi oni koji svojim stavom i djelovanjem mogu utjecati na stvaranje pozitivnije slike o marginaliziranoj romskoj populaciji. Stvaranje pozitivnije slike utjecat će na razvoj interkulturene osjetljivosti koja će voditi interkulturnoj komunikaciji i interkulturnome dijalogu. Samo se suradnjom, poticanjem i međusobnim podržavanjem svih dionika u školi, ali i izvan nje, mogu ostvariti uspješni rezultati učenika, a promjene će voditi unaprjeđenju sustava i stvaranju pozitivne, poticajne i inkluzivne kulture škole.

LITERATURA

- BEDEKOVIĆ, V. i ZRILIĆ, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 111–122.
- BONETA Ž., IVKOVIĆ, Ž. i LACMANOVIĆ, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca. *Školski vjesnik*, 62 (4), 479–494.
- BOOTH, T. i AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England.
- DRAGIN, A. (2011). Medijsko izveštavanje o Romima: Slučaj Jabuka. U: D. Valić Nedeljković (ur.), *Media discourse of poverty and social exclusion*. (279–294). Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- CATTO, L. (2012). Xenophobia and Structural Violence: Barriers to Education for Roma Youth. *Pure Insights*, 1 (1), 18–25.
- FARNELL, T. (2012). Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. U: L. Kiš-Glavaš (ur.), *Studenti s invaliditetom: opće smjernice* (13–34). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- HAJDU, T., KERTESI, G. i KÉZDI, G. (2019). Inter-Ethnic Friendship and Hostility between Roma and non-Roma Students in Hungary: The Role of Exposure and Academic Achievement. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 19 (1). <https://doi.org/10.1515/bejeap-2017-0289>
- IGRIĆ, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj. Igrić (ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (3–52). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- IVANČIĆ, Đ. i STANČIĆ, Z. (2014). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139–157.
- IVANOVIĆ, J. (2015). Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.), *Intercultural Education: The Position of Roma in Education = Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (63–75). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- JOJIĆ, Lj. (ur.). (2015). *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39–47.

- KANIŽAJ, I. (2005). Predstavljenost nacionalnih manjina u hrvatskim dnevnim novinama –komparativni pregled 2001. – 2003. *Politička misao*, 41 (2), 30–46.
- KUDEK-MIROŠEVIĆ, J. i OPIĆ, S. (2009). Conformity of the croatian inclusive practice with the international documents. U: D. Bouillet i M. Matijević (ur.), *Curriculum of Early and Compulsory Education (479–492)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- LEPEŠ, J. i IVANOVIĆ J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece. U: K. Posavec i M. Sablić (ur.), *Pedagogija i kultura. Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti u odgoju 3* (208–221). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- LESAR I., ČUK I. i PEČEK M. (2006). How to improve inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 387–399.
- LIVAZOVIĆ, G., ALISPAHIĆ, D. i TEROVIĆ, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi. U: G. Livazović, D. Alispahić i E. Terović (ur.), *Priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija – UNICEF Bosna i Hercegovina.
- LUCIAK, M. i LIEGL B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural education*, 20 (6), 497–509.
- LÖW, A. (2009). Ispitivanje izraženosti predrasude prema Romima u periodima različite zastupljenosti Roma u hrvatskim medijima (Neobjavljeni rad nagrađen Rektorovom nagradom). *Filozofski fakultet, Zagreb*, 322. 303–325.
- LÖW STANIĆ, A. (2014). Predrasuda i prikazivanje Roma u medijima: može li jedna televizijska emisija povećati međugrupnu toleranciju? *Društvena istraživanja*, 23 (2), 303–325.
- MARIČIĆ, J., HORVAT, K. i KAMENOV, Ž. (2012). Predrasude u dječjoj dobi: provjera dviju skala socijalne distance. *Društvena istraživanja*, 21 (1), 137–158.
- MILINKOV, S. (2011). Medijska isključenost višestruko diskriminiranih siromašnih grupa u Srbiji. U: D. Valić Nedeljković (ur.), *Media discourse of poverty and social exclusion* 145–160. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- MLINAREVIĆ, V. i BRUST NEMET, M. (2015). Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet, i J. Bushati (ur.), *Intercultural Education: The Position of Roma in Education = Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (117–139). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

- MLINAREVIĆ, V., KURTOVIĆ, A. i SVALINA N. (2015). Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet, i J. Bushati (ur.), *Intercultural Education: The Position of Roma in Education = Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (233–252). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- NUHANOVIĆ, S. i BERBIĆ KOLAR, E. (2017). Music education of Roma student's in Croatia as the encouragement of Croatian standard language acquisition. *Pannoniana 1* (2), 123–137.
- PREVIŠIĆ, V., HRVATIĆ, N. i POSAVEC, K. (2004). Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 105–119.
- PROFIR, I. (2011), Frame analysis on Roma minority related press articles. U: D. Valić Nedeljković (ur.), *Media discourse of poverty and social exclusion* (257–268). Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- RINGOLD, D., ORENSTEIN, M. A. i WILKENS, E. (2004). *Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle*. The World Bank.
- Roma and Travellers in six countries* (2020). European Union Agency for Fundamental Rights (pristupljeno 22. siječnja 2021.) https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-roma-travellers-six-countries_en.pdf
- ROMSTEIN, K. i SEKULIĆ-MAJUREC, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 41–54.
- ROMSTEIN, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 84–94.
- SINDIK, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 309–334.
- Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020 – 2025* (2020). Council of Europe (pristupljeno 22. siječnja 2021.) file:///D:/My%20Documents/Downloads/117220GBR_Strategic%20action%20plan%20roma.pdf
- ŠUNDALIĆ, A. (2015). Obrazovanje za dijalog i suživot u različitosti. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet, i J. Bushati (ur.), *Intercultural Education: The Position of Roma in Education = Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (91–116). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- The situation of Roma in 11 EU Member States* (2012). European Union Agency

- for Fundamental Rights. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf
- The Strasbourg Declaration on Roma* (2010). Council of Europe. High Level Meeting on Roma Strasbourg. (pristupljeno 12. listopada 2010.) https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805ce1de,
- TURJAČANIN, V. (2004). Etnički stereotipi mladih bošnjačke i srpske nacionalnosti u Bosni i Hercegovini. *Psihologija*, 37 (3), 357–374.
- VISLIE, L. (2003). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies, *European Journal of special needs education*, 18 (1), 17–35.
- ZACHOS, D. T. (2017). Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (10), 1011–1027.
- ZRILIĆ, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 161–180.

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ROMA STUDENTS INCLUSION

ABSTRACT

Education of Roma students is matter of discussions, questioning and reaserach for a long period of time. The scope of this paper is the research on teachers' attitudes in class teaching on educational inclusion of Roma students. The research participants are teachers from 20 Croatian counties (N=293) who voluntarily filled in the survey especially designed for this research and which statements refer to teachers' perception of Roma population, educational inclusion of Roma students and the role of teachers and Roma parents in educating Roma children. The research results indicate slightly positive teachers' attitudes towards the education inclusion of Roma children. The respondents emphasize that the role and the responsibility of Roma parents in education of their own children is significant, however, the least positive attitudes concern the greater teachers' engagement in the process of education of Roma students. Such results are in line with previous research and confirm how teachers are not aware of the importance of their role in education of vulnerable groups in general, in this case Roma students. There are no significant differences in teachers' attitudes when it comes to age, qualification, years of service and previously created contact between the examinee and Roma students.

KEYWORDS:

inclusion, Roma students, Roma parents, classroom teachers

TISAK
Print
Tiskara Zelina d.d.

NAKLADA
Copies
200 primjeraka