

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, recenzenata 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:

Scopus, DOAJ, ERIHPlus, EBSCO (EBSCO Discovery Service (EDS), Education Source, Education Source Ultimate, The Belt and Road Initiative Reference Source), MLA International Bibliography, RILM, Hrčak, Google Scholar.

Online inačica časopisa je na web stranici / Online version of the journal on the web address <https://morepress.unizd.hr/journals/magistraiadertina>

SVEUČILIŠTE U ZADRU

ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA

UNIVERSITY OF ZADAR

DEPARTMENT OF TEACHER AND PRESCHOOL
TEACHER EDUCATION

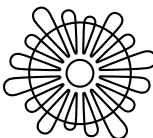
UDK 37
God. 19

ISSN 1846-3606
sv. 1

MAGISTRA IADERTINA

(19/1)

2024.



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (19/1)	Str./P. 1-192	Zadar, 2024.
---	---------------------	---------------	--------------

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

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / *Publishing Committee*
Lena Mirošević, predsjednica

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)

LEKTORI
Copyediting
Eda Šarić
(hrvatski / *Croatian*)

Sandra Mladenović
(engleski / *English*)

NASLOVNA STRANICA
Front Page
Josip Zanki

UDK OSTRUČAVANJE
UDC Indexing
Zorica Antulov

RAČUNALNI SLOG
Layout
Sveučilište u Zadru

SVEUČILIŠTE U ZADRU

ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA

UDK 37
God. 19

ISSN 1846-3606
sv. 1

MAGISTRA IADERTINA

(19/1)

2024.

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (19/1)	Str./P. 1-192	Zadar, 2024.
--	------------------	---------------	--------------

SADRŽAJ / CONTENTS

IZVORNI ZNANSTVENI RADOVI

- Sanja Baričević, Marijana Bašić**
PROSTOR U PRIPOVIJEDANJU JEDNOJEZIČNIH
I DVOJEZIČNIH PREDŠKOLACA 9

Odjel za kroatistiku, Sveučilište u Zadru

- Slavica Šimić Šašić, Mira Klarin, Maja Cindrić**
TEACHER CHARACTERISTICS AS PREDICTORS
OF SELF-REGULATED LEARNING ENCOURAGEMENT 43

Department of Teacher and Preschool Teacher Education, University of Zadar

PRETHODNO PRIOPĆENJE

- Hadži Živorad M. Milenović, Goran S. Lapat, Biljana S. Jeremić**
PROCJENE ODGOJITELJA I RODITELJA O SOCIJALNIM
VJEŠTINAMA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI 73

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Prištini, Kosovska Mitrovica

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Pedagoški fakultet u Somboru, Sveučilište u Novom Sadu

PREGLEDNI RADOVI

- Olena Korolchuk, Larysa Gaievska, Iryna Klymkova,
Valentyna Lozovetska, Kseniia Bodnar**
ENHANCING MANAGEMENT SKILLS OF UNIVERSITY
PERSONNEL THROUGH ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS 95

*Department of Health Sciences, Faculty of Health and Physical Education,
Uzhhorod National University*

Department of National Economy and Public Administration,

Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

Department of Philosophy and Social Disciplines,

Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv, Ukraine

Department of technological education, Mykhailo Drahomanov

Ukrainian State University

SADRŽAJ / CONTENTS

Petra Dužaić, Tomislav Topolovčan UČITELJSTVO U HRVATSKOJ OD 1874. DO 1918. GODINE. OBILJEŽJA, ASPIRACIJE, RAZVOJ PROFESIJE I DRUŠTVENE OKOLNOSTI	125
---	-----

*Osnovna škola Ksavera Šandora Đalskog, Donja Zelina
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb*

STRUČNI RADOVI

Mia Batinić Angster, Stoša Grgurev OBRADA DJEČJIH JEZIČNIH PODATAKA NA PRIMJERU HRVATSKO-TALIJANSKE DVOJEZIČNOSTI	151
--	-----

Odjel za lingvistiku, Sveučilište u Zadru

Rafaela Božić, Vanda Božić PRIMJENA VIDEOIGARA U NASTAVI ŠKOLSKE LEKTIRE (na primjeru romana <i>Zločin i kazna</i> i videoigre <i>„Zločin i kazna“</i> . <i>Tko je podmetnuo Raskoljnikovu</i>)	175
--	-----

*Odjel za rusistiku, Sveučilište u Zadru
Sveučilište Algebra*

PROSTOR U PRIPOVIJEDANJU JEDNOJEZIČNIH I DVOJEZIČNIH PREDŠKOLACA

SANJA BARIČEVIĆ
MARIJANA BAŠIĆ

Odjel za kroatistiku, Sveučilište u Zadru
sbaricev@unizd.hr
mabasic@unizd.hr

UDK: 373.21-028.16:[81'242:81'246.2-053.4]

Izvorni znanstveni rad

Primljen: 6.5.2024.

Prihvaćen: 27.9.2024.

SAŽETAK

Osnove materinskoga jezika djeca usvajaju između treće i četvrte godine, a do polaska u školu moraju razviti prostornu orijentaciju, tj. moći imenovati prostorne odnose. U to se vrijeme razvija i sposobnost smislenoga pričanja ili prepričavanja kraćega slijeda događaja. Iako se isti uzorci usvajanja jezika prepoznaju kod sve djece, govorno-jezični razvoj jednojezične i dvojezične djece mogu se razlikovati. Dvojezična djeca ponekad posjeduju različitu razinu jezičnoga znanja u jezicima kojima istovremeno ovladavaju, a njihov rječnik može biti skromniji u odnosu na rječnik jednojezične djece. Stoga je cilj ovoga rada utvrditi jezične osobitosti jednojezičnih i dvojezičnih predškolaca pri izricanju prostornih odnosa. Kao građa poslužili su transkribirani uzorci govornoga jezika hrvatskih predškolaca iz korpusa CHILDES. Uzorci su prikupljeni s pomoću hrvatske inačice Višejezičnoga instrumenta za procjenu pripovijedanja (MAIN; engl. *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) koji su prevele i prilagodile Hržica i Kuvač Kraljević (2020).

Iz korpusa koji sadrži 143 transkribirana uzorka govorne proizvodnje (pripovijedanja na temelju slikovnoga predloška) ispitanika od pet godina do šezdeset i tri godine izdvojena su 73 uzorka jednojezične i dvojezične djece obaju spolova u dobi 5,1 – 6,11. Svi dvojezični ispitanici žive u dvojezičnome okružju te govore hrvatski i talijanski. MAIN se sastoji od četiriju slikovnih predložaka, ali za potrebe ovoga rada izdvojeni su uzorci pripovijedanja dviju

KLJUČNE RIJEČI:

dvojezičnost, hrvatski jezik, jednojezičnost, predškolska dob, prostorni odnosi

priča (*Ptičice* i *Kozlići*). Izdvojeni transkripti prepisani su i označeni s obzirom na spol i jezik ispitanika (jednojezični i dvojezični), a jezične se osobitosti ispitanika opisuju na temelju raščlambe zastupljenosti vrsta riječi. Raščlanjuju se, među ostalim, pridjevi, prijedložno-padežni izrazi, uporaba i zastupljenost glagola kretanja itd., nakon čega slijedi usporedba među skupinama (djevojčice – dječaci, jednojezični – dvojezični ispitanici).

UVOD

U jezičnome razvoju jednojezične i dvojezične djece uglavnom se prepoznaju slični uzorci usvajanja jezika. Kod dvojezične djece oni se prepoznaju u obama jezicima i dvojezična djeca vrlo rano razvijaju metalingvističku svijest o postojanju dvaju zasebnih jezičnih sustava (Vujnović Malivuk i Palmović, 2015: 21). Također, kada je riječ o morfosintaksi, prihvaćeno je mišljenje da jednojezična i dvojezična djeca morfosintaksu nekoga jezika, odnosno morfosintaktička obilježja, usvajaju istim redosljedom i u istoj dobi (Vujnović Malivuk i Palmović, 2015: 21 prema Genesee, 2001; Hržica, Čamber i Kaštelančić Igrc, 2021: 160 prema De Houwer, 2005; Brian MacWhinney, 2005; Reich, 2008). Iako se ne razlikuje način usvajanja jezika kod jednojezične i dvojezične djece, u literaturi je istaknuto da se razlikuje njihova jezična sposobnost, odnosno njihova jezična proizvodnja (Hržica i sur., 2021: 162). Dvojezična djeca ponekad posjeduju različitu razinu jezičnoga znanja u jezicima kojima istovremeno ovladavaju, a njihov rječnik može biti skromniji u odnosu na rječnik jednojezične djece. U određenome razdoblju usvajanja jezika broj usvojenih riječi u dvojezične djece u oba jezika odgovara broju usvojenih riječi jednojezične djece u jednome jeziku. Jezična proizvodnja velikim dijelom ovisi o izloženosti jeziku, odnosno jezičnome unosu. Izloženost jeziku „temelj je za razvoj dječjega jezika“ (Kuvač Kraljević, 2017: 18). Izloženost jeziku, prema nekim istraživanjima, dovodi i do različitosti u jezičnoj proizvodnji dječaka i djevojčica. Ta razlika može se promatrati i u izražavanju prostornih odnosa. Prema nekim autorima, rječnik koji roditelji upotrebljavaju u obraćaju dječacima i djevojčicama, odnosno igre koje su namijenjene dječacima i djevojčicama i riječi koje se tijekom igre upotrebljavaju razlikuju se i kod dječaka su više usmjerene na verbaliziranje prostornih odnosa te utječu na usvajanje prostornih odnosa, a to u kasnijoj dobi utječe i na razvoj sposobnosti za koje je nužna dobra orijentacija, poznavanje prostora ili STEM vještine (Pruden i Levine, 2007). Pruden, Levine i Huttenlocher (2011: 1417) navode istraživanja koja potvrđuju da se prema izloženosti jeziku kojim roditelji komuniciraju sa svojom djecom mogu predvidjeti njihove kasnije kognitivne i jezične sposobnosti.

Izloženost jeziku i dob u kojoj dvojezična djeca počinju usvajati drugi jezik među čimbenicima su koji uvjetuju različite tipove dvojezičnosti. Kod dvojezične djece riječ je o horizontalnoj dvojezičnosti te se tipovi dvojezičnosti određuju prema različitim kriterijima kojima se očituje ovladanost dvama jezicima (Pavličević-Franić, 2003: 94). Pavličević-Franić (2003: 94) uopćava u literaturi iznesene stavove

te izdvaja „dvije polarizirane definicije dvojezičnosti: *maksimalističku* (koja podrazumijeva potpuno vladanje jezicima na svim razinama) te *minimalističku* (koja bilingvizmom smatra već i djelomičnu uporabu samo jedne jezične djelatnosti)“. Unutar horizontalne dvojezičnosti odnosno horizontalnoga bilingvizma „*čistim ili autonomnim dvojezičnicima* nazivamo govorne osobe koje su oba jezika naučile u djetinjstvu i aktivno njima ovladale na svim razinama, dok se *miješani bilingvizam* javlja u uvjetima kasnijega učenja stranoga jezika što karakterizira neminovno uspostavljanje paralelnih, ali *nejednakovrijednih* jezičnih kodova“. Tako je središnji tip dvojezičnosti „*subordinirani bilingvizam*, koji ističe da stupanj ovladanosti materinskim i stranim jezikom nikada nije isti te da uvijek postoji jedan primarni, čvrsti, oblikovani sustav forme i sadržaja (obično na dominantnom materinskom jeziku) izrazi kojega se transferiraju u nematerinski kod“. U vrtićkoj i predškolskoj dobi i jednojezična i dvojezična djeca upoznaju se s različitim supstandardnim pod-sustavima hrvatskoga jezika te počinju ovladavati još jednim jezičnim sustavom – standardnim jezikom (Pavličević-Franić, 2003: 97), pa i kod dvojezične i jednojezične djece govorimo o vertikalnoj dvojezičnosti (Pavličević-Franić, 2003: 93).

Kako navodi Kuvač Kraljević (2017: 23), jezični je razvoj složen i zahtjevan „jer traži osigurane preduvjete za svoj razvoj (spoznajne, motoričke, osjetilne) te stabilne uvjete tijekom razvoja – i to unutarnje (dobro djelovanje, npr. radnog pamćenja, mentalnog leksikona, slušne obrade...) i vanjske (okolinsku podršku, društvenu i kulturološku prihvatljivost)“. Prostor je temeljna iskustvena domena i može se smatrati najvažnijom jezičnom kategorijom (Pranjaković, 2009). „Prostor i sve što je u prostoru jest dakle prva pozornica prema kojoj se upravlja interes djeteta, što je istovremeno prvi izvor njegovih afektivnih reakcija. Te afektivne reakcije su i prva osnovica mentalnog razvoja.“ (Guberina, 1986: 88). Također, u prostoru se stvaraju uvjeti za motorički razvoj. „Prostor se ostvaruje za novorođenče kroz njegove pokrete, kroz sve ono što njegovi osjeti mogu da prime od stimulusa koji mu nadolaze iz prostora.“ (Guberina, 1986: 87). Time se ostvaruju uvjeti za razvoj govora. „Razvoj motorike bit će presudan za afektivni i mentalni razvoj koji će onda dovesti i do prve lingvističke riječi.“ (Guberina, 1986: 87). Djeca do četvrte godine stječu osnove jezika koji usvajaju, a do polaska u školu i jednojezična i dvojezična djeca moraju ovladati prostornom orijentacijom i biti sposobni izražavati prostorne odnose. Djačenko i Lavrentjev (1988), prema Colić i sur. (2017: 140), navode da djeca od 4 do 5 godina „najčešće dobro opažaju i pravilno imenuju prostorne odnose (iza, pored, iznad, ispod), kao i pravac kretanja u prostoru (levo, desno, napred, nazad)“.

PROSTOR

Prostorna kognicija podrazumijeva stvaranje i razumijevanje prostornih mapa, percepciju vlastitoga kretanja, određivanje dimenzija u prostoru, razumijevanje/uporabu referentnih okvira, manipulaciju objektima, mentalnu rotaciju, prostornu navigaciju i prostorno procesiranje (Valerjev, 2020). Prema Gardneru (Gardner, Kornhaber i Wake, 1996), prostorna je inteligencija, jedna od sedam vrsta inteligencija, uz lingvističku, logičko-matematičku, prostornu, tjelesno-kinestetičku, glazbenu, interpersonalnu, intrapersonalnu, prirodnu te podrazumijeva: sposobnost primanja vidnih i prostornih informacija, mogućnost njihove preobrazbe i oblikovanje, mogućnost vidnog zamišljanja, čak i kad nema vanjskih podražaja, odlično snalaženje u prostoru, osjećaj za prostorno oblikovanje, linije, boje, oblike, zamišljanje slike u tri dimenzije. Lokalističke teorije, poput kognitivne lingvistike, smatraju prostor temeljnom iskustvenom i jezičnom domenom koja uvjetuje razumijevanje apstraktnih tema.

Cannon i sur. (2007), prema Wu, Li i Degotardi (2021: 3), da bi istražili prostorni jezik djece u ranome jezičnom razvoju i obrazovanju, predlažu sustav koji čini osam kategorija: 1. prostorne dimenzije (npr. veličina – velik, malen), 2. oblici (npr. kvadrat), 3. mjesto i cilj (opis relativnoga položaja), 4. orijentacija i transformacija (npr. skrenuti desno), 5. kontinuirani iznos (npr. cijeli, komad, dio itd.), 6. deikse (ovdje, tamo, gdje itd.), 7. prostorne značajke i svojstva (npr. strana, krivulja, krug, linija) i 8. uzorak (sljedeće, nakon, niz, povećanje, smanjenje). Većina se istraživača slaže da jezik izražava prostornu informaciju u nekoliko temeljnih kategorija: 1. lokacija, 2. prostorni odnosi između objekata ili ljudi i 3. kretanje (Wu i sur., 2021). „Pod topologijom prostora podrazumijeva se razumijevanje odnosa objekta i njihovo smještanje onako kako se to razumijevanje i smještanje odražavaju u jeziku. Tri su osnovna tipa prostornih odnosa koji uključuju lokaciju, smjer i protezanje.“ (Šarić, 2014: 25). Također, prostorna informacija dovodi se u vezu s referencijskim okvirima – intrinzičnim, relativnim i apsolutnim (Levinson i Wilkins, 2006 prema Wu i sur., 2021), odnosno apsolutnim referencijskim okvirima „u kojima operiramo s geografskim točkama stalnog položaja kakve su, primjerice, otoci, planine, izlazeće i zalazeće sunce, ulice i poštanske adrese“ i relativnim referencijskim okvirima „u kojima se prostor u fizičkom svijetu i smješta u njemu određuju s obzirom na neki referencijski objekt ili više njih“ (Šarić, 2014: 20). Relativni referencijski okviri mogu biti relativno deiktički (*Galerija je iza tebe.*) ili relativno nedeiktički (*Galerija je između Ulice lipa i Ulice jorgo-*

vana.) (Šarić, 2014: 20). Razumijevanje prostornih koncepata prethodi njihovu usvajanju, a onda i proizvodnji riječi kojima se ti odnosi izražavaju.

S obzirom na navedeno, u radu se opisuju morfološka i morfosintaktička obilježja četiriju korpusa – jednojezičnih dječaka i djevojčica te dvojezičnih dječaka i djevojčica. Raščlanjuje se zastupljenost pojedine vrste riječi, a one se dovode u vezu s pojedinim izražavanjem obilježja prostora, primjerice pridjevi s prostornim dimenzijama, prijedložno-padežni izrazi s prostornim odnosima itd.

NAČIN I TIJEK ISTRAŽIVANJA

Kao građa poslužili su transkribirani uzorci govornoga jezika hrvatskih predškolaca iz korpusa CHILDES. Uzorci su prikupljeni s pomoću hrvatske inačice Višejezičnoga instrumenta za procjenu pripovijedanja (MAIN; engl. *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) koji su prevele i prilagodile Hržica i Kuváč Kraljević (2020).

Iz korpusa koji sadrži 143 transkribirana uzorka govorne proizvodnje (pripovijedanja na temelju slikovnoga predložka) ispitanika od pet godina do šezdeset i tri godine izdvojena su 73 uzorka jednojezične i dvojezične djece obaju spolova u dobi 5,1 – 6,11. Jednojezičnih je uzoraka bilo ukupno 39 (53,43 %), a dvojezičnih 34 (46,57 %). Među jednojezičnim uzorcima 22 uzorka (56,41 %) proizvele su djevojčice, a 17 dječaci (43,59 %). Među dvojezičnim uzorcima omjer je bio veći u korist dječaka (64,71 %) koji su proizveli isti broj uzoraka kao jednojezične djevojčice, dok su dvojezične djevojčice proizvele 12 uzoraka (35,29 %). Svi dvojezični ispitanici žive u dvojezičnome okružju te govore hrvatski i talijanski. MAIN se sastoji od četiriju slikovnih predložaka, a za potrebe ovoga rada izdvojeni su uzorci pripovijedanja dviju priča (*Ptičice* i *Kozlići*).

Izdvojeni transkripti prepisani su u MS Word dokument i označeni s obzirom na spol (djevojčice i dječaci) i jezik ispitanika (jednojezični i dvojezični) te pripremljeni za daljnju obradu u MS Wordu i MS Excelu. Transkribirani su uzorci kopirani u novi Word dokument, potom su izostavljeni svi posebni znakovi i objašnjenja korišteni pri transkripciji da bi se moglo pristupiti raščlambi. Raščlamba je započela utvrđivanjem broja proizvedenih pojava, tj. duljine svakoga uzorka. Broj proizvedenih pojava u pojedinačnoj i ukupnoj građi utvrđen je u Wordu.

TABLICA 1. Građa (jednojezični i dvojezični dječaci i djevojčice – JJ m. i JJ f., DJ m. i DJ f.)

Građa	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
Broj uzoraka	22	17	12	22
Broj pojavnica	1454	835	718	1140
Prosjeak pojavnica	66,09	49,18	59,83	51,82

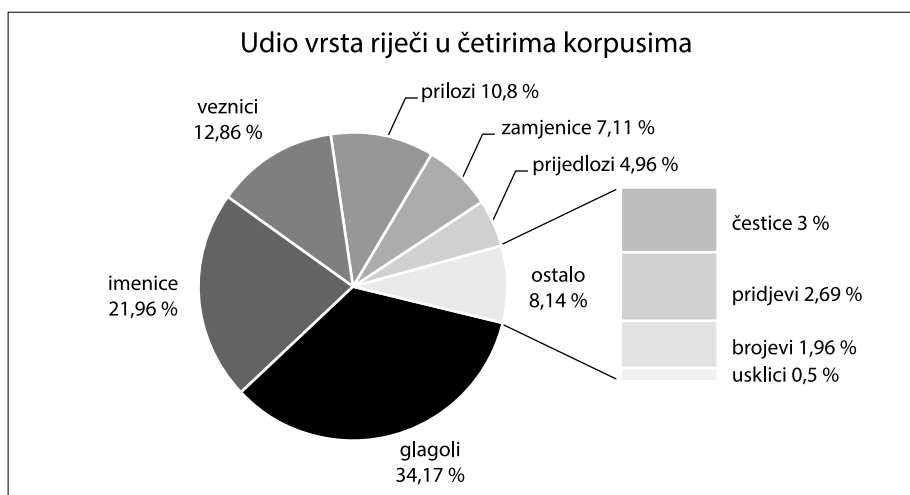
Ukupno je raščlanjeno 4147 proizvedenih pojavnica. Jednojezični su ispitanici proizveli 2289 pojavnica (prosječno 58,69 pojavnica po uzorku), a dvojezični 1858 pojavnica (prosječno 54,65 po uzorku). Prosječno najveći jest broj pojavnica ostvaren u uzorcima djevojčica – jednojezičnih (66,09 pojavnica) te dvojezičnih (59,83 pojavnice), slijede dvojezični dječaci (51,82 pojavnice) te jednojezični dječaci s prosječno 49,18 pojavnica (tablica 1).

Pročišćeni uzorci ulijepljeni su potom u Excel te detaljno raščlanjeni. Raščlamba je započela određivanjem vrsta riječi i zastupljenosti pojedine vrste riječi. Unutar pojedine vrste riječi (imenice, pridjevi) opisana su potom obilježja entiteta koja se nalaze u prostoru, a dalje su na temelju raščlambe priloga, prijedložno-padežnih izraza, glagola (najvećim dijelom glagola kretanja) te mjesnih deiksa (zamjenica i priloga) izdvojeni načini opisa prostornih odnosa (pri čemu je u obzir uzeta topologija prostora – statični i dinamični prostor te referentni okvir). Grafički prilozi izrađeni su u Excelu, a tablice oblikovane na temelju brojčanih podataka izračunanih s pomoću različitih funkcija također u Excelu.

REZULTATI I RASPRAVA

Morfosintaktička obilježja

Raščlamba prostornih značenja uključuje intrinzična i ekstrinzična prostorna obilježja, a ona se izražavaju različitim vrstama riječi. Primjerice, dimenzije entiteta u prostoru, odnosno veličina i oblik pridjevima, ekstrinzični odnosi – suodnos entiteta prijedlozima, statičnost i dinamičnost u prostoru glagolima, perspektiva iz koje se odnosi percipiraju dijelom deiksama. Stoga se u prvome dijelu raščlambe daje uvid u zastupljenost vrsta riječi i najzastupljenije pojavnice u četirima korpusima te se obilježja pojedine vrste riječi uzimaju kao temelj analize prostornih odnosa.



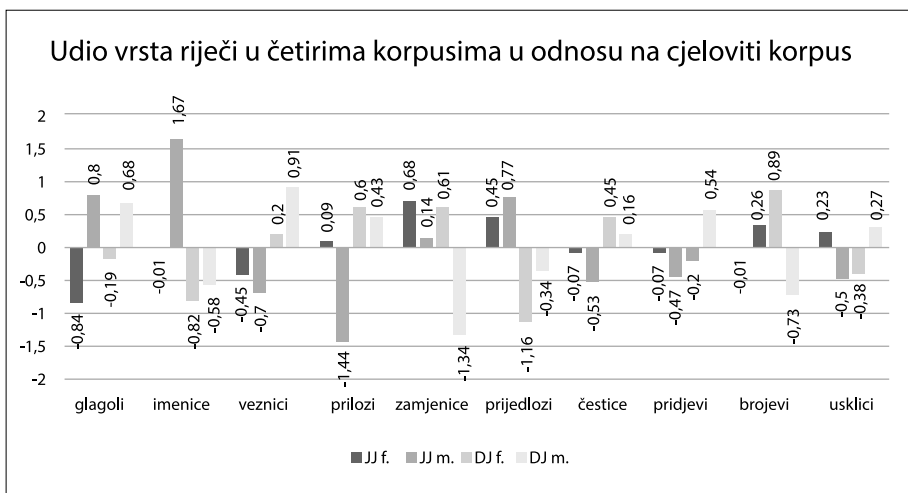
SLIKA 1. Udio pojavnica prema vrstama riječi u četirima korpusima

U ukupnoj građi (slika 1) najzastupljenije su vrste riječi glagoli (34,17 %), zatim imenice (21,96 %) i veznici (12,86 %), slijede prilozi (10,8 %), zamjenice (7,11 %), prijedlozi (4,96 %), čestice (2,99 %), pridjevi (2,69 %), brojevi (1,96 %) i usklici (0,5 %). Djeca su se u opisu slikovnoga predloška najviše služila glagolima i imenicama. Glagolske i imeničke pojavnice čine više od polovice ukupnoga broja riječi u cijelome korpusu – 2605. Dakle, udio je glagolskih i imeničkih pojavnica ukupno 56,13 %. Aladrović Slovaček (2019: 53), referirajući se na istraživanja glagola i imenica u ranome jezičnom diskursu, navodi da rezultati istraživanja „pokazuju da su u dječjem izražavanju glagoli češći, pojavljuju se više puta od imenica, a javljaju se i u više različitih oblika“. Međutim, u osnovnoškolskoj dobi kategorijalna analiza dječjega jezika potvrđuje da se pri opisivanju slika „najčešće javljaju imenice, zatim glagoli, zamjenice te onda ostale vrste riječi“ (Aladrović Slovaček, 2019: 54), što se potvrđuje u različitim raščlambama tekstova na hrvatskome jeziku (Cvikić, 2009 prema Aladrović Slovaček, 2019: 54).

Veznik je treća najčešćija vrsta riječi u korpusu. Tako velik udio veznika opravdava i tip teksta koji se dječjim iskazima stvara. U pripovijedanju – odnosno iznošenju slijeda događaja prema četirima slikama – kao kohezivno sredstvo izdvaja se veznik *i* (*onda*) u službi konektora. Veznik *i* te vremenski prilog *onda* najzastupljenije su riječi u korpusu, odnosno u svim četirima korpusima. „Najranije i najčešće vezno sredstvo potvrđeno u razvoju pripovjednog diskursa, kao i razvoja složene sintakse uopće, jest konektor *i*“ (Košutar i Hržica, 2021:

49). Košutar i Hržica (2021: 50), prema Peterson i McCabe (1991) te Karmiloff i Karmiloff-Smith (2002), navode da je „za pripovijedanje za razliku od, primjerice, spontane konverzacije, karakteristična visoka zastupljenost konektora“. Tako autorice potvrđuju da u pričama petogodišnje djece „gotovo svaki iskaz sadrži *i*, samostalno ili u kombinaciji s drugim veznim sredstvima, dok se raznolikost ostalih oblika povećava“ (Košutar i Hržica, 2021: 51). Istraživanje koje provodi Choi 2007 (prema Košutar i Hržica, 2021: 51–52) pokazuje da je u osobnim pričama djece engleskoga govornog područja „*i* najčešći u pričama šestogodišnjaka i tek u desetogodišnjaka opada, dok se zastupljenost ostalih veznih sredstava s dobi povećava“ (Košutar i Hržica, 2021: 51–52), što potvrđuje i istraživanje konektora u pripovjednome diskursu djece predškolske dobi koje provodi Kuvač (2004). „Uporaba konektora *i* u funkciji opisivanja u predškolskoj se dobi smatra univerzalnom, odnosno potvrđena je u svim dosadašnjim istraživanim jezicima“ (Košutar i Hržica, 2021: 53). Stoga se čini opravdanom i zastupljenost konektora *i* u raščlanjenom korpusu, odnosno u jednojezičnih i dvojezičnih predškolaca gdje je ona gotovo jednako zastupljena u svim četirima korpusima (vidi tablicu 2).

Zanimljivo je da su u svim korpusima najzastupljenije vrste riječi redom – glagoli (u rasponu 33,33 % – 34,97 %), imenice (21,14 % – 23,63 %), veznici (12,16 % – 13,77 %), prilozi (9,36 % – 11,4 %), zamjenice (5,77 % – 7,79 %), prijedlozi (3,8 % – 5,73 %). Redosljed prema zastupljenosti ostalih vrsta riječi tek se neznatno razlikuje u četirima korpusima. Tako su u korpusu jednojezičnih dječaka najzastupljenija vrsta riječi nakon prijedloga čestice – 2,46 %, slijede pridjevi i brojevi čiji je udio isti – 2,22 %, usklik u iskazima nije zabilježen. Kod jednojezičnih je djevojčica redosljed nakon prijedloga sljedeći: čestice – 2,92 %, pridjevi – 2,62 %, brojevi – 1,95 % i usklci – 0,73 %. Kod dvojezične djece zastupljenost se razlikuje, ali neznatno, pa je kod dječaka nakon prijedloga najzastupljenija vrsta riječi pridjev – 3,23 %, a kod djevojčica čestica – 3,44 %. Nakon pridjeva u dvojezičnih dječaka slijede čestice – 3,15 %, brojevi – 1,23 % te usklci – 0,77 %, a u djevojčica brojevi – 2,85 %, pridjevi – 2,49 % te usklci – 0,12 %. Usporedi li se zastupljenost pojedine vrste riječi u cjelovitome korpusu s njihovom zastuplenošću u pojedinim korpusima, zaključuje se da su razlike manje od dva postotna boda (slika 2). Pri opisu prostora iskaz jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika obaju spolova ne razlikuje se značajnije kada je riječ o udjelu proizvedenih pojava raščlanjenih s obzirom na vrstu riječi.



SLIKA 2. Udio vrsta riječi u četirima korpusima u odnosu na cjeloviti korpus

U istraživanju koje provodi Vuletić (1991), prema Stančić i Ljubešić (1994: 258), na temelju uzoraka 519 osoba u 114 različitih govornih situacija određen je redoslijed vrsta riječi prema njihovoj relativnoj frekvenciji: „glagoli 23 %, imenice 19 %, zamjenice 18 %, veznici 10 %, prilozii 10 %, prijedlozi 6 %, čestice 5 %, pridjevi 4 %, brojevi 3 % i uzvici 2%“. U ovdje analiziranom su korpusu prilozii i veznici zastupljeniji od zamjenica, što se dijelom može tumačiti iznošenjem događaja prema slikama – odnosno pripovijedanjem.

U raščlanjenim iskazima udio deset najzastupljenijih pojava tek se neznatno razlikuje – najmanji je u dvojezičnih djevojčica – 32,88 %, a najveći u iskazima dvojezičnih dječaka – 36,52 % (tablica 2). Zastupljenost pojedinih vrsta pojava neznatno je različita u korpusima, pa je udio riječi *i* kao najzastupljenije pojavnice u iskazima jednojezičnih dječaka – 8,62 %, dok je kod dvojezičnih dječaka taj udio – 9,21 %. Zastupljenost te pojavnice u korpusima djevojčica razlikuje se tek u 0,25 postotnih bodova (jednojezične djevojčice – 9,9 %, dvojezične djevojčice – 9,75 %).

TABLICA 2. Najzastupljenije natuknice u korpusima

Red. br.	JJ f.	udio	JJ m.	udio	DJ f.	udio	DJ m.	udio
1.	i	9,90	i	8,62	i	9,75	i	9,21
2.	onda	7,36	onda	7,19	onda	6,69	onda	7,02
3.	mačka	3,16	mačka	3,59	lisica	2,51	pa	3,25
4.	a	2,61	mama	2,99	mačka	2,37	ptica	2,81
5.	biti	2,48	lisica	2,75	mama	2,23	mačka	2,54
6.	ona	2,48	biti	2,51	jedan	2,09	malen	2,46
7.	lisica	2,27	a	2,51	kozlić	1,95	on	2,28
8.	doći	2,06	za	2,40	biti	1,95	lisica	2,02
9.	koza	1,99	doći	2,28	malen	1,67	mama	1,93
10.	malen	1,99	ovaj	1,68	a	1,67	pas	1,93
Σ		36,30		36,52		32,88		35,45

Od prijedloga u korpusima među deset najzastupljenijih pojava bilježi se samo prijedlog *za*, i to kod jednojezičnih dječaka. Osobne zamjenice ne pojavljuju se u tome korpusu, ali je zabilježena pokazna zamjenica *ovaj* (koja se uz imenicu pojavljuje odnoseći se na referenta). Nadalje, pridjev *malen* nije među deset najzastupljenijih pojava također samo u tome korpusu. U svim je korpusima zabilježen veznik *i*, u korpusu dvojezičnih dječaka nema veznika *a*, ali samo u tome se korpusu među deset najzastupljenijih pojava bilježi veznik *pa*. Glagol *biti* najzastupljeniji je glagol u korpusima jednojezičnih i dvojezičnih djevojčica, a uz glagol *biti* u tim je korpusima među deset najzastupljenijih pojava i glagol *doći*. U iskazima dvojezičnih dječaka glagol nije među deset najzastupljenijih pojava, a imenica je čak pet.

Imenice

Među najzastupljenijih deset natuknica u svim su korpusima najzastupljenije imenice – u iskazima jednojezičnih djevojčica: *mačka*, *lisica*, *koza*; jednojezičnih dječaka: *mačka*, *mama*, *lisica*, dvojezičnih djevojčica: *lisica*, *mačka*, *mama*, *kozlić* i dvojezičnih dječaka: *ptica*, *mama*, *mačka*, *lisica*, *pas* (tablica 2). Treba naglasiti da je u svakoj od priča riječ o obitelji, napadaču i spasiocu. Takvi su likovi poznati djeci različite dobi u različitim kulturama te su česti u bajkama, dječjem govoru i govoru usmjerenom djeci. Pogrešno imenovanje likova ne smatra se pogreškom. Ispitanici pticu prepoznaju kao *gavrana*, *galeba*, *vranu*,

sokola ili *orla*, *ptiće* su *pilići*, *kozlići* su *kozlići*, *kozice*, *ovčice*, *janje*, *jarac*, *jarček*, *konj*, *krava*, a *pas* je *vuk*. Takvi primjeri kao i umanjenice (primjer 1) te korištenje sintagma u kojima se određuje obiteljski odnos – *mama ptica* – (primjer 2) karakteristični su u obraćanju djeci i književnim tekstovima koji su im namijenjeni te su česti u dječjem govoru¹.

- (1) E jedna ovčica [* s] je pasala [* m] travu. I mala ovčica [* s] je pala u vodu. Zapravo koza, oprostite. Ne, ne, jarac [/] jarac [/] jarac, mali jarček. (M-HR-15)
- (2) I onda je došla mama ptica. (B-RI-27)

Pridjevi

Iz cjelovitoga su korpusa izdvojeni svi pridjevi. Ukupno su najveći broj pridjevnih pojava upotrijebile jednojezične djevojčice. U njihovu je korpusu zabilježeno 12 različitih pridjevnih natuknica (tablica 3). Dječaci, jednojezični i dvojezični, upotrijebili su po devet različitih pridjeva, a najmanji je broj različitih pridjeva zabilježen u iskazima dvojezičnih djevojčica – njih osam. Ukupno je u korpusima zabilježen 21 različit pridjev. Samo su tri pridjeva, *malen*, *velik* i *sretan*, zabilježena u svim korpusima. Treba ipak naglasiti da su u svim korpusima najzastupljeniji oni pridjevi koji se odnose na veličinu – *malen* i *velik*². Takva se zastupljenost tih dvaju pridjeva može tumačiti i time što se odnose na likove u iskazima, a može ih se povezati i s odnosom djeca – maleni i odrasli – veliki.

Tablica 3. Pridjevi u korpusima navedeni prema zastupljenosti

Red. br.	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
1.	malen	malen	malen	malen
2.	velik	velik	velik	velik
3.	gotov	sretan	crven	gladan

¹ Više o pravilima transkripcije i korištenim oznakama vidi na mrežnim stranicama Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), tj. u dokumentu *CLAN transcription rules for MAIN*.

² Raščlanjujući pridjeve u korpusu troje djece – Vjerana, Marine i Antonije starih od 1,5 do 3,0 godine, Kuvač i Cvikić (2002: 113) utvrdile su „da sva djeca dijele isto, prvo obilježje pridjeva, a to je obilježje veličine. To navodi na zaključak da se obilježje veličine prvo usvaja“, što je potvrdilo njihova dotada provedena istraživanja redosljeda usvajanja pridjeva u spontanome govoru (Kuvač i Cvikić, 2001). Pridjevi *malen* i *velik* u njihovu korpusu pripadaju najzastupljenijim pridjevima i prvi su pridjevi, kojima se izražava veličina, koje djeca usvajaju.

Red. br.	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
4.	sljedeći	gotov	sjajan	gotov
5.	tužan	isti	fin	sretan
6.	sretan	strašan	spašen	zločest
7.	crn	mačkin	srednji	cijeli
8.	cijel	otvoren	sretan	tužan
9.	ukusan	crn		spašen
10.	mlađi, fin, isti			

Zanimljiv je primjer u iskazu dvojezične djevojčice koja je uz *velik* i *malen* upotrijebila i pridjev *srednji* (primjer 3). Posvojni je pridjev zabilježen samo jedanput, i to u korpusu jednojezičnoga dječaka (primjer 4). Pridjev *cijeli* odnosi se na vrijeme (primjer 5), ali i na prostornu cjelinu (primjer 6). Slijed slika iznosi se pridjevom *sljedeći* samo u iskazima jedne jednojezične djevojčice (primjer 7). Od boja pojavljuju se samo *crn* (primjer 8) i *crven* (primjer 9). Zanimljivo je da se pridjev *gotov* javlja u sintagmama i rečenicama u korpusima jednojezičnih dječaka i djevojčica te dvojezičnih dječaka. Taj su pridjev vjerojatno usvojila djeca kojoj su bile čitane ili pripovijedane različite priče, bajke i sl. (primjeri 10–12). Neki se primjeri javljaju samo u dvojezičnome korpusu, primjerice *spašen* (primjer 13 i 14).

- (3) Onda veliki kozlić mama, manji kozlić, mali [/] mali kozlić i srednji kozlić su sretni. (BI-POR-05)
- (4) Pas je ugrizao <za mačku> [* m] <za mačkin> [* m] rep. (M-HR-24)
- (5) I [/] i onda tako [/] tako je [* m] orao [* s] ga je ulovio [* m] cijeli dan je [* m] lisicu. (B-POR-23)
- (6) I lisica kako iza drveta ulazi [* s]. I tu je. A kako jedno malo dijete pase travu. Ali ne vidi se baš cijeli [* m]. (M-HR-01)
- (7) A ta jedna koza (.) ulovio je za [* m] lisic [* m] za nogu. I na sljedećoj koza gleda. (M-HR-01)
- (8) I brzo Oje mama dala jednu kao crvenu glistu da pojest [* m]. (B-POR-18)
- (9) I onda ptica crna je bila na drvetu. (M-HR-40)
- (10) Čiča miča gotova je priča. (M-HR-07)
- (11) Gotova priča. (M-HR-15)

- (12) I gotovo. Gotova priča. (B-POR-21)
 (13) I onda su ovce [* s] bi [//] bile spašene. (BI-POR-12)
 (14) I svi su spašene [* m]. (BI-POR-21)

Prijedlozi i prijedložno-padežni izrazi

Jednojezična i dvojezična djeca prijedloge, odnosno prijedložno-padežne izraze, usvajaju istovremeno, ali kasnije od punoznačnih riječi, a usvajanje ovisi o izloženosti djece tim riječima i izrazima (Hržica i sur., 2021: 159). Hržica i sur., (2021: 162) potvrđuju da se i u hrvatskome jeziku prvo usvajaju prostorni prijedlozi, zatim vremenski te ostali. Redoslijed je usvajanja prijedloga sljedeći: prvi prijedlog kojim se djeca koriste prijedlog je *u* i za izražavanje lokacije i za izražavanje smjera, zatim *na* (također za izražavanje lokacije i smjera), slijede *s(a) + I*, *za + A* i *od + G*, *po + L* i *po + A* kao i *iz + G*, *kod + G* i *s(a) + G*. Autorice zaključuju da s vremenom djeca upotrebljavaju sve više prijedloga, nekima se koriste često, gotovo rutinski, nekima manje često, neke od njih upotrebljavaju samo neka djeca, neke sva djeca, a sve prijedloge koje su upotrebljavala jednojezična djeca upotrebljavali su i dvojezični ispitanici. To se potvrđuje i u ovdje analiziranim iskazima jednojezične i dvojezične djece (Hržica i sur., 2021: 166–167).

TABLICA 4. Usporedba zastupljenosti prijedloga u jednojezične i dvojezične djece u dvama istraživanjima

Red. br.	Hržica i sur. (2021)		autori (2024)	
	JJ	DJ	JJ	DJ
1.	<i>u + A</i>	<i>u + L</i>	<i>za + A</i>	<i>za + A</i>
2.	<i>s(a) + I</i>	<i>u + A</i>	<i>na + L</i>	<i>u + A</i>
3.	<i>u + L</i>	<i>s + I</i>	<i>u + L</i>	<i>na + A</i>
4.	<i>na + A</i>	<i>za + A</i>	<i>po + A</i>	<i>na + L</i>
5.	<i>za + A</i>	<i>kod + G</i>	<i>u + A</i>	<i>u + L</i>
6.	<i>na + L</i>	<i>na + A</i>	<i>na + A</i>	<i>iz + G</i>
7.	<i>od + G</i>	<i>na + L</i>	<i>do + G</i>	<i>od + G</i>
8.	<i>kod + G</i>	<i>od + G</i>	<i>od + G</i>	<i>po + A</i>
9.	<i>iz + G</i>	<i>bez + G</i>	<i>iz + G</i>	<i>za + I</i>
10.	<i>po + L</i>	<i>ispod + G</i>	<i>iza + G</i>	<i>s + I</i>

U tablici 4 navedeni su najzastupljeniji prijedlozi u istraživanju Hržica i sur. (2021) te u ovdje analiziranim korpusima jednojezične i dvojezične djece. Tako

se među deset najzastupljenijih prijedložno-padežnih izraza u obama korpusima nalaze sljedeće prijedložno-padežne sveze: *u + A*, *u + L*, *na + A*, *za + A*, *na + L*, *od + G*. Riječ je, dakle, prvenstveno o prostornim prijedlozima.

U građi raščlanjenoj za potrebe ovoga istraživanja ukupno je zabilježeno 13 prijedloga (tablica 5). Najmanji broj različitih prijedloga upotrijebile su dvojezične djevojčice (ukupno šest), dok su ostale skupine ispitanika upotrijebile po devet prijedloga. Najviše je prijedložno-padežnih izraza zabilježeno kod jednojezičnih djevojčica, slijede dvojezični te jednojezični dječaci, a najmanje se prijedložno-padežnih izraza bilježi u iskazima dvojezičnih djevojčica. Prijedlozi *u*, *na*, *za*, *iz*, *po* zabilježeni su u svim korpusima. Ispitanici upotrebljavaju prijedloge *u*, *na*, *za*, *s*, *po* s različitim padežima. Ostali prijedlozi zabilježeni u korpusima uključuju prijedloge: *bez*, *kod*, *prema*, *od*, *ispod*, *s(a)*, *iza* i *do*. Prijedlog *prema* zabilježen je samo u jednom primjeru dvojezičnoga dječaka, kao i prijedlozi *kod* i *bez*. Prijedlog *ispod* zabilježen je pak samo u korpusu jednojezičnoga dječaka. Također, treba naglasiti da se zastupljenost pojedinih prijedloga razlikuje kod jednojezične i dvojezične djece te kod dječaka i djevojčica.

TABLICA 5. Zastupljenosti prijedloga u korpusima jednojezičnih i dvojezičnih dječaka i djevojčica

Prijedlozi	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
<i>do + G</i>	5,43	6	–	–
<i>iz + G</i>	4,34	4	6,25	3,23
<i>iza + G</i>	3,26	6	–	–
<i>kod + Ø³</i>	–	–	–	1,61
<i>kod + G</i>	–	–	–	1,61
<i>na + A</i>	7,61	2	12,5	12,9
<i>na + L</i>	15,22	8	3,12	11,3
<i>od + G</i>	4,35	–	12,5	–
<i>po + A</i>	8,7	8	3,12	3,23
<i>po + L</i>	3,26	2	–	1,61
<i>prema + D</i>	–	–	–	1,61
<i>s(a) + I</i>	3,26	4	–	6,45
<i>s(a) + G</i>	–	2	–	–
<i>u + A</i>	6,52	10	25	8,06

³ Dvojezično je dijete proizvelo rečenicu u kojoj nedostaje dopuna uz prijedlog *kod*: „<i>onda> [/] <i>onda tamo kod> [///] onda tamo se penjala tamo.“ (B-POR-07).

Prijedlozi	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
<i>u + L</i>	10,87	8	–	8,06
<i>za + A</i>	23,92	34	31,26	33,88
<i>Za + I</i>	3,26	4	–	4,84
<i>za + 0⁴</i>	–	2	6,25	1,61

U svim četirima korpusima najzastupljeniji je prijedložno-padežni izraz *za + A*, čiji je udio u rasponu od 23,92 % kod jednojezičnih djevojčica do 34 % kod jednojezičnih i 33,88 % kod dvojezičnih dječaka. Slijede prijedlozi *u* i *na*, ali njihova se zastupljenost razlikuje kod jednojezične i dvojezične djece kao i kod djevojčica i dječaka. Zanimljivo je da je kod jednojezične djece prijedlog *na* značajno zastupljeniji u prijedložno-padežnim izrazima s lokativom nego s akuzativom. Tako je u korpusima u iskazima jednojezične djece udio prijedložno-padežnih izraza *na + L* značajno veći (djevojčice – 15,22 %, dječaci – 8 %) nego udio prijedložno-padežnih izraza *na + A* (djevojčice – 7,61 %, dječaci – 2 %), dok je kod dvojezične djece udio prijedložno-padežnih izraza *na + A* značajno veći (djevojčice – 12,5 %, dječaci – 12,9 %) nego udio prijedložno-padežnih izraza *na + L* (djevojčice – 3,12 %, dječaci – 11,3 %).

Kada je riječ o prijedložno-padežnim izrazima s prijedlogom *u*, zanimljivo je da se kod dvojezičnih djevojčica bilježi samo uporaba prijedloga *u* s akuzativom. Kod dvojezičnih dječaka isti je udio prijedložno-padežnih izraza *u + A* i *u + L* (8,06 %). U korpusu jednojezičnih djevojčica zastupljeniji su prijedložno-padežni izrazi *u + L* (10,87 %), a kod jednojezičnih dječaka prijedložno-padežni izrazi *u + A* (10 %). I njihovo je značenje isključivo prostorno. Rijetki su primjeri odstupanja/pogreške u uporabi (i u jednojezičnih i u dvojezičnih ispitanika), kao u primjeru 15.

Prijedlog *po* zabilježen je češće s akuzativom nego s lokativom, odnosno u značenju namjere nego u prostornome značenju. Prijedložno-padežni izraz *po + A* zastupljen je u svim četirima korpusima (jednojezični: djevojčice – 8,7 %, dječaci – 8 %; dvojezični: djevojčice – 3,12 %, dječaci – 3,23 %). Prijedložno-padežni izraz *po + L* u korpusu dvojezičnih djevojčica nije zabilježen, a njegov je znatno manji udio u svim ostalim korpusima (jednojezične djevojčice – 3,26 %; dječaci – 2 %; dvojezični dječaci – 1,61 %). Treba istaknuti da je uglavnom riječ o pogrešnoj uporabi padeža uz prijedlog *po* i da on ni u jednom korpusu nije zabilje-

⁴ Nulom su označeni primjeri u kojima dijete nakon prijedloga rabi infinitiv glagola: „<donesla [: donijela] je> [1] donesla [: donijela] je crviće. I dala za jesti malim ptićicama.“ (B-POR2).

žen u prijedložno-padežnom izrazu *po* + L kojim se izražava prostor. Zabilježena je uporaba prijedložnoga lokativa umjesto dativa (primjeri 16 i 17) ili pogrešna uporaba prijedloga i padeža (primjer 18).

- (15) Mali janjić [* m] [* s] je [/] je išao u vodi [* m]. (B-POR-04)
- (16) Otišla je po [/] djeci po hranu. (M-HR-12)
- (17) Velika ptičica <ode po [/] po> [///] malim ptičicama ide po hranu. (M-HR-52)
- (18) Uzmeo [* m] 0ju je <po repu> [* m]. Pa onda trči po nju. (B-RI-07)

U korpusu dvojezičnih djevojčica zabilježeni su sljedeći prijedložno-padežni izrazi: *za* + A, *u* + A, *na* + A, *od* + G, *iz* + G, *na* + L, *po* + A. Kada je riječ o izražavanju prostornih odnosa, zanimljivo je da se prijedlog *od* + G javlja samo u iskazima djevojčica. Osim što se njime izražavaju posvojna značenja (primjer 19) ili značenje udaljavanja (primjer 20), kod dvojezičnih djevojčica on se upotrebljava i pri izražavanju prostornoga odnosa u kojemu bi uobičajenija bila prijedložno-padežna sveza *s* + G (primjer 21). U korpusu jednojezičnih djevojčica upotrijebljen je prijedložni izraz *s* + G (primjer 22). Prijedložno-padežni izraz *iza* + G upotrijebljen je samo u iskazima jednojezične djece (primjeri 23–25). U iskazu dvojezične djece zabilježen je primjer uporabe prijedložno-padežnoga izraza *iz* + G (primjer 26).

- (19) I dok tata i mama ovca [* m] [* s] piju sestra od te ovce [* s] jede travu. (B-POR-12)
- (20) I onda je mačka bježala od pasa [* m]. (M-HR-37)
- (21) I onda je ptičica skakala dolje od [* m] neke grane. (B-RI-21)
- (22) Onda je lisica iskočila sa [* m] drveta. (M-HR-38)
- (23) A tu je iza stabla lisica. (M-HR-03)
- (24) Dok je jedna jela travu lisica je vrebala iza drveta. (M-HR-22)
- (25) Onda vuk [* s] je skočio iza drveta. (M-HR-25)
- (26) A lisac ga je gledao iz [* m] drveća. (B-POR-23)

Također, treba navesti da se prijedlog *za* upotrebljavao u svezama *za* + infinitiv (primjeri 27 i 28). Takvih je primjera više zabilježeno u iskazima dvojezične djece. Prijedložno-padežna sveza *za* + A upotrijebljena je i u značenju namjene (primjer 29). Sveza *za* + I upotrijebljena je u prostornome značenju i ta je uporaba

zastupljenija u jednojezične djece (primjer 30) iako je zabilježen i primjer u dvojezičnome korpusu (primjer 31).

- (27) I onda je mama došla. I dala je za jesti. (M-HR-41)
- (28) I dala za jesti malim ptičicama. (B-POR-02)
- (29) I rekla je +”/. +” kako fina večera za moj želudac. (B-RI-24)
- (30) Onda je za njim trčala. (M-HR-26)
- (31) I onda je pas trčio [* m] za mačkom. (B-POR-02)

Prostorna značenja najčešće se izražavaju padežnim i prijedložno-padežnim izrazima (Pranjковиć, 2009). Pranjковиć (2001) prijedloge dijeli „s obzirom na leksičkosemantčka svojstva“ na dimenzionalne i nedimenzionalne. Dimenzionalne prijedloge dalje dijeli na prostorne (lokalne) i vremenske (temporalne). S obzirom na „suodnose predmeta koji se može odrediti kao objekt lokalizacije“ te „drugog predmeta u relaciji s kojim se prvome određuje mjesto, tj. lokalizatora“ (Pranjковиć, 2001: 7), u hrvatskome jeziku izdvaja „dvadeset konkretnijih prostornih odnosa koji se označavaju ili konkretiziraju prijedlozima“ (Pranjковиć, 2001: 8): prelokativnost, postlokativnost, supralokativnost, sublokativnost, intralokativnost, ekstralokativnost, adlokativnost, ultralokativnost, lateralna lokativnost, ekstremalna lokativnost, prolokativnost, cirkumlokativnost, centumlokativnost, translokativnost, ekvilokativnost, interlokativnost (linearni i skupni interesiv), alterlokativnost, frontalna lokativnost, direktivna lokativnost (opća direktivno-granična lokativnost), ablokaivnost.

U korpusima su zabilježeni sljedeći odnosi:

- postlokativnost⁵: Zabilježena je samo kod jednojezičnih dječaka i djevojčica (primjeri 32 i 33). Prijedlog *iza* zabilježen je i u priložnoj ulozi (primjer 34).

- (32) I lisica kako iza drveta ulazi [* s]. (M-HR-01)
- (33) I onda je [* m] lisica se skrila iza drveta. (M-HR-40)
- (34) A dok je davao toj jednoj drugoj [* m] je bila iza. (M-HR-19)

- supralokativnost⁶: Izrečena je prijedložno-padežnim izrazom *na* + A (primjer 35), *na* + L (primjer 36) i *po* + L (primjer 37). Treba napomenuti da je prijedlog *po* zabilježen u prostornom značenju samo u jednome primjeru u korpusu jedno-

5 „OL nalazi se ili kreće sa stražnje, nalične strane.“ (Pranjковиć, 2001: 9)

6 „OL nalazi se ili kreće u vršnom dijelu, po površini L ili iznad njega.“ (Pranjковиć, 2001: 9)

jezičnih djevojčica.

(35) <I onda ju je> [///] mačka se popela na stablo. (M-HR-19)

(36) Prije još je sokol je [* m] bio na grani. (M-HR-15)

(37) I onda se [* m] ona ovak(o) grebla po drvetu. (M-HR-09)

- sublokativnost⁷: Zabilježen je samo jedan primjer prijedloga *ispod* u priložnoj funkciji kod jednojezičnoga dječaka (primjer 38).

(38) A ispod je bio pas. (M-HR-14)

- intralokativnost⁸: Taj je odnos izrečen prijedložno-padežnim izrazima *u + A* (primjeri 39 i 40) i *u + L* (primjer 41 i 42), a zabilježen je u svim korpusima.

(39) I mala ovčica [* s] je pala u vodu. (M-HR-15)

(40) Išla 0je u jezero. (B-POR-05)

(41) Vidim malu kozu koja se utapa u rijeci. (M-HR-38)

(42) Jedna ko [//] koza je u [/] u [/] u moru [* s]. (B-POR-15)

- ekstralokativnost⁹: U svim je korpusima zabilježen prijedložno-padežni izraz *iz + G*, i to kod šestero ispitanika (primjeri 43–45).

(43) A lisac ga je gledao iz [* m] drveća. (B-POR-23)

(44) A ove dvije su izašle van iz vode. (M-HR-15)

(45) <pa joj je> [///] pa 0ga je izvadila iz vode. (B-RI-06)

- direktivna lokativnost¹⁰: Zabilježeni su primjeri opće direktivnosti s prijedlogom *prema* (primjer 46) i direktivno-granične lokativnosti s prijedlogom *do* (primjer 47).

(46) I onda mačka ide prema ptičicama. (B-RI-15)

(47) Mama dođe do pilića [* s]. (M-HR-14)

⁷ „OL u relaciji je s nižim ili donjim dijelom.“ (Pranjkočić, 2001: 9)

⁸ „OL nalazi se unutar ili u granicama L ili se kreće prema njegovoj unutrašnjosti.“ (Pranjkočić, 2001: 9)

⁹ „OL nalazi se ili kreće izvan (granica) L.“ (Pranjkočić, 2001: 9)

¹⁰ „OL kreće se u smjeru L. S obzirom na to to je li granica kretanja fiksirana, razlikuju se: a) opća direktivnost – *k(a) D (središtu grada /zaputiti se/), prema D/(L) (granici /putovati/), u smjeru, u pravcu G (kolodvora)*. b) direktivno-granična lokativnost – *do G (zida), u A (luku), na A (cilj), do u A (centar), do pred A (ulaz), do na A (vrh brijega), do iza G (ugla)*.“ (Pranjkočić, 2001: 10)

-ablokativnost (ili ablativna lokativnost)¹¹: Zabilježena je u prijedložno-padežnom izrazu s prijedlogom *od* + G (primjer 48).

(48) I lisica je bježale [* m] od [/] bježala od ptice. (B-RI-25)

Ostali prostorni odnosi (prelokativnost, adlokativnosti, ultralokativnosti, lateralne lokativnosti, ekstremna lokativnosti, prolokativnosti, cirkumlokativnosti, centrumlokativnosti, translokativnosti, ekvilokativnosti, interlokaivnosti, alterlokativnosti i frontalna direktivnost) nisu zabilježeni u iskazima, odnosno nisu izrečeni prijedlozima.

Prilozi

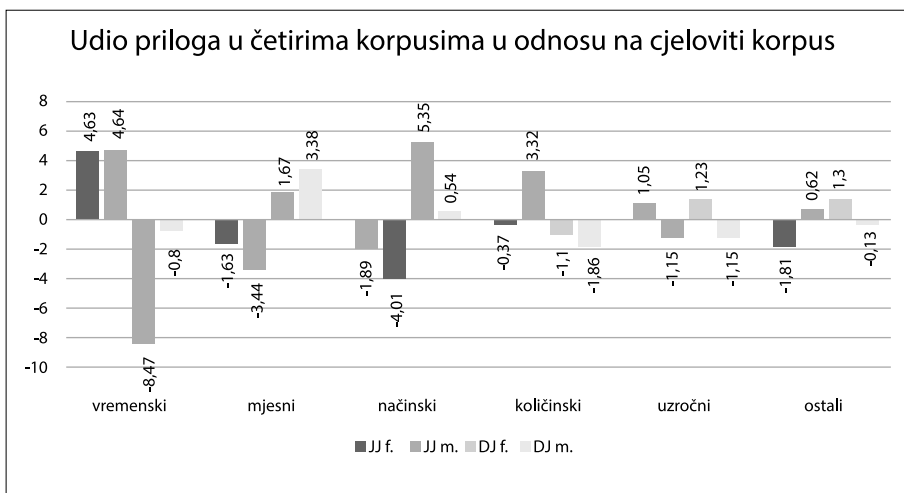
U iskazima i jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika najveći je udio vremenskih priloga. Kako je već navedeno, prilog u tome slučaju ima funkciju konektora i jedna je od najzastupljenijih riječi (pojavnica) u analiziranim iskazima.

TABLICA 6. Prilozi u korpusima prema vrsti

Prilozi	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
vremenski	71,43	71,44	58,33	66
mjesni	10,99	9,18	14,29	16
načinski	8,24	6,12	15,48	10,67
količinski	5,49	9,18	4,76	4
uzročni	2,2	0	2,38	0
ostali	1,65	4,08	4,76	3,33

U svim korpusima najveći je udio vremenskih priloga – u rasponu od 58,33 % u korpusu dvojezičnih dječaka do 71,43 % u korpusu jednojezičnih djevojčica odnosno do 71,44 % u korpusu jednojezičnih dječaka (tablica 6). Udio je mjesnih priloga u korpusima od 9,18 % kod jednojezičnih dječaka do 16 % kod dvojezičnih dječaka. Načinski su prilozi zastupljeniji od mjesnih samo u korpusu dvojezičnih djevojčica gdje je udio mjesnih priloga 14,29 %, a načinskih 15,48 %, dok je udio količinskih priloga (9,18 %) veći od udjela načinskih priloga (6,12 %) u korpusu jednojezičnih dječaka. Uzročni se prilozi bilježe u korpusima jednojezičnih djevojčica – 2,2 % i dvojezičnih djevojčica – 2,38 %.

¹¹ „OL kreće se tako da se udaljuje od L, kretati se može s različitih pozicija u odnosu na L.“ (Pranjковиć, 2001: 10)



SLIKA 3. Udio priloga u četirima korpusima u odnosu na cjeloviti korpus

Ako se uspoređi zastupljenost priloga u pojedinome korpusu u odnosu na prosječnu zastupljenost u cjelovitome korpusu (slika 3), zaključuje se da su razlike najveće kod proizvodnje najzastupljenijih priloga. Čak 66,8 % priloga u cjelovitome korpusu čine vremenski prilozi. Najmanje od te vrijednosti odstupali su dvojezični dječaci (-0,8 postotnih bodova), a najviše, i to negativno, dvojezične djevojčice (-8,47 postotnih bodova). Odstupanje jednojezičnih djevojčica i dječaka imalo je pozitivan predznak i gotovo identične vrijednosti (4,63 postotna boda djevojčice odnosno 4,64 postotna boda dječaci). Udio mjesnih priloga u cjelovitome korpusu iznosi 12,62 %. Uspoređi li se zastupljenost tih priloga u četirima korpusima u odnosu na cjeloviti korpus, zaključuje se da su odstupanja veća kod dječaka nego kod djevojčica. Zanimljivo je napomenuti i da jednojezični ispitanici odstupaju negativno (djevojčice za 1,63, a dječaci za 3,44 postotna boda), a dvojezični pozitivno od prosjeka (djevojčice za 1,67, a dječaci za 3,38 postotnih bodova).

Mjesni se prilozi dijele na priloge mjesta, smjera i cilja. „S obzirom na osnovu riječi priloge dijelimo na nepunoznačne (sinsemantične) riječi – zamjenički prilozi i na punoznačne (autosemantične) – imenski prilozi.“ (Kuštović, 2009: 21). U korpusu prilozi smjera nisu zabilježeni. „Kada govore o zamjeničkim priložima, gotovo sve gramatike navode da zamjenički prilozi uspostavljaju odnos prema kategoriji lica, odnosno prema sugovornicima govornoga čina.“ Tako su „prilozi koji označavaju prostor u blizini **govornika**“: ovdje, ovamo, ovuda, „koji označa-

vaju prostor u blizini **sugovornika**“: tu, tamo, tuda i „koji označavaju prostor udaljen i od govornika i od sugovornika“: ondje, onamo, onuda. (Kuštović, 2009: 22).

Deiktički prilozi *tu* i *tamo* u raščlanjenoj su građi korišteni u značenju mjesta. Iz četiriju korpusa izdvojeni su svi mjesni prilozi (tablica 7). Djevojčice su proizvele po šest različitih mjesnih priloga s tim da su se njima češće koristile jednojezične djevojčice. Jednojezični dječaci proizveli su pet različitih mjesnih priloga, a dvojezični njih sedam. Kod dječaka mjesnim se priložima za razliku od djevojčica češće služe dvojezični ispitanici.

TABLICA 7. Mjesni prilozi

JJ f.		JJ m.		DJ f.		DJ m.	
prilozi	broj	prilozi	broj	prilozi	broj	prilozi	broj
tu	11	tu	6	tu	2	tamo	6
tamo	3	negdje	1	dokle	2	ća	8
dolje	3	ovdje	1	van	2	vani	3
van	2	dolje	1	unutra	1	ovdje	2
napola ¹²	1	ispod ¹³	1	ća	1	drugdje	1
iza	1			gore	1	tu	1
						dalje	1
	21		10		9		22

Promotre li se konkretni primjeri, zaključuje se da se u nekim primjerima može govoriti o nerazlikovanju priloga s obzirom na blizinu/udaljenost (primjeri 49 i 50), a zabilježena je i pogrešna uporaba priloga *tamo* u značenju mjesta (primjer 51). Samoisppravci svjedoče o nesigurnosti govornika u određivanju tih prostornih odnosa. Prilog *dolje* zabilježen je u korpusima i jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika (primjer 52), a prilog *gore* u korpusu dvojezičnih djevojčica. Međutim, riječ je o frazeološkoj uporabi (primjer 53). Prilog *van/vani* učestaliji je (primjeri 54 i 55), a prilog *unutra* zabilježen je samo u korpusu dvojezičnih djevojčica (primjer 56). U korpusu dvojezične djece česta je uporaba nestandardnoga priloga *ća* (primjer 57). Također dvojezični ispitanik upotrijebio je i primjer dvaju priloga *negdje drugdje*¹⁴ (primjer 58).

¹² Jednojezična djevojčica proizvela je iskaz: „I već se napola popela.“ (M-HR-27).

¹³ Jednojezični dječak rabi prijedlog *ispod* kao prilog: „A ispod je bio pas.“ (M-HR-14).

¹⁴ Karlič i Bago (2020) smatraju da se mjesna deiksa izražava dvjema skupinama riječi i izraza, tj. „(1) „pravim deikticama“: mjesni prilozi (npr. *ovdje, tu, ondje, lijevo, desno, gore, dolje*), pokazne pridjev-

- (49) I onda je tu doš(a)o jedan vuk [* s]. (...) I ova je tamo jela travu. (...) I ona 0je tamo. I gledala je ona to ta ptica tu. (M-HR-49)
- (50) I lisica kako iza drveta ulazi [* s]. I tu je. (M-HR-01).
- (51) I onda je [* m] ptica se uplašila tu. I onda ju je mačka tamo zgrabila. (B-POR-07)
- (52) A mačka je to dolje gledala kako bi ona njih pojela. (M-HR-01)
- (53) +” <nemojte nikome> [///] nemojte letit [: letjeti] dolje i gore jer će vas ne(t)ko uzeti. (B-RI-24)
- (54) I gura ga van iz vode. (M-HR-15)
- (55) Pa je išao vani. (B-POR-RI)
- (56) Onda je mama ušla unutra. (B-RI-28)
- (57) I onda je pošla ča@d iskati@d [: tražiti] za jisti [: jesti]. (B-POR-10)
- (58) Pa onda kad je mama gledala negdje drugdje, onda se kozlič bojao. (B-RI-06)

Može se zaključiti da se prostorna dva plana razlikuju tek kod neke djece uporabom priloga *ovdje/tamo* i *tu/tamo*. Zanimljiv je primjer uporabe pokazne zamjenice i priloga u određivanju položaja likova (primjeri 59 i 60). Kada je riječ o pokaznim zamjenicama, djeca se u pravilu koriste samo jednom od njih, ili *ovaj/ova/ovo* ili *taj/ta/to* tijekom cijeloga iskaza (primjeri 61 i 62).

- (59) Vidim da je ova tu koza otišla spasiti ovu tu malu. I onda da su izašli iz rijeke. I onda je lisica tu kozu htjela pojesti. (M-HR-31)
- (60) A kad je ovaj prestao jest(i) travu onda je ovaj [* m] tu lisica došao [* m]. (M-HR-02)
- (61) A ovaj malo veći jede travu. Onda je mama spasila malog. I onda ovaj još uvijek jede travu. I onda je vuk [* s] htjeo [* m] pojesti ovog koji jede travu. (M-HR-32)
- (62) I onda je lisica (.) koja želi uhvatiti tu ovcu +... I onda dođe (.). Znači, onda on uhvate [* m] tu ovcu [* s]. A ta vrana ili orao je na grani. Onda je uhvatio tu ovcu [* s]. (B-POR-12)

ske i imeničke zamjenice (*to/ovo/ono, taj/ovaj/onaj*) u oblicima za sva tri gramatička roda u jednini i množini) te pojedini glagoli kojima se kodira lokacija govornika i sugovornika (*doći/otići, donijeti/odnijeti*); te (2) nedeiktikim izrazima modificiranim/determiniranim nekim deiktikim jezičnim sredstvom (npr. *ova strana ploče, desna strana*).“ (Karlić i Bago, 2020: 755).

Ako se ti primjeri usporede s rezultatima istraživanja koherentnosti u propovjednom diskursu djece od 4 do 10 godina I. Trtanj (2019), potvrđuje se nekoliko pretpostavki koje su se pokazale i ovom raščlambom – djeca do šeste godine „rabe prostorne deiktike i paralingvističke geste“, tako su „zamjenice deiktične te omogućuju da svaka rečenica bude odvojena jedinica. Zamjenice nisu dvosmislene, ali ako ih se promatra kao cjelinu, unutar diskursa, onda jesu. Tek nakon šeste godine djeca počinju rabiti zamjenice anaforički.“ (Trtanj, 2019: 594)

Brojevi

Kad je riječ o brojevima – jednojezični i dvojezični ispitanici služe se glavnim i rednim brojevima za označavanje likova (primjeri 63–66) i redosljeda zbivanja, odnosno slijeda događaja na slikama (primjeri 67 i 68).

- (63) I onda je tu doš(a)o jedan vuk [* s]. (M-HR-49)
- (64) Jedan kozlić je išao u: [/] u rjekicu [* m]. (B-RI-16)
- (65) Pa su one pile vodu. A ova druga je jela (.) travu. (B-RI-28)
- (66) Vidim malu kozu koja se utapa u rijeci. Druga koza jede travu. Treća trči. (M-HR-37)
- (67) Prvo je ova ušla u vodu. Pa <je mama ga> [* m] spasila. Lis [* p] je skočio. (M-HR-04)
- (68) Na prvoj slici je neki [/] neko [* m] druga koza jela travu. I na drugoj slici došla je lisica. (M-HR-28)

Glagoli

Najveći je udio različitih glagola/glagolskih natuknica kao i najveći udio glagolskih pojava u korpusu jednojezičnih djevojčica. U njemu se pojavljuje ukupno 112 različitih glagolskih natuknica, a najmanji je udio u korpusu dvojezičnih djevojčica u kojemu je zabilježeno 67 glagolskih natuknica. Dvojezični dječaci upotrijebili su ukupno 81 glagolsku natuknicu, a jednojezični dječaci 75 glagolskih natuknica (tablica 8). Omjer natuknica i pojava kretao se u rasponu od 0,29 kod dvojezičnih dječaka do 0,37 kod dvojezičnih djevojčica. Zanimljivo je istaknuti da su jednojezične djevojčice i dvojezični dječaci proizveli više glagolskih pojava i natuknica od jednojezičnih dječaka i dvojezičnih djevojčica. Za jednojezične djevojčice objašnjenje bi moglo biti da su u prosjeku proizvele više

pojavnica u odnosu na ostale ispitanike (usp. tablicu 1), dok su dvojezični dječaci proizveli neznatno više pojava u prosjeku od jednojezičnih dječaka (51,82 naprama 49,18), ali ipak manje u usporedbi s dvojezičnim djevojčicama (59,83). Razlika u omjeru glagolskih natuknica i pojava bila je manja kod jednojezičnih dječaka i djevojčica nego kod dvojezičnih.

TABLICA 8. Glagolske natuknice i pojavnice u korpusima

Glagoli	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
Natuknice	112	75	67	81
Pojavnice	345	211	182	279
Omjer	0,32	0,36	0,37	0,29

Promotri li se najzastupljenije glagolske natuknice (tablica 9), uočava se da se neki glagoli ponavljaju u svim korpusima, ali njihova se čestota razlikuje. U trima je korpusima najzastupljeniji glagol egzistencijalni glagol *biti*, a osim toga glagola po čestoti se izdvaja glagol *doći* koji je u korpusima jednojezičnih govornika na drugome mjestu, a kod dvojezičnih dječaka na prvome. Kod dvojezičnih djevojčica njegov je udio istovjetan udjelu glagola *uhvatiti* i *ići*. Na desetak glagolskih natuknica kod jednojezičnih dječaka i dvojezičnih djevojčica otpada polovica proizvedenih glagola. Desetak glagolskih natuknica kod dvojezičnih dječaka pokriva 48,38 % proizvedenih glagola, dok je njihov udio kod jednojezičnih djevojčica najmanji (46,97 %).

TABLICA 9. Najzastupljenije natuknice u korpusima

Red. br.	JJ f.	udio	JJ m.	udio	DJ f.	udio	DJ m.	udio
1.	biti	10,72	biti	9,95	biti	7,14	doći	5,73
2.	doći	8,7	doći	9	uhvatiti	4,4	biti	5,38
3.	pasti	3,48	ugristi	4,74	doći	4,4	ugristi	5,02
4.	loviti	2,9	jesti	4,74	ići	4,4	uhvatiti	4,66
5.	vidjeti	2,9	otići	3,79	jesti	3,85	gledati	4,66
6.	uzeti	2,61	vidjeti	3,32	uloviti	3,85	ići	4,66
7.	htjeti	2,61	uloviti	2,84	vidjeti	3,85	vidjeti	4,3
8.	jesti	2,61	skočiti	2,84	otjerati	3,3	uzeti	3,94
9.	ugristi	2,61	pojesti	2,84	pojesti	3,3	pojesti	3,58
10.	popeti se	2,61	uhvatiti	2,37	bježati	3,3	jesti	3,58

Red. br.	JJ f.	udio	JJ m.	udio	DJ f.	udio	DJ m.	udio
	otići	2,61	željeti	2,37	ugristi	3,3	loviti	2,87
	ići	2,61	pobjeći	2,37	gledati	3,3		
					popeti se	3,3		
Σ		46,97		51,17		51,69		48,38

Semantičke vrste glagola određene su prema Mikelić Preradović (2019). Mikelić Preradović (2019: 80–84) glagole kretanja svrstava u trinaest skupina i veći broj podskupina. U tablicu su uvrštene samo one skupine kojima pripadaju glagoli zabilježeni u korpusima.

TABLICA 10. Udio podvrsta glagola kretanja u korpusima

Glagoli kretanja	JJ f.	JJ m.	DJ f.	DJ m.
atkurzivni	33,34	41,18	20,93	25,89
apkurzivni	24,24	17,65	25,58	18,82
Ići	7,07	5,88	20,93	15,29
transkurzivni	2,02	–	–	–
kretanje prema gore	13,13	9,8	13,95	18,82
kretanje prema dolje	12,12	1,96	–	4,71
inkurzivni	2,02	5,88	2,33	1,18
ekskurzivni	3,03	3,92	–	5,88
način kretanja	2,02	13,73	16,28	9,41
kretanje s pratnjom	1,01	–	–	–

Treba istaknuti da su u iskazima jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika glagoli *biti* i *doći* najzastupljeniji glagoli. Veća zastupljenost glagola *doći* i *otići* može se tumačiti i time što se odlascima i dolascima pojedinih likova pokreće radnja. U cjelovitoj građi najzastupljeniji je atkurzivni glagol, tj. „glagol primicanja“ (Mikelić Preradović, 2019: 82) *doći* (primjer 69). Ostali su glagoli poput *vratiti se* značajno manje zastupljeni (primjer 70).

(69) I <došla je> [/] došla je mačka. (M-HR-19)

(70) Mama se vratila sa crvićima. (M-HR-14)

„Apkurzivni glagoli: glagoli odmicanja, udaljavanja i napuštanja“ glagoli su koji „definišu smjer odmicanja od određenoga mjesta“ (Mikelić Preradović,

2019: 82). Među njima je najzastupljeniji glagol *doći*, ostalih glagola značajno je manje, poput *odletjeti*, *otplivati*, *pobjeći*, *bježati* (primjeri 71–75).

- (71) Prvo tata je rek(a)o svojim ptičicama da ide po hranu. Pa je onda odletio. (M-HR-19)
- (72) I onda je mama otišla. (M-HR-07)
- (73) A ona je malo još otplivala. (M-HR-49)
- (74) I ova je pobjegla. (M-HR-49)
- (75) A ovce [* s] su bježali [* m]. (B-RI-25)

Prijedlog *od* rabi se samostalno i u kombinaciji s prijedložno-padežnim izrazom *od* + G (primjer 76).

- (76) I onda je mačka pala. I bježala od psa. (M-HR-09)

„Ekskurzivni glagoli izriču kretanje iz nečega, izlaženje.“ Oni „preciziraju smjer kretanja – prema van“ (Mikelić Preradović, 2019: 80) i u primjerima se često pojavljuju s prijedložno-padežnim izrazima *iz* + G (primjer 77).

- (77) A ove dvije su izašle van iz vode. (M-HR-15)

„Inkurzivni glagoli: izriču kretanje u nešto, ulaženje“ (Mikelić Preradović, 2019: 80) i manje su zastupljeni u korpusima (primjer 78).

- (78) Znači najprije je janje [* s] neko upalo u vodu. (M-HR-28)

Zanimljiv je udio glagola kojima je izražen način kretanja koji je najzastupljeniji u dvojezičnih djevojčica. Primjeri u kojima se upotrebljava glagol *ići* ili *hodati* u izražavanju kretanja prema gore zabilježeni su u iskazima dvojezičnih govornika (primjeri 79–81). Udio glagola *ići* znatno je veći u iskazima dvojezične djece.

- (79) Onda je išla na drvić [* m] ptičicama. (B-POR-07)
- (80) Mačak je hodel [: išao] na drvo. (B-POR-10)
- (81) Mačka se skoro popenjala [* m]. I išla na stablo. (B-POR-11)

S obzirom na slikovne predloške, razumljiva je veća zastupljenost glagola koji-

ma se izriče kretanje prema gore. Najzastupljeniji je glagol u izražavanju kretanja prema gore *penjati se/popeti se* (primjer 82).

(82) A mačka se popela na stablo. (M-HR-37)

ZAKLJUČAK

Rezultati ovoga istraživanja u skladu su sa spoznajama proizašlima iz drugih istraživanja ranoga jezičnog razvoja prema kojima djeca najčešće proizvode glagole i imenice s tim da glagole proizvode u više različitih oblika (usp. Aladrović Slovaček, 2019). U raščlanjenoj je građi udio glagolskih i imeničkih pojava iznosio 56,13 %. Glagolske su pojavnice za 12,21 postotni bod bile zastupljenije od imeničkih pojava te za 21,31 postotni bod od veznika koji su bili treća vrsta riječi po zastupljenosti. U trima je korpusima egzistencijalni glagol *biti* očekivano najzastupljeniji glagol. Samo je u korpusu dvojezičnih dječaka od njega zastupljeniji bio glagol *doći*, ali razlika je iznosila samo 0,35 postotnih bodova. Važno je napomenuti da je glagol *doći* kod jednojezičnih ispitanika bio na drugome mjestu po zastupljenosti, a kod dvojezičnih djevojčica imao istovjetan udio kao i glagoli *uhvatiti* i *ići*. Budući da na desetak glagolskih natuknica otpada polovica proizvedenih glagola kod jednojezičnih dječaka i dvojezičnih djevojčica odnosno 48,38 % kod dvojezičnih dječaka i 46,97 % kod jednojezičnih djevojčica, potvrđeno je da govornici tijekom ranoga jezičnog razvoja proizvode glagole u više različitih oblika što znači da se uz pojedinu glagolsku natuknicu bilježi više pojava odnosno različenica. Atkurzivni glagol *doći* u cjelovitoj je građi bio najzastupljeniji glagol, a ne iznenađuje ni veća zastupljenost glagola *doći* i *otići* odnosno glagola kojima se izriče kretanje prema gore u odnosu na druge glagole u raščlanjenoj građi s obzirom na radnju prikazanu na slikovnim predlošcima. Najzastupljeniji glagolski vidski par za izražavanje kretanja prema gore činili su, kao što je navedeno, nesvršeni glagol *penjati se* i njegov vidski parnjak *popeti se* odnosno nestandardna inačica *popenjati se*. Zanimljivo je podsjetiti da su dvojezični ispitanici pri izražavanju kretanja prema gore posezali i za glagolima *ići* i *hodati*.

Imeničke su pojavnice po zastupljenosti u raščlanjenoj građi slijedile glagolske, ali kada je riječ o natuknicama, utvrđeno je da je među deset najzastupljenijih natuknica u svakom od četiriju raščlanjenih korpusa bilo više imenica nego glagola. Dakle, ispitanici su pri izricanju predikata češće posezali za već korištenim

glagolima, dok je subjekt ili ostajao neizrečen, pa se imenice nisu ponavljale, ili je bio izrečen odgovarajućom zamjenicom. Osim toga, pri imenovanju likova iz slikopriča ispitanici su rabili različite natuknice. Najviše su različitih natuknica naveli imenujući kozliće *kozicama*, *ovčicama*, *janjetom*, *jarcem*, *jarčekom*, *konjem* ili *kravom*. Pticu koja napada lisicu da bi obranila kozliće prepoznali su kao *gavrana*, *galeba*, *vranu* ili *sokola*. Neki su ispitanici ptice nazivali *pilićima*, a zabilježeno je i da su psa doživjeli kao *vuka*. Osim umanjenica zabilježene su i sintagme kojima se određuju obiteljski odnosi, npr. *mama ptica*. Takvi su primjeri, kao što je navedeno, česti u dječjem govoru jer se rabe u obraćanju djeci kao i u književnim tekstovima namijenjenima njima.

Među veznicima najzastupljeniji je bio veznik *i* što se moglo i očekivati jer je ranijim istraživanjima potvrđeno da se u razvoju pripovjednoga diskursa najranije i najčešće javlja upravo taj konektor (usp. Košutar i Hržica, 2021), a veznik *i* te vremenski prilog *onda* u iskazima jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika najzastupljenije su pojavnice. Iako se udio pojavnica razvrstanih prema vrstama riječi u raščlanjenim uzorcima jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika obaju spolova nije značajnije razlikovao, dubinska je analiza otkrila neke specifičnosti. Kada je riječ primjerice o pridjevima, samo se tri pridjeva bilježe u svim korpusima (*malen*, *velik* i *sretan*), a najveći broj različitih pridjeva, njih dvanaest, proizvele su jednojezične djevojčice. Riječ je redom, osim u jednom primjeru (*mačkin* rep), o opisnim pridjevima.

Ranijim je istraživanjima utvrđeno da se prostorni prijedlozi usvajaju prije vremenskih (usp. Hržica i sur., 2021). To je potvrđeno i ovim istraživanjem. Od trinaest različitih prijedloga zabilježenih u građi najviše je bilo prostornih prijedloga, a najčešće su prijedložno-padežne sveze bile: *u* + A/L, *na* + A/L, *za* + A i *od* + G. Sve četiri su skupine ispitanika proizvele prijedloge *u*, *na*, *za*, *iz* i *po*, a zanimljivo je da su ispitanici osim prijedloga *u* i *na* s različitim padežima rabili i neke druge prijedložno-padežne sveze (*po* + A/L, *s(a)* + G/I i *za* + A/I). Najzastupljeniji prijedložno-padeži izraz u svim četirima korpusima bio je ipak *za* + A. Kada je riječ o prijedlozima *u* i *na*, utvrđene su razlike među skupinama. Kod jednojezične djece sveza *na* + L češća je od sveze *na* + A, dok je kod dvojezične djece situacija obrnuta. Razlike su utvrđene i unutar skupina jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika promatranih s obzirom na spol. Dvojezične djevojčice proizvele su samo svezu *u* + A za razliku od dvojezičnih dječaka koji su podjednako rabili sveze *u* + A i *u* + L. Kod jednojezičnih dječaka zastupljenija je bila sveza *u* + L, a kod jednojezičnih dječaka sveza *u* + A. Prijedložno-padežna sveza *po* +

A, koja se rabi za izražavanje namjere, zabilježena je u svim četirima korpusima, a sveza *po* + L, kojom se izražava prostor, uopće nije zabilježena. Pri proizvodnji prijedložno-padežnih izraza zabilježena su i neka odstupanja, npr. *od* + G umjesto *s* + G (vidi primjer 21). Nadalje, od dvadeset prostornih odnosa, koji se, prema Pranjkoviću (2001), u hrvatskome jeziku označavaju ili konkretiziraju prijedlozima u raščlanjenoj je građi potvrđeno njih sedam: postlokativnost, supralokativnost, sublokativnost, intralokativnost, ekstralokativnost, direktivna lokativnost i ablokativnost, tj. ablativna lokativnost.

Mjesnih je priloga u raščlanjenoj građi bilo znatno manje nego vremenskih. Pri izražavanju mjesta ispitanici su se najčešće služili deičkim priložima *tu* i *tamo*. Zabilježeni su i primjeri pogrešne uporabe priloga *tamo* u značenju mjesta (vidi primjer 51), kao i uporaba nestandardnoga priloga *ća* (vidi primjer 57). Samo su neki ispitanici razlikovali dva prostorna plana što je potvrđeno uporabom priloga *ovdje* i *tamo* odnosno *tu* i *tamo*. Kada je riječ o pokaznim zamjenicama, utvrđeno je da ispitanici u pravilu rabe istu zamjenicu tijekom cijeloga iskaza (*ovaj/oval/ovo* ili *taj/ta/to*).

U iskazima jednojezičnih i dvojezičnih dječaka i djevojčica analizirana su, dakle, samo neka obilježja izražavanja prostora. Na temelju svega navedenoga zaključeno je, među ostalim, da su neka obilježja zastupljena i kod jednojezične i kod dvojezične djece: prostorni koncepti *gore* – *dolje*, *u* – *iz*. Jednojezična djeca izražavaju koncept postlokativnosti koji uključuje prijedlog *iza* i ablokativnosti u prijedložno-padežnim izrazima *s* + G. U raščlanjenoj građi nije zabilježen prilog smjera, priložima se izražava mjesto i cilj. Prostorne i zamjeničke deikse u njihovim iskazima odnose se na referente, odnosno likove u pripovjednim iskazima. Od pridjeva su najzastupljeniji *malen* i *velik*, pa je značenje veličine od prostornih značenja najzastupljenije. Od glagola kretanja najveći je udio atkurzivnih i apkurzivnih glagola čime se izražavaju odlasci ili dolasci likova i iznosi slijed događaja. Prostorna značenja ovim su opisom tek dijelom prikazana, iz analize su izostavljene i ostale skupine glagola, čestice, iscrpnija analiza zamjenica, ali takva raščlamba uvelike nadilazi okvire ovoga rada.

LITERATURA

- ALADROVIĆ SLOVČEK, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
- CANNON, J., LEVINE, S. i HUTTENLOCHER, J. (2007). A system for analyzing children and caregivers' language about space in structured and unstructured contexts. *Spatial Intelligence and Learning Center (SILC) technical report*.
- COLIĆ, V., MILOŠEVIĆ, T. i COLIĆ, U. (2017). Opažanje, shvatanje i predstavljanje prostora kod dece predškolskog uzrasta. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26, 137–155.
- GARDNER, H., KORNHABER, M. L. i WAKE, W. K. (1996). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- GUBERINA, P. (1986). Govor i prostor. *Filologija*, 14, 87–95.
- HRŽICA, G., ČAMBER, M. i KAŠTELANČIĆ IGRC, A. (2021). The acquisition of Croatian prepositional phrases by mono- and bilingual children. *Strani jezici*, 50, 159–183.
- HRŽICA, G. i KUVAC KRALJEVIĆ, J. (2020). The Croatian adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 37–44.
- HRŽICA, G., BRDARIĆ, B., TADIĆ, E., GOLEŠ, A. i ROCH, M. (2015). Dominantnost jezika dvojezičnih govornika talijanskoga i hrvatskog jezika. *Logopedija*, 5 (2), 34–40.
- KARLIĆ, V. i BAGO F. (2020). Pragmatika i leksikografija: deiktici kao izazov suvremene leksikografije. *Rasprave*, 46 (2), 749–763.
- KOŠUTAR, S. i HRŽICA, G. (2021). Zastupljenost i funkcije konektora *i* u dječjem diskursu. *Suvremena lingvistika*, 47 (91), 49–68.
- KUVAC KRALJEVIĆ, J. (2017). *Otključavanje jezika*. Split: Hrvatsko interdisciplinarno društvo.
- KUŠTOVIĆ, T. (2009). Prilozi za izražavanje prostora. U: K. Mićanović (ur.), *Prostor u jeziku/Književnost i kultura šezdesetih*. Zbornik 37. seminara Zagrebačke slavističke škole. (21–30). Zagreb: Hrvatski seminar za strane slaviste. Zagrebačka slavistička škola. Filozofski fakultet u Zagrebu.
- KUVAC, J. i CVIKIĆ, L. (2002). Pridjevi u ranome, jezičnome razvoju. Utjecaj pjesmica, priča i razbrajalica. U: I. Vodipija (ur.), *Dijete i jezik danas*. (95–114). Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku.
- LEVINSON, S. C. i WILKINS, D. P. (ur). (2006). *Grammars of space: explorati-*

- ons in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAIN Team at ZAS. (2021). *CLAN transcription rules for MAIN*. Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS). (pristupljeno 15. veljače 2024.) https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_Transcription_rules.pdf.
- MIKELIĆ PRERADOVIĆ, K. (2019). *CROVALLEEX: valencijski leksikon glagola hrvatskoga jezika*. Zagreb: FF press.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2003). Višejezičnost u školi i društvu / Plurilinguism in school and society. U: D. Pavličević-Franić i M. Kovačević (ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja i primjena / Communicative Competence in Language Pluralistic Environment II.: Theoretical Considerations and Practice*. (Spektar, 9. knjiga) (93–103). Zagreb: Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu.
- PRANJKOVIĆ, I. (2009). Prostorna značenja u hrvatskome jeziku. U: K. Mićanović (ur.), *Prostor u jeziku / Književnost i kultura šezdesetih. Zbornik radova 37. seminara Zagrebačke slavističke škole*. (11–19). Zagreb: Zagrebačka slavistička škola.
- PRANJKOVIĆ, I. (2001). *Druga hrvatska skladnja. Sintaktičke rasprave*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- PRUDEN, S., LEVINE, S. i HUTTENLOCHER, J. (2011). Children's spatial thinking: does talk about the spatial world matter? *Developmental Science*, 14 (6), 1417–1430.
- PRUDEN, S., LEVINE, S. (2017). A sex difference in preschoolers' spatial language use: Parent spatial language input mediates this sex difference. *Psychological science*, 28 (11), 1583–1596.
- STANČIĆ, V. i LJUBEŠIĆ, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Šarić, Lj. (2014). *Prostor u jeziku i metafora. Kognitivnolingvističke studije o prefiksima i prijedlozima*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- TRTANJ, I. (2019). Organizacija pripovjednoga diskursa: anafora i kohezija u dječjem pripovijedanju. *Jezikoslovlje*, 20 (3), 583–601.
- VALERJEV, P. (2020). Prostorni vid i mozak. U N. Šimić, P. Valerjev, M. Nikolić Ivanišević (ur.), *Mozak i um: Od električnih potencijala do svjesnog bića* (133–167). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- VUJNOVIĆ MALIVUK, K. i PALMOVIĆ, M. (2015). Dvojezično usvajanje jezika: povezanost s jezičnim teškoćama i nejezičnim sposobnostima. *Logopedija*,

5 (1), 20–24.

WU, D., LI, H. i DEGOTARDI, S. (2022). Early spatial language development and education: a scoping review. *SN Social Sciences. A Springer Nature journal*, 2 (20).

SPACE IN THE ORAL NARRATIVES OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL PRESCHOOLERS

ABSTRACT

Children acquire the basics of their mother tongue between the ages of three and four, and by the time they start school, they must develop spatial orientation, i.e., they must be able to name spatial relationships. At the same time, the ability to meaningfully tell or retell a shorter sequence of events also develops. Although the same patterns of language acquisition are recognized in all children, the speech and language development of monolingual and bilingual children may differ. Bilingual children sometimes possess a different level of linguistic knowledge of the languages they acquire at the same time. Compared to monolingual children, they typically know fewer words in each of their languages. Therefore, the goal of this paper is to determine the linguistic specificities of monolingual and bilingual preschoolers in expressing spatial relations. To achieve this, transcribed samples of the spoken language of Croatian preschoolers from the CHILDES corpus were analyzed. The samples were collected using the Croatian version of the *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN), which was translated and adapted by Hržica and Kuvač Kraljević (2020).

From the corpus, which contains 143 transcribed samples of speech production (narrations based on a picture template) of subjects aged 5 to 63, samples of about 70 monolingual and bilingual children of both sexes, aged 5.1 to 6.11, were selected. All bilingual children live in a bilingual environment and speak Croatian and Italian. The MAIN contains four parallel stories, but for the purposes of this paper, the narration samples of two stories (*Baby Birds* and *Baby Goats*) were selected. All selected transcripts were transcribed and marked (male or female; monolingual or bilingual). The linguistic specificities of monolingual and bilingual preschoolers were described based on an analysis of the representation of parts of speech, adjectives, prepositional case expressions, the use and representation verbs of movement, etc. The results between the groups (girls – boys, monolingual – bilingual children) were also compared.

KEYWORDS:

bilingualism, Croatian language, monolingualism, preschoolers, spatial relation

TEACHER CHARACTERISTICS AS PREDICTORS OF SELF-REGULATED LEARNING ENCOURAGEMENT

SLAVICA ŠIMIĆ ŠAŠIĆ

MIRA KLARIN

MAJA CINDRIĆ

*Department of Teacher and Preschool Teacher
Education, University of Zadar*

ssimic@unizd.hr

mklarin@unizd.hr

mcindric@unizd.hr

UDK: 37.013-051=111

Izvorni znanstveni rad

Primljen: 21.4.2024.

Prihvaćen: 2.8.2024.

ABSTRACT

The aim of the research was to examine the predictors of teachers' encouragement of Self-Regulated Learning (SRL), specifically focusing on the independent contribution of various teacher characteristics. These characteristics include: a) sociodemographic factors (gender, age), b) teacher beliefs, teaching approaches, and teaching efficacy, c) personality traits, d) type of school where the teacher works, school subject's field of study and subject status, and e) the quality of teacher interactions in explaining teachers' perceptions of SRL encouragement. The research was conducted on a sample of 251 teachers from primary and secondary schools using an online questionnaire. The results indicated that teacher characteristics (gender, age, teacher beliefs, teaching approaches, teaching efficacy, personality traits, subject's field and subject status, and teacher behaviours) were related to SRL encouragement. This set of variables explained a moderate to relatively high proportion of the criterion variance (28% - 52%), with the most significant contributors being teacher beliefs, gender and age, personality traits, subject's field of study and subject status, and teacher interactions, respectively. A mastery-oriented approach to teaching emerged as the most significant predictor of encouraging SRL. The encouragement of self-regulated learning is influenced by

KEYWORDS:

teacher characteristics, encouraging self-regulated learning, primary and secondary school

several factors, including the perception of teaching and learning as a process of empowerment, a mastery-oriented approach, higher teacher self-efficacy, female gender, older age, agreeableness, conscientiousness, intellect, subject's positioning within the humanistic and social fields, optional subjects, and greater teacher helpfulness and friendliness. This research holds significant theoretical and practical implications for teacher encouragement of self-regulated learning.

INTRODUCTION¹

Self-regulated learning (SRL) is a cyclical, multidimensional process that includes the interaction of personal (cognitive, metacognitive, motivational, emotional), behavioural, and environmental factors (Panadero, 2017), which enable students to better manage their learning. SRL has become an important educational goal as students with developed self-regulatory skills tend to achieve more positive educational outcomes, and the effects extend beyond the educational context, affecting the development of lifelong learning skills. However, not all students spontaneously develop SRL skills. In other words, these skills can be shaped and developed through strategic guidance and participation in environments that provide opportunities for students to control their own learning (Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 2002).

THEORETICAL FRAMEWORK

According to the socio-cognitive and socio-cultural perspective, context is a crucial factor when it comes to SRL development. Teachers, as mediators in socialization, have a dominant role and can influence SRL through various direct and indirect means: by teaching students effective learning strategies or by structuring the learning environment to allow students to discover effective learning strategies on their own (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012; Karlen et al., 2020; Kistner et al., 2010). Modelling, encouragement, and scaffolding serve as key tools for promoting SR, but the perspective also emphasizes the need to transition from a situation where the model directly teaches and models regulation to one where students take control and engage in self-regulation (Zimmerman, 2002). Puntambekar and Hübscher (2005) considered scaffolding essential for this transition, with models providing calibrated support based on continuous insight into students' understanding levels. While modelling and supportive learning environments are important for enhancing students' SRL, they are often insufficient, especially when it comes to low-achieving students and those struggling with SRL. Therefore, Vandavelde et al. (2012) emphasized the need for strategies to be taught explicitly. In this approach, teachers model strategies and provide

¹ The work was financed by the University of Zadar as an institutional project under the code IP.01.2021.18.

information about specific strategies, enabling students to become aware of how, when, and why to apply them (Kistner et al., 2010; Paris & Paris, 2001).

Vandavelde et al. (2012) considered the introduction of SRL encouragement into teaching practice an educational innovation, which required a change in teaching methods. However, the introduction of these innovations does not always lead to sustainable implementation of innovative ideas. Therefore, authors believe it is necessary to gain insight into the facilitating and inhibiting factors that influence the degree to which teachers encourage SRL in practice. Lombaerts et al. (2009) differentiated factors influencing SRL encouragement into those at the teacher level, classroom level, and school level. At the school level, there is a range of important factors to be considered: a clear vision of the importance of integrating SRL into educational practice, teacher participation in the development and decision-making process regarding SRL implementation, a school culture that emphasizes collaboration among teachers, teacher competencies for introducing SRL, communication among all educational stakeholders, parental expectations, and school organization (Vandavelde et al., 2012). At the classroom level, SRL implementation depends on classroom characteristics, class size, the presence of students with difficulties or non-native speakers. Vandavelde et al. (2012) found that teachers promote SRL more in higher grades and in classrooms with fewer students. At the teacher level, the encouragement of SRL depends on teacher characteristics, such as gender, age, teaching experience, teacher beliefs, knowledge, competencies, self-efficacy, teacher interaction, etc. (Hargreaves, 2005). Social-cognitive theory (Bandura, 2001), on which some SRL theories are based, emphasizes reciprocal determinism, that is, the idea that personal characteristics, behaviour, and interactions with the environment are mutually reciprocal. The characteristics of the person (the teacher) affect their behaviour and the environment, but also vice versa. Therefore, we can expect that individual characteristics of the teacher affect the encouragement of SRL.

RESULTS OF PREVIOUS RESEARCH

Teachers encourage SRL to a limited extent, with explicit teaching being rarely used (see Bolhuis & Voeten, 2001; de Kock et al., 2005; Dignath & Büttner, 2018; Dignath-van Ewijk et al., 2012; Karlen et al., 2020; Kistner et al., 2010; 2015; Rosenthal et al., 2023, Spruce & Bol, 2015; Šimić Šasić et al., 2023; Vandavelde et al., 2012; Zimmerman, 2002). Although the results of previous re-

search show a connection between individual characteristics of teachers and encouraging SRL, they remain inconsistent. Some research shows that the gender of the teacher bears no impact on promoting SRL (Lombaerts et al., 2009; Šimić Šašić et al., 2021), while others indicate that female teachers tend to use strategies that promote SRL more (Elmas et al., 2011; Šimić Šašić et al., 2023; Yan, 2018). Research has also showed lesser likelihood for older teachers to encourage SRL (Peeters et al., 2015). Lombaerts et al. (2007) found that teaching experience influences teaching metacognition in the classroom, while other studies (Yan, 2018; Šimić Šašić et al., 2021; Šimić Šašić et al., 2023) show that teaching experience is not a significant predictor of promoting SRL in teaching. On one hand, experienced teachers have a higher level of self-efficacy when it comes to engaging students and managing classroom processes (Putman, 2012), while on the other hand, it is possible that these relationships weaken due to declining motivation and long-term work fatigue (Malosi, 2013). De Smul et al. (2018) found that promoting SRL is more beneficial for primary school students than for high school students. Teachers in higher grades of primary school (middle school) and high school provide opportunities for self-regulated learning, but they rarely teach learning strategies directly, while SRL is most often promoted by teachers in lower grades of primary school (up to 6th grade) (Moos & Ringdal, 2012). On the other hand, Šimić Šašić et al. (2021; 2023) did not find differences in promoting SRL based on the level of education (generalist/specialist teaching; primary/secondary school). Some research indicates that mathematics teachers use teaching techniques that promote SRL more frequently compared to teachers of other subjects (Fauzi & Widjajanti, 2018; Chatzistamatiou et al., 2013), while Šimić Šašić et al. (2023) found that teachers in the humanities field encourage SRL more often compared to teachers in the natural sciences and technical fields. The authors also found that teachers of elective subjects promote SRL to a greater extent than teachers of compulsory subjects.

The effect of teachers' beliefs has been most clearly documented. Teacher beliefs have a strong impact on what a teacher does in the classroom, how they conceptualize teaching, and how they learn from experience (Pajares, 1992). Nevertheless, it is possible to distinguish between educational beliefs about the purpose of education, beliefs about the teacher's role, beliefs about students, and beliefs about self-efficacy (Domović & Vizek Vidović, 2013). Teacher beliefs often tend to differ based on constructivist versus traditional takes on learning (Maggioni & Parkinson, 2008). Teachers who hold more positive beliefs about SRL and con-

structivist beliefs about the learning and teaching process have been shown to be more likely to promote SRL during teaching (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012; Lombaerts et al., 2009; Šimić Šašić et al., 2021; Vandeveldel et al., 2012). Teacher self-efficacy is strongly associated with teachers' self-perceived encouragement of SRL (Chatzistamatiou et al., 2014; De Smul et al., 2019; Karlen et al., 2023) and is a strong predictor of knowledge about SRL (Dignath-van Ewijk, 2016). Vandeveldel et al. (2012) found that teachers who rarely encourage SRL report lower expectations of success in encouraging SRL.

The Big Five personality model has proven applicable in education as teachers' behaviours can be explained by the personality traits of the teacher. Kneipp et al. (2010) found that teacher agreeableness correlates with assessments of teaching quality, while Tahir and Shah (2012) identified a connection between teachers' personality traits (the Big Five) and students' academic achievement. Göncz (2017) assumes that teacher agreeableness, conscientiousness, and openness to experience are characteristics that are important for teacher effectiveness and student achievement. In fact, Šimić Šašić et al. (in press) have found that these three personality traits are the strongest predictors of teachers' encouragement of SRL. Students prefer teachers who exhibit higher levels of extraversion, openness, agreeableness, and conscientiousness, and lower levels of neuroticism (Göncz et al., 2014). Šimić and Sorić (2004) found that teachers' personality traits are linked to teachers' attitudes and feelings when evaluating student knowledge.

An important component of learning is the quality of interaction that teachers establish with students and classroom interaction in general (Dorman et al., 2006). Teacher behaviours such as leadership, helpfulness, and understanding positively correlate with positive components of SRL in students (e.g., leadership and learning orientation), and negatively correlate with negative components (e.g., leadership and avoidance of effort), while granting freedom to students, insecurity, dissatisfaction, admonishing, and strictness exhibit inverse patterns of association with SRL components (negative, e.g., dissatisfaction and learning orientation; positive, e.g., dissatisfaction and self-handicapping) (Šimić Šašić, 2012). Overall, a quality environment for SRL encouragement is based on constructivist principles (Karlen et al., 2020). Vandeveldel et al. (2012) emphasized that time pressure and job demands, student diversity, student age, limited willingness of teachers to change their teaching practices, schedule constraints, lack of space, inadequate teaching materials, group size, and conflicting teacher experiences pertaining to SRL are factors that limit the implementation of SRL.

In order to contribute to the body of knowledge on the enabling and hindering factors of teachers' encouragement of SRL, the aim of this research was to determine the predictors of teachers' encouragement of SRL at the teacher level. Given that previous researchers have looked at the relationship between some (or a smaller number of) individual characteristics of teachers and encouraging SRL, we wanted to examine the independent contribution of various teacher characteristics: a) sociodemographic (gender, age), b) teacher beliefs, teaching approaches, teaching efficacy, c) personality traits, d) type of school where the teacher works, subject's field of study and subject status, and e) quality of teacher interactions in explaining teachers' perceptions of SRL encouragement. We expect a significant contribution of reported teacher characteristics in explaining the teacher's behaviour, i.e., the encouragement of SRL. As far as previous research is concerned, teacher beliefs are expected to be the greatest contributor.

METHOD

Sample

Requests to participate in the research were sent to one primary and one secondary school from each of the 21 counties in Croatia. A total of 251 teachers from primary and secondary schools in 17 counties responded to the research. The average age was $M=41.64$ ($SD=8.64$), ranging from 23 to 64 years. The majority of participants were female ($N=202$), constituting 80.80% of the sample, while male teachers ($N=48$) comprised 19.20%. The largest number of teachers worked in primary schools (47.20%), followed by vocational high schools (31.60%), with the fewest participants teaching in grammar high schools (21.20%). Most teachers taught subjects in the humanities and arts field (languages, history, visual arts, music, etc.) (46.80%), followed by natural sciences (mathematics, biology, biomedical sciences, health, etc.) (27.60%), technical and biotechnical field (electrical engineering, computer science, agriculture, forestry, etc.) (15.60%), and 10% were engaged in the social sciences field (economics, law, psychology, kinesiology, etc.). The majority of teachers taught compulsory subjects, accounting for 90.40%, while 9.60% taught elective subjects.

Measurement instruments

General Information Questionnaire – teachers provided information concerning gender (1 – male, 2 – female), age, type of school which they work in (1 – primary schools, 2 – vocational high schools, 3 – grammar high schools), school subject's field of study (1 – social sciences, 2 – humanistic and arts, 3 – natural and 4 – technical and biotechnical), and the status of the subject they teach (1 – compulsory, 2 – elective).

Self-Regulated Learning Encouragement Scale (Šimić Šašić et al., 2023) – measures teacher encouragement of self-regulated learning across five different areas:

- a) *Encouragement of Learning Planning and Learning Organization Strategies* (ELPLO) – measures the degree of encouragement to one's planning of learning (goals, time and learning strategies, organizing the learning environment, encouraging task assessment, identifying causes of success or failure in learning, etc.) and the encouragement of learning organization strategies (breaking down content into smaller meaningful units, identifying key concepts, summarizing, and asking questions). It consists of 15 statements (e.g., "I ask students to create a study plan or set goals for their learning.") The Cronbach alpha reliability coefficient was .90.
- b) *Encouragement of Metacognitive Monitoring of Learning* (EMML) – refers to encouraging students to direct and maintain their focus during learning, try different ways of learning/problem-solving, and engage in activities when motivation drops and negative emotions arise, such as: supporting interest in learning, investing additional effort, reminding students of task value, etc. It consists of 10 statements (e.g., "I encourage students to direct and maintain their attention on the content they are learning.") The Cronbach alpha reliability coefficient was .89.
- c) *Encouragement of Elaboration and Evaluation* (EEE) – measures the encouragement of explanations/discussions among students, graphical representation of information, application of knowledge/creation, assigning less structured tasks, independent task solving, working in pairs/small groups, involving students in setting evaluation criteria, self-assessment, and evaluating others' work. It consists of 10 statements (e.g., "I ask students to explain the content they are learning to each other or to discuss the

content amongst themselves.” The Cronbach alpha reliability coefficient was .83.

- d) *Encouragement of Understanding* (EU) – statements pertain to activating previously acquired knowledge, initiating teaching with intriguing tasks, encouraging drawing conclusions, connecting information from different sources, correcting misunderstandings, and linking information to everyday life situations. It consists of 12 statements (e.g., “I give students enough time to explore and gain understanding of new concepts/content.” The Cronbach alpha reliability coefficient was .85.
- e) *Encouragement of Effort Investment* (EEI) – statements refer to encouraging students that they can accomplish tasks, motivating their effort investment, attributing success to effort, and emphasizing the value of knowledge. It consists of 4 statements (e.g., “I encourage students by suggesting they can learn/accomplish a task.” The Cronbach alpha reliability coefficient was .71.

Teaching and Learning Perceptions Questionnaire (Kramarski & Michalsky, 2009) – measures four levels of teacher perceptions on a continuum from teacher-directed activities to student-directed activities. The original questionnaire includes 4 textual and 4 visual (illustrated) metaphors. In this research, textual metaphors were used, one for each of the four perceptions of teaching and learning along the continuum from teacher-centred activity (transmitting information) to student-centred activity (self-construction of knowledge): “The learner is like an empty vessel to be filled” – indicating the transmission of knowledge from teacher to student; “The learner is like a tourist on a guided tour” – representing prompting and modelling; “The learner is like a plant that needs to be nurtured so it grows and blossoms” – emphasizing empowerment and student development; and “The student is like an independent mountain climber” – symbolising construction of knowledge.

Approaches to Instruction Scale (Midgley et al., 2000) – the mastery-oriented approach focuses on strategies where the teacher conveys to students the belief that the purpose of engaging in academic work is to develop competence (4 statements, e.g., “I make a special effort to recognize students’ individual progress, even if they are below grade level”), while the performance-oriented approach involves demonstrating competence (5 statements, e.g., “I display the work of the highest achieving students as an example”). The subscales demonstrated satisfac-

tory reliability coefficients of 0.73 and 0.79.

Personal Teaching Efficacy Scale (Midgley et al., 2000) – pertains to teachers' beliefs that they significantly contribute to the academic progress of their students and that they can effectively teach all students. The scale originally consists of 7 statements; however, the 2nd and 4th statements did not have satisfactory factor loadings, and the 5th statement did not show satisfactory correlation with the overall score. As a result, only 4 statements were retained (e.g., "I am good at helping all the students in my classes make significant improvement"). This adapted scale demonstrated a reliability of 0.62.

International Personality Item Pool (IPIP; Mlačić & Goldberg, 2007) – a version of 50 statements was used to measure the Big Five personality traits (Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Emotional Stability, and Intellect). Subscales exhibited satisfactory reliability coefficients ranging from 0.79 to 0.90.

The Questionnaire on Teacher Interaction (QTI; Wubbels et al., 1993; Šimić Šašić et al., 2018) – consists of 48 statements that measure teacher behaviours: leadership, helpfulness/friendliness, understanding, granting students freedom, insecurity, dissatisfaction, admonishing, and strictness. Reliability analyses revealed that the understanding and dissatisfaction subscales did not exhibit satisfactory reliability, and consequently, no overall score was formed for them. Additionally, for the remaining subscales, except for leadership, one statement in each (12th, 15th, 25th, 26th, and 32nd) did not show satisfactory correlation with the overall score, resulting in their exclusion from the overall score formation. Reliability coefficients for the remaining 6 subscales ranged from 0.66 to 0.77.

Teachers were asked to assess how much they agree with the provided statements on all scales, i.e., the extent to which the statements apply to them, using a 5-point scale (1 - strongly disagree, 5 - strongly agree).

Procedure

The research was conducted using an online questionnaire. The link to the questionnaire was sent to school coordinators who then forwarded it to the teachers. The teachers were informed about the objectives, purpose, and methodology of the research. Participation in the research was voluntary and anonymous. The questionnaire took approximately 15 minutes to complete. The research was approved by the Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia, the Ethics Committee of the University of Zadar, and school principals. The teachers

indicated their approval to participate in the research by completing the required questionnaire.

Results

Table 1 contains the descriptive statistics for the variables considered in the research. Teachers perceived their encouragement of SRL relatively highly. The most pronounced teacher perception was that of teaching as an empowerment process, as well as one that promoted student development and was oriented towards mastery. They also assessed their teaching efficacy relatively high. Personality dimensions were rated as relatively high, just like positive teacher behaviours, while negative ones were rated as relatively low to moderate.

TABLE 1. Descriptive statistics for all measured variables

	M	Min	Max	SD	Skewness	Kurtosis
Encouragement of Learning Planning and Learning Organization Strategies (ELPLO)	3.85	1.80	5	0.61	-.47	.04
Encouragement of Metacognitive Monitoring of Learning (EMML)	4.48	2.70	5	0.48	-1.06	1.01
Encouragement of Elaboration and Evaluation (EEE)	3.77	1.60	5	0.61	-.53	.22
Encouragement of Understanding (EU)	4.42	3.08	5	0.41	-.72	-.00
Encouragement of Effort Investment (EEI)	4.68	2.50	5	0.40	-1.69	4.14
Transmission	2.85	1	5	1.18	-.11	-.76
Modelling	3.32	1	5	1.03	-.44	-.29
Empowerment	4.22	1	5	0.85	-1.14	1.50
Construction of knowledge	3.02	1	5	1.01	-.05	-.45
Mastery-oriented approach	4.18	2.25	5	0.57	-.52	.02
Performance-oriented approach	3.15	1	5	0.84	-.09	-.35
Teacher efficacy in teaching	4.03	2.75	5	0.55	-.17	-.57
Extraversion	3.55	1.50	5	0.61	-.41	.15
Agreeableness	4.20	2.90	5	0.48	-.21	-.61
Conscientiousness	4.08	2.40	5	0.53	-.46	-.19
Emotional stability	3.72	1	5	0.70	-.62	.89

	M	Min	Max	SD	Skewness	Kurtosis
Intellect	3.82	2.50	4.90	0.51	-.03	-.38
Leadership	4.27	2.66	5	0.46	-.51	.12
Helpfulness/Friendliness	4.49	3.20	5	0.45	-.65	-.48
Freedom granting	2.46	1	4.40	0.63	.41	.07
Insecurity	1.53	1	4.40	0.62	1.45	2.39
Admonishing	1.54	1	3.40	0.56	1.05	.55
Strictness	2.67	1.20	4.40	0.62	.22	-.08

The next step in data analysis was a correlation analysis between criterion variables and predictors (Table 2).

The components of SRL encouragement significantly correlated with the measured variables, with the encouragement of learning planning and learning organization strategies showing the highest correlations. They most strongly correlated with teaching approaches, particularly the mastery-oriented approach, assessment of teaching efficacy, and teacher leadership. The perception of teaching as an empowerment process also demonstrated the strongest association with SRL encouragement. Teacher personality traits exhibited weaker but significant correlation coefficients with encouraging SRL. A higher level of SRL encouragement is associated with higher scores on extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and intellect. Teacher gender and age were weakly related to SRL encouragement, as well as the field and status of the subject taught. However, the relationship between the type of school and SRL encouragement was not statistically significant.

In order to address the research question concerning the degree to which teacher-related variables independently contribute to encouraging SRL, five hierarchical regression analyses were conducted, one for each component of SRL encouragement, presented in Table 3. The hierarchical analysis was performed in five steps. Variables were introduced with regard to internality, from the inside to the outside (according to the onion model - a conceptual model for describing relationships between levels of a hierarchy). In the first step, gender and age variables were included. In the second step, variables related to beliefs were added: the dominant teacher's perception of teaching and learning as a process of empowerment, teaching approaches, and teaching efficacy. In the third step, teacher personality traits were included, namely agreeableness, conscientiousness, and intellect, all three of which are important for teacher effectiveness (Göncz, 2017). In the fourth step, the subject field and then the subject status, which we treated as a reflection of teachers' interests and abilities, were included. The type of school was omitted due to its lack of association with the criterion variables. In the fifth step, variables related to the quality of teacher interactions with students were included, namely leadership and helpfulness, given that they are defined by a high level of dominance and cooperation according to the Model of Teacher Interpersonal Behavior (Wubbels et al., 1993), and we expect that they would be important for teachers' encouragement of SRL.

TABLE 3. Hierarchical regression analysis for SRL encouragement components as criterion variables and teacher characteristics as predictor variables

Criterion	ELPLO	EMML	EEE	EU	EEI
Predictors	β	β	β	β	β
1st step					
Gender	0.15*	0.20*	0.26*	0,26*	0,09
Age	0.12*	0.11	0.14*	0,09	0,08
	R=0.20 R ² =0.04 F _(2,247) =5.00 p=0.007	R=0.23 R ² =0.05 F _(2,247) =6.83 p=0.001	R=0.30 R ² =0.09 F _(2,247) =12.12 p=0.000	R=0,28 R ² =0,08 F _(2,247) =10,34 p=0,000	R=0,13 R ² =0,02 F _(2,247) =2,10 p=0,125
2nd step					
Gender	0.06	0.09	0.20*	0.15*	-0,01
Age	0.04	0.03	0.07	0.02	0,03
Empowerment	0.09	0.15*	0.03	0.11*	0,24*
Mastery-oriented app.	0.54*	0.39*	0.42*	0.45*	0,28*
Performance-oriented app.	0.16*	0.08	0.15*	-0.03	0,03
Teaching efficacy	0.12*	0.28*	0.11	0.27*	0,19*
	R=0.70 R ² =0.49 F _(6,243) =38.55 p=0.000 $\Delta R^2=0.45^*$ p=0.000	R=0.67 R ² =0.45 F _(6,243) =33.21 p=0.000 $\Delta R^2=0.40^*$ p=0.000	R=0.60 R ² =0.37 F _(6,243) =23.30 p=0.000 $\Delta R^2=0.28^*$ p=0.000	R=0.69 R ² =0.47 F _(6,243) =36.64 p=0.000 $\Delta R^2=0.40^*$ p=0.000	R=0,51 R ² =0,26 F _(6,243) =14,56 p=0,000 $\Delta R^2=0,25^*$ p=0,000
3rd step					
Gender	0.06	0.06	0.21*	0.15*	-0.03
Age	0.04	0.04	0.09	0.03	0.05
Empowerment	0.07	0.10*	0.01	0.09	0.21*
Mastery-oriented app.	0.53*	0.37*	0.40*	0.43*	0.27*
Performance-oriented app.	0.15*	0.06	0.15*	-0.04	0.01
Teaching efficacy	0.08	0.16*	0.08	0.21*	0.12
Agreeableness	0.03	0.21*	-0.06	-0.01	0.12
Conscientiousness	0.07	0.10*	-0.00	0.15*	0.05
Intellect	0.05	0.02	0.15*	0.43*	0.03
	R=0.70 R ² =0.50 F _(9,240) =26.19 p=0.000 $\Delta R^2=0.01$ p=0.229	R=0.71 R ² =0.50 F _(9,240) =26.59 p=0.000 $\Delta R^2=0.05^*$ p=0.000	R=0.62 R ² =0.38 F _(9,240) =16.60 p=0.000 $\Delta R^2=0.02$ p=0.069	R=0.71 R ² =0,50 F _(9,240) =26.41 p=0.000 $\Delta R^2=0.02^*$ p=0.014	R=0.53 R ² =0.28 F _(9,240) =10.43 p=0.000 $\Delta R^2=0.02$ p=0.138

Criterion	ELPLO	EMML	EEE	EU	E EI
Predictors	β	β	β	β	β
4th step					
Gender	0.06	0.07	0.23*	0.15*	-0.03
Age	0.05	0.05	0.09	0.03	0.05
Empowerment	0.06	0.10*	0.03	0.08	0.21*
Mastery-oriented app.	0.51*	0.36*	0.36*	0.41*	0.26*
Performance-oriented app.	0.16*	0.07	0.16*	-0.03	0.01
Teaching efficacy	0.08	0.16*	0.10	0.21*	0.12
Agreeableness	0.03	0.20*	-0.08	-0.01	0.12
Conscientiousness	0.06	0.10*	-0.00	0.14*	0.05
Intellect	0.02	0.01	0.16*	0.06	0.03
Subject's field of study	-0.16*	-0.08	-0.04	-0.07	-0.00
Subject status	0.04	0.06	0.14*	0.04	0.01
	R=0.72 R ² =0.52 F _(11,238) =23.51 p=0.000 Δ R ² =0.03* p=0.002	R=0.71 R ² =0.51 F _(11,238) =22.24 p=0.000 Δ R ² =0.01 p=0.162	R=0.63 R ² =0.40 F _(11,238) =14.52 p=0.000 Δ R ² =0.02* p=0.29	R=0.71 R ² =0.50 F _(11,238) =21.99 p=0.000 Δ R ² =0.01 p=0.215	R=0.53 R ² =0.28 F _(11,238) =8.47 p=0.000 Δ R ² =0.00 p=0.978
5th step					
Gender	0.07	0.08	0.23*	0.16*	-0.02
Age	0.05	0.05	0.09	0.03	0.05
Empowerment	0.06	0.11*	0.03	0.08	0.21*
Mastery-oriented app.	0.50*	0.35*	0.35*	0.39*	0.26*
Performance-oriented app.	0.17*	0.08	0.16*	-0.02	0.02
Teaching efficacy	0.06	0.15*	0.09	0.19*	0.11
Agreeableness	0.01	0.18*	-0.09	-0.05	0.11
Conscientiousness	0.05	0.09	-0.02	0.12*	0.04
Intellect	0.01	-0.00	0.14*	0.04	0.02
Subject's field of study	-0.17*	-0.08	-0.05	-0.08	-0.01
Subject status	0.04	0.06	0.14*	0.04	0.01
Leadership	0.04	-0.02	0.05	0.03	0.00
Helpfulness/Friendliness	0.04	0.09	0.03	0.12*	0.05
	R=0.72 R ² =0.52 F _(13,236) =19.96 p=0.000 Δ R ² =0.00 p=0.486	R=0.72 R ² =0.51 F _(13,236) =19.04 p=0.000 Δ R ² =0.01 p=0.294	R=0.64 R ² =0.40 F _(13,236) =12.31 p=0.000 Δ R ² =0.00 p=0.594	R=0.72 R ² =0.52 F _(13,236) =19.45 p=0.000 Δ R ² =0.01* p=0.041	R=0.53 R ² =0.28 F _(23,236) =7.18 p=0.000 Δ R ² =0.00 p=0.688

When it comes to the encouragement of learning planning and organization strategies, gender and age turned out to be significant predictors in the first step of the regression analysis. The introduction of teacher beliefs renders gender and age insignificant, while teaching approaches and teacher self-efficacy remain significant. In the third step, by adding personality traits, significant predictors are nar-

rowed down to teaching approaches only. By introducing subject field and subject status, significant predictors become teaching approaches and the subject's field. In the final step, with the inclusion of teacher interaction, the significant predictors that remained were teaching approaches and subject field. This set of variables explained 52% of the shared variance in teaching planning and organization strategies, with a significant independent contribution from gender and age (4%), teacher beliefs (49%), and subject field and status (3%). The approach focused on mastery and performance and the social and humanistic field of the subject contribute to the promotion of planning and the strategy of the organization of learning.

A significant predictor for the encouragement of metacognitive learning monitoring in the first step was gender and age. In the second step, with the introduction of teacher beliefs, significant predictors are the perception of teaching as student empowerment processes, mastery-oriented approach, and teaching efficacy. With the addition of personality traits, the significant predictors that remained were the perception of teaching as student empowerment processes, mastery-oriented approach, teaching efficacy, and agreeableness and conscientiousness, which continued to be significant in the fourth and fifth steps, except for the conscientiousness, which stops being a significant predictor. The overall percentage of explained variance in this component of SRL encouragement was 51%. Significant independent contributions were made by gender and age (5%), teacher beliefs (40%), and personality traits (5%).

Gender and age were significant predictors of the encouragement of elaboration and evaluation in the first step. In the second step, upon introducing teacher beliefs, significant predictors that remained were gender and teaching approaches. In the third step, significant predictors were gender, teaching approaches, and intellect as a personality trait. In the fourth step, significant predictors were gender, teaching approaches, intellect, and subject status. Upon introducing teacher interaction, which did not significantly contribute to the explanation of the criterion, significant predictors remained the same. This set of predictors explained 40% of the criterion variance. Significant independent contributions were made by gender and age (9%), teacher beliefs (28%), and subject's field of study and subject status (2%). The encouragement of elaboration and evaluation is influenced by several factors, including female gender, approaches to mastery and performance, intellect, and social and humanistic areas of the subject.

When it comes to the encouragement of understanding, significant contribu-

tors included the gender of teachers, along with the perception of teaching as an empowerment process, mastery-oriented approach, and teaching efficacy in the second step. In the third step, upon introducing personality traits, significant predictors were gender, mastery-oriented approach, teaching efficacy, and conscientiousness. In the fourth step, all predictors remained significant. With the introduction of teacher interaction in the final step, the teacher's helpfulness was identified as an additional significant predictor. All predictors together explained 52% of the criterion variance. Significant independent contributions were made by gender and age (8%), teacher beliefs (40%), personality traits (2%), and teacher interaction (1%). As far as the encouragement of understanding is considered, female gender, mastery-oriented approach, teacher self-efficacy, conscientiousness, and helpfulness remain significant contributors to the construct.

Finally, when it comes to the encouragement of effort investment, teacher beliefs in the second step were the only contributors, or more specifically, the perception of teaching and learning as empowerment processes, mastery-oriented approach, and teaching efficacy. The introduction of other sets of variables did not significantly contribute to the explanation of the criterion variance, while the perception of teaching and learning as empowerment processes, and mastery-oriented approach continued to be significant predictors. In total, 28% of the variance was explained.

DISCUSSION

In the conducted research, it was found that teachers assess their encouragement of SRL relatively highly, which is not in line with the results of other studies indicating that teachers only moderately stimulate SRL (Dignath & Büttner, 2018; Dignath-van Ewijk et al., 2012; Karlen et al., 2020; Kistner et al., 2015; Spruce & Bol, 2015; Vandavelde et al., 2012). The reason for such high assessments of SRL encouragement is likely anchored in the limitations of self-assessment as a data collection technique. Although teachers exhibit a positive attitude towards constructivism (Dignath-van Ewijk et al., 2012), in our study, the most pronounced teacher perception of teaching and learning is as an empowerment process and encouragement of student development (Šimić Šašić et al., 2021). This is not an extremely constructivist belief, but it does represent a shift away from the traditional belief in teaching and learning as teacher-directed activities, which is often present among teachers, especially novices (Zohar,

2004). Teachers also relatively highly assessed a mastery-oriented approach and their teaching efficacy, as well as positive teacher behaviours (leadership and helpfulness), while negative teacher behaviours were assessed as relatively low to moderate. Correlation analyses have shown that teacher characteristics are linked to the encouragement of SRL, most notably with fostering learning planning and organizational strategies. Gender is associated with nearly all aspects of SRL encouragement, except for promoting effort investment. Female teachers tend to foster SRL to a greater extent (Elmas et al., 2011; Šimić Šašić et al., 2023; Yan, 2018). It seems that women, in line with their gender roles as 'caring teachers,' more frequently employ student-directed, active, and constructivist teaching approaches. Such teaching methods are preferred by students as well (Chen, 2000). Age is linked to fostering learning planning and organizational strategies, and to the encouragement of elaboration and evaluation as well. Older teachers tend to promote these aspects of SRL more, which contrasts with the results reported by Peeters et al. (2015). These results align with studies emphasizing the importance of teacher experience in teaching effectiveness (Ismail et al., 2018, Putman, 2012). The type of school where teachers work (primary, vocational secondary, or grammar high school) is not connected with encouraging SRL. It is possible that recent education reforms in Croatia, based on a student-directed approach, are leading to the standardization of teaching practices among primary and secondary school teachers. The school subject's field of study and subject status are associated with specific aspects of SRL encouragement. Teachers in the humanities field tend to encourage SRL more than teachers in the natural sciences and technical fields, and the same goes for teachers of elective subjects when compared to compulsory ones (Šimić Šašić et al., 2023). It is possible that teachers in the domains of natural sciences and technical disciplines may experience a deficiency in pedagogical and methodological expertise compared to their counterparts in the humanities and social sciences. On the other hand, in elective subject classes, teachers have motivated students and can experiment more with teaching methods. As for teachers' beliefs, the strongest positive association with SRL encouragement is shown by teachers' perception of teaching and learning as an empowerment process and encouragement of student development, mastery-oriented approach, and perception of teaching efficacy. The more teachers believe that teaching and learning are about empowerment and fostering student development, and the more they feel effective in teaching, the more they will encourage SRL. The

relationship between teachers' beliefs and encouraging SRL was expected and remains consistent with the results of other authors who state that constructivist, developmental beliefs focused on students and the learning process tend to be associated with encouraging SRL (Dignath-van Ewijk, 2016; Dignath-van Ewijk & Van der Werf, 2012; Lombaerts et al., 2009; Vandavelde et al., 2012). The prediction that all personality traits would exhibit positive association with SRL encouragement turned out to be true. This means that higher levels of extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and intellect are associated with higher levels of encouraging SRL. These findings align with the personality traits of "well-adjusted" teachers (Göncz et al., 2014). The strongest correlation coefficients were found for agreeableness. Lastly, teacher behaviours in interaction with students were also found to be linked with SRL encouragement. Positive behaviours, especially leadership and helpfulness, exhibit positive correlation, while negative behaviours are negatively associated. Interestingly, it is noteworthy that the variable of granting students freedom, which entails involving students in the decision-making process, the possibility of influencing the teacher, and allowing free time, is not associated with encouraging SRL. In fact, the correlation coefficient for this variable turned out to be negative. Such behaviour in the classroom still appears to be rather unacceptable to teachers.

The primary aim of this study was to examine the independent contribution of different sets of variables at the teacher level, and the results have shown that teacher characteristics contribute to explaining the encouragement of SRL. Teacher's gender and age significantly contribute to explaining all components of SRL encouragement, except for the encouragement of effort investment. This set of predictors explains from 2% to 9% of the criterion variance. In other words, even though they explain relatively small proportions of the criterion variance, female gender and older age remain significant predictors of SRL encouragement. The most substantial independent contribution comes from teacher beliefs, explaining from 25% to 49% of the criterion variance. An approach oriented towards mastery, the perception of teachers' efficacy in teaching, and the perception of teaching and learning as processes of empowerment and student development are the strongest predictors of encouraging SRL in this category of variables. Numerous studies support the claims that the strongest contribution to SRL encouragement comes from teacher beliefs (Chatzistamatiou et al., 2014, De Smul et al., 2019, Dignath-van Ewijk, 2016, Dignath-van Ewijk &

van der Wert, 2012, Karlen et al., 2023, Lombaerts et al., 2009, Pajares, 1992, Šimić Šašić et al., 2021, Vandavelde et al., 2012). Personality traits do not tend to contribute much when it comes to explaining SRL encouragement, ranging from 1% to 5%, and their contribution is only significant in terms of explaining the encouragement of metacognitive monitoring of learning and the encouragement of understanding. When it comes to predictors, we found agreeableness and conscientiousness were significant for the encouragement of metacognitive monitoring of learning, intellect for the encouragement of elaboration and evaluation, and conscientiousness and intellect for the encouragement of understanding. The subject field (social and humanistic) and status (elective) also marginally contribute to explaining SRL, ranging from 0% to 3%, with a significant impact observed solely in promoting learning planning and organizational strategies (subject field) and encouraging evaluation and assessment (subject status). Lastly, teacher behaviours also independently contribute to explaining SRL encouragement in a smaller degree, from 0% to 1%. This set of variables significantly contributes only to the encouragement of understanding, with helpfulness to students being a significant predictor.

Overall, teacher characteristics measured in this study explain from 28% to 52% of the variance with regards to different components of SRL encouragement; the components of encouraging learning planning and organization strategies, encouraging understanding, and encouraging metacognitive monitoring of learning exhibit the greatest degree of variance explained, while the encouragement of effort investment has the lowest proportion explained. By examining the sequence of changes during hierarchical regression analyses, we observe that teacher beliefs most strongly contribute to explaining SRL encouragement, followed by gender and age, personality traits, the subject's field and status, and finally, teacher interactions. The best independent predictor of all components of SRL encouragement is the mastery-oriented approach.

Learning planning and organization strategies are more encouraged by teachers who use both mastery-oriented and performance-oriented approaches and teachers from the social and humanities area. Metacognitive monitoring of learning is more encouraged by teachers who perceive teaching and learning as processes empowering and encouraging student development, teachers who use mastery-oriented approaches, teachers who perceive higher self-efficacy in teaching, and teachers who are more agreeable. Elaboration and evaluation are more encouraged by female teachers, teachers of elective subjects, teachers who

use both mastery-oriented and performance-oriented approaches, and teachers with a higher degree of imagination (intellect as a personality trait). Understanding is more encouraged by women, teachers who use mastery-oriented approaches, those who consider themselves more effective in teaching, conscientious teachers, and teachers who believe they help students more in class. Lastly, investing effort is more encouraged by teachers who perceive teaching and learning as a process of empowering and developing students and teachers who use a mastery-oriented approach.

This research contributes to understanding the predictive value and the independent contribution of teacher characteristics in explaining teachers' perceptions of SRL encouragement. The results confirm the assumptions based on social-cognitive theory and reciprocal determinism about the significant contribution of teacher characteristics to teacher behaviour, i.e., the encouragement of SRL. The hypothesis about the strongest contribution of teachers' beliefs was also confirmed. Despite the similarities in significant predictors, the different components of SRL promotion also show somewhat different predictors. Teacher characteristics are more significant predictors of encouraging more complex self-regulation strategies (e.g., elaboration and evaluation, understanding). However, stable characteristics such as the subject field and status, personality traits, gender and age of teachers, as well as teacher interaction, marginally contribute to explaining SRL encouragement, while greater contributions are observed from variable characteristics such as teacher beliefs, teaching approaches, and teacher self-efficacy, which can be bolstered through training and professional development. Therefore, the conducted research confirms the importance of teachers' perception of their own encouragement of SRL, especially in the context of awareness and reflection on their own practice and opportunities for improvement. The study also acknowledges certain limitations in view of small convenience sampling, the use of self-assessment as a data collection technique, and the correlational nature of the research. However, the research holds significant practical value by emphasizing the necessity to shift from traditional approaches to the development of constructivist ones, particularly in the direction of constructivist principles among male teachers and teachers in the technical and natural science fields. It also highlights the importance of teacher experience gained with age, and personality traits influenced to a greater extent by external factors (agreeableness, conscientiousness). In other words, the research findings underscore the imperative of fostering

SRL encouragement competencies among teachers. Recently, researchers have placed teachers' encouragement of SRL in the context of teachers' professional competences (Karlen et al. 2023, 2024, Kramarski & Heaysman, 2021). Future research should focus on exploring the impact of variable teacher characteristics (knowledge, beliefs, motivation, emotions, behaviours, competencies, etc.) and the factors influencing them (educational policies, professional development, school environment, students, parents, etc.).

REFERENCES

- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1e26. doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- BOLHUIS, S., and VOETEN, M. J. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837-855. doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00034-8
- CHATZISTAMATIOU, M., DERMITZAKI, I., and BAGIATIS, V. (2013). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 295-310. doi:10.1007/s10212-013-0199-9
- CHEN, Y. M. (2000). Feminization in writing pedagogy - a study of teacher's gender at EFL university composition classrooms. Research Report, Taiwan: National Chung Cheng University.
- DE KOCK, A., SLEEGERS, P., and VOETEN, M. J. M. (2005). New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching & Teacher Education*, 21(7), 799-816. doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.012
- DE SMUL, M., HEIRWEG, S., DEVOS, G., and VAN KEER, H. (2018). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34, 701-724. doi.org/10.1080/02671522.2018.1536888
- DIGNATH, C., and BÜTTNER, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes - insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition Learning* 13, 127-157. DOI:10.1007/s11409-018-9181-x
- DIGNATH-VAN EWIIK, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion of self-regulated learning by means of teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105.
- DIGNATH-VAN EWIIK, C., and VAN DER WERF, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' selfregulation. *Education Research International*, 741713. doi.org/10.1155/2012/741713

- DOMOVIĆ, V., and VIZEK VIDOVIĆ, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskog fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju [The beliefs of female pupils of the Faculty of teaching on the role of teachers, pupils, and teaching]. *Sociologija i prostor*, 197(3), 493-508. Doi 10.5673/sip.51.3.3
- DORMAN, J.P., FISHER, D.L., and WALDRIP, B.G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis. U D.L. Fisher i M.S. Khine (Ed.), *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. Worldviews, World Scientific.
- ELMAS, R., DEMIRDÖĞEN, B., and GEBAN, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacet-tepe University Journal of Education*, 40, 164-175.
- FAUZI, A., and WIDJAJANTI, D. B. (2018). Self-regulated learning: the effect on student's mathematics achievement. *Journal of Physics: Conference Series* 1097 012139. DOI:10.1088/1742-6596/1097/1/012139
- GÖNCZ, L., PEKIĆ, J., and GÖNCZ, A. (2014). Struktura ličnosti dobrog nastavnika iz perspective studenata prema modelu Velikih pet [The personality structure of a good teacher from the students' perspective according to the Big Five model]. *Psihologija*, 47(1), 49-63.
- GÖNCZ, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95.
- HARGRAVES, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007
- ISMAIL, R.A.M., ARSHAD, R., and ABAS, Z. (2018). Can Teachers' Age and Experience influence Teacher Effectiveness in HOTS? *International Journal of Advanced Studies in Social Science & Innovation*, 2(1).
- KARLEN, Y, and HERTEL, S. (2024). Inspiring self-regulated learning in everyday classrooms: teachers' professional competences and promotion of self-regulated learning. *Unterrichtswissenschaft*. DOI: 10.1007/s42010-024-00196-3
- KARLEN, Y., HIRT, C. N., JUD, J., ROSENTHAL, A., and EBERLI, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055. doi.org/10.1016/j.

tate.2023.104055

- KARLEN, Y., HERTEL, S. and HIRT, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education - Teacher Education*, 5. doi.org/10.3389/educ.2020.00159
- KISTNER, S., RAKOCZY, K., OTTO, B., DIGNATH-VAN EWIIK, C., BÜTTNER, G., and KLIEME, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition Learning*, DOI10.1007/s11409-010-9055-3.
- KNEIPP, L. B., KELLY, K. E., BISCOE, J., and RICHARD, B. (2010). The impact of instructor's personality characteristics on quality of instruction. *College Student Journal*, 44(4), 901-905.
- KRAMARSKI Bracha, and HEYSMAN Orna (2021): A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL–SRT processes" and promoting students' academic outcomes, *Educational Psychologist*, doi:10.1080/00461520.2021.1985502
- KRAMARSKI, B., and MICHALSKY, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161–175. doi.org/10.1037/a0013101
- LOMBAERTS, K., ENGELS, N., and VAN BRAAK, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*; 102(3), 163-173. doi.org/10.3200/JOER.102.3.163-174
- LOMBAERTS, K., ENGELS, N., and VANDERFAEILLIE, J. (2007). Exploring teachers' actions to promote self-regulated learning practices in primary school. *The Educational and Developmental Psychologist*, 24(2), 4–24. doi.org/10.1017/S0816512200029187
- MAGGIONI, L., and PARKINSON, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review* 20(4), 445–461.
- MOALOSI, W. T. S. (2013). Teachers' self efficacy: Is reporting non-significant results essential? *Journal of International Education Research –Fourth Quarter*, 9(4), 397-405
- MIDGLEY, C., MAEHR, M.L., HRUDA, L.Z., ANDERMAN, E., ANDERMAN, L., FREEMAN, K.E., GHEEN, M., KAPLAN, A., KUMAR, R., MIDDLETON, M.J., NELSON,

- J., ROESER, R., and URDAN, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan. http://websites.umich.edu/~pals/pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- MLAČIĆ, B., and GOLDBERG, L. R. (2007). An analysis of a cross-cultural personality inventory: the IPIP big-five factor markers in Croatia. *Journal of personality assessment*, 88(2), 168–177.
- MOOS, D. C., and RINGDAL, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Educational Research International*, 423284. doi.org/10.1155/2012/423284
- PANADERO, E. (2017). A Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8: 422. [https://doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422)
- PAJARES, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- PARIS, S. G., and PARIS, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- PEETERS, J., DE BACKER, F., KINDEKENS, A., JACQUET, W., and LOMBAERTS, K. (2015). Mechanisms underlying primary school teachers' promotion of self-regulated learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, SAD.
- PUNTAMBEKAR, S., and HÜBSCHER, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40, 1-12.
- PUTMAN, S.M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing pre-service and in-service teachers with different levels of experience. *Action in Teacher-Education*, 34:26–40. Educators DOI: 10.1080/01626620.2012.642285
- ROSENTHAL, A., HIRT, C.N., EBERLI, T.D., JUD, J., and KARLEN, Y. (2023). Video-based classroom insights: Promoting self-regulated learning in the context of teachers' professional competences and students' skills in self-regulated learning. *Unterrichtswissenschaft*. doi.org/10.1007/s42010-023-00189-8
- SPRUCE, R., and BOL, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition Learning*, 10, 245–277. doi10.1007/s11409-014-9124-0
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. i CINDRIĆ, M. (2023). How much do teachers know about self-regulated learning? To what degree and in what

- way do they encourage it in students? *Frontiers in Education - Educational Psychology*, 8. doi: 10.3389/feduc.2023.1281438.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A., and KLARIN, M. (2023). Validacija Skale poticanja samoreguliranog učenja [Validation of the Encouraging Self-Regulated Learning Scale]. *Suvremena psihologija*, 26(2).
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., KALAJŽIĆ, A., and NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2021). Poticanje samoreguliranog učenja – uloga nekih sociodemografskih čimbenika, učiteljskih percepcija o poučavanju i učenju, predanosti poslu i sagorijevanja na poslu [Promoting self-regulated learning – the role of some sociodemographic factors, teachers' perceptions of teaching and learning, commitment to work and work burnout]. *Psihologijske teme* 30(3), 467-487.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., ŠIMUNIĆ, A., IVKOVIĆ, A., and KLJUČE, A. (2018). The Correlation of Perceptions of Professional Roles and Teacher Beliefs with the Quality of Teacher Interaction. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*, 1, (2), 207-227.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja* [The quality of interaction between teachers and students at different levels of education]. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- ŠIMIĆ, S. i SORIĆ, I. (2004). Osobine ličnosti i stavovi nastavnika u relaciji s njihovim načinom ocjenjivanja. *Suvremena psihologija*, 7(1), 109-128.
- TAHIR, A. A., and SHAH, A. (2012). Relationship of Students' Perceptions about Teacher's Personality with Academic Achievement of Students, *Journal of Educational Research* 15(2), 5-13.
- VADEVELDE, S., VANDENBUSSCHE, L., and VAN KEER, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teacher. *Procedia – Social and Behavioral Science* 69, 1562-1571.
- WUBBELS, T., BREKELMANS, M., and HOOYMAYERS, H. (1993). Comparison of teachers' and pupils' perceptions of interpersonal teacher behavior. In: T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 57-72). London: The Falmer Press.
- YAN, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 44(5), 564-577. doi.org/10.1080/03055698.2017.1382331
- ZIMMERMAN, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *The-*

ory into Practice, 41(2), 64-71. doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
ZOHAR, A. (2004). Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development. *Kluwer Academic Press*.

NASTAVNIČKE KARAKTERISTIKE KAO PREDIKTORI POTICANJA SAMOREGULIRANOG UČENJA

SAŽETAK

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati prediktore nastavničkog poticanja SRU, konkretno, utvrditi samostalni doprinos različitih nastavničkih karakteristika: a) sociodemografskih (spol, dob), b) nastavničkih uvjerenja, pristupa poučavanju, efikasnosti u poučavanju, c) osobina ličnosti, d) vrste škole, područja i statusa predmeta i e) kvalitete nastavničke interakcije u objašnjenju nastavničke percepcije poticanja SRU. Istraživanje je provedeno na uzorku od 251 nastavnika osnovnih i srednjih škola, primjenom online upitnika. Rezultati su pokazali da su nastavničke karakteristike (spol, dob, nastavnička uvjerenja, pristupi poučavanju, efikasnost u poučavanju, osobine ličnosti, područje i status predmeta i nastavnička ponašanja) povezane s poticanjem SRU. Ovaj set varijabli objašnjava umjerene do relativno visoke postotke varijanci kriterija (28% - 52%). Najveći doprinos imaju nastavnička uvjerenja, spol i dob, osobine ličnosti, područje i status predmeta i na kraju nastavnička interakcija. Pristup poučavanju usmjeren na ovladavanje samostalni je naznačajniji prediktor poticanju SRU. Poticanju SRU doprinose percepcija poučavanja i učenja kao procesa osnaživanja, pristup usmjeren na ovladavanje, viša nastavnička samoeфикаsnost, ženski spol, viša dob, ugodnost, savjesnost i intelekt, te pripadnost predmeta humanističkom i društvenom području, izbornost predmeta i više nastavničko pomaganje/prijateljstvo. Provedeno istraživanje ima značajne teorijske i praktične implikacije za nastavničko poticanje samoreguliranog učenja.

KLJUČNE RIJEČI:

nastavničke karakteristike, poticanje samoreguliranog učenja, osnovna i srednja škola

PROCJENE ODGOJITELJA I RODITELJA O SOCIJALNIM VJEŠTINAMA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

HADŽI ŽIVORAD M. MILENOVIĆ

GORAN S. LAPAT

BILJANA S. JEREMIĆ

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Prištini, Kosovska Mitrovica
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Pedagoški fakultet u Somboru, Sveučilište u Novom Sadu
hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs
goran.lapat@ufzg.hr
mrbiljana@gmail.com

UDK: 37.018:37.035-053.4

Prethodno priopćenje

Primljen: 9.1.2024.

Prihvaćen: 30.9.2024.

SAŽETAK

U radu su prikazani rezultati istraživanja procjena socijalnih vještina djece predškolske dobi od odgojitelja i roditelja. Polazeći od činjenice da socijalne vještine predstavljaju posebne sposobnosti za obavljanje specifičnih društvenih zadataka, zanimljivim se činilo istražiti značenje razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi, što je u istraživanju promatrano iz perspektive odgojitelja i roditelja. Kako bi se to utvrdilo, u drugoj polovici radne godine 2022./2023. istraživanje je provedeno na jedinstvenom uzorku odgojitelja i roditelja ($N = 388$) s područja Grada Beograda i Autonomne Pokrajine Vojvodine (Republika Srbija). Rezultati istraživanja, prikupljeni Scalerom – POR-SVDPD ($\alpha = 0,866$) i obrađeni Mann-Whitneyjevim U testom, izračunanim medijanama i eta kvadratom pokazali su da odgojitelji i roditelji djece predškolske dobi uglavnom imaju suglasne ocjene o potrebi i važnosti razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi, ponajprije njihove suradnje, samokontrole i asertivnosti. Nije utvrđena značajna razlika ni u procjenama odgojitelja i roditelja o mogućem ometajućem utjecaju eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina. Na temelju rezultata istraživanja, u radu se upućuje na potrebu provođenja

KLJUČNE RIJEČI:

procjena odgojitelja i roditelja, asertivnost, eksternalizirani problemi, internalizirani problemi, kooperativnost, samokontrola

odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima inovativnim odgojno-obrazovnim sustavima koji uključuju igru i druge aktivnosti djece temeljene na projektnom učenju u kojima su ona više uključena u svoj razvoj, odgoj i učenja, dok odnosima i djelovanjem u različitim životno-praktičnim situacijama u vrtiću, obitelji i društvenom okruženju ostvaruju koristi za sebe i razvijaju vlastite socijalne vještine.

UVOD

Posljednjih godina odgojitelji i roditelji sve češće nego prijašnjih godina primjećuju probleme koje djeca manifestiraju u ponašanju. Za najveći postotak djece ovi su problemi smatrani jednom od faza u razvoju djeteta. Uglavnom su izraženi u blažem obliku, a sa sazrijevanjem djeteta i polaskom u školu su nestajali. Međutim, u današnje vrijeme problemi u ponašanju postaju sve intenzivniji te se praćenjem razvoja i napredovanja djece kroz aktivnosti u vrtiću i obitelji uviđa da je za suzbijanje ovih problema potrebna podrška stručnjaka zaposlenih u vrtiću i stručnjaka iz specijaliziranih ustanova. Postavlja se pitanje mogu li problemi u ponašanju biti posljedica nedovoljno razvijenih socijalnih vještina, jer je općepoznato da se osnova za njih postavlja u predškolskoj dobi oko šeste godine života, a u kasnijim razdobljima života, ovisno o broju faktora, te se vještine razvijaju. Društvene se vještine uče i razvijaju tijekom života, ali temeljna društvena ponašanja izgrađuju se u ranom djetinjstvu. Rana društvena ponašanja djece predškolske dobi tako postaju osnova za razvoj socijalnih vještina, koje dijete nadograđuje poslije u životu (Gresham & Elliott, 1990).

Socijalne vještine (Chadsey-Rusch, 1992 prema: Alfirev et al., 2002) definiraju se kao naučena ponašanja, specifična za određene situacije koja variraju s obzirom na društveni kontekst. Socijalne se vještine mogu učiti, mijenjati, nadopunjavati kroz razne kontakte i programe, ali to još uvijek nije dovoljno jamstvo za kompetentno društveno ponašanje. Unatoč razlikama među autorima u izboru socijalnih vještina koje su nužne za socijalno kompetentno ponašanje, postoji suglasnost da postoje određene kognitivne, socijalne i emocionalne sposobnosti i vještine koje pridonose uspjehu u interakciji s drugim ljudima. Socijalne vještine čine skupinu kompetencija koje djeci daju mogućnost stupanja i održavanja društvenih interakcija s drugom djecom, prihvaćanja od njih te uspješnog prevladavanja adaptivnih izazova koje donosi nova ili šira okolina (Brojčin i sur., 2011). Socijalne vještine koje se odnose na djecu predškolske dobi uključuju skup naučenih obrazaca ponašanja koji omogućuju njihovu socijalnu prilagodljivost u različitim društvenim situacijama (suradljivost, stvaranje i održavanje bliskih odnosa, razumijevanje potreba drugih i dr.) (Salleh & Zainal, 2010; Vučinić i sur., 2020).

U skladu s teorijskim pristupima autora, operacionalizacija i mjerenje socijalne kompetencije svodi se na procjenu razvijenosti socijalnih vještina ili

procjenu različitih aspekata socijalnog funkcioniranja. Najveća zamjerka definiciji socijalne kompetencije kao skupa specifičnih vještina i sposobnosti odnosi se na činjenicu da ona socijalno kompetentno ponašanje smješta unutar pojedinca, ne uzimajući u obzir kontekst i interakcije među pojedincima. Specifičnost situacije i vrsta interakcije ima vrlo snažan utjecaj na određivanje onoga što pojedinac percipira te utječe na ponašanje i reakciju pojedinca (Dirks et al., 2007). Mnoga djeca koja su razvila socijalne vještine ne pokazuju nužno socijalno kompetentno ponašanje. Iz toga slijedi da različite razine procjene socijalne kompetencije mogu biti u korelaciji zato što razvoj socijalnih vještina nije dovoljan za razumijevanje socijalne kompetentnosti pojedinca i ne može se s njom poistovjećivati (Gresham, 1986; Cavell, 1990).

U ovom radu ispituju se *kooperativnost/suradljivost*, *samokontrola* i *asertivnost* djece predškolske dobi. Ukratko će biti definirana svaka od spomenutih socijalnih vještina koje će biti ispitane manifestnim varijablama na Skalere – POR-SVDPD koje su navedene u dijelu rada koji se odnosi na istraživanje procjena odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi.

Kooperativnost je spremnost i sposobnost za rad u skupini, uspostavljanje međusobnih odnosa, tolerantnost prema mišljenjima članova grupe. U ovome složenom konstruktivnom očekuje se kontrola vlastitih emocija uz ljubaznost i suosjećajnost prema članovima tima. Spremnost na suradnju u vrtiću je socijalna vještina koja pokazuje određenu zrelost djeteta. Preuzimanje odgovornosti od najranijeg djetinjstva pridonijet će, kako pokazuju rezultati istraživanja, tomu da djeca budu društveno odgovornija u odrasloj dobi, posebice ako su odrastala u odgojnoj skupini koja uključuje djecu s poteškoćama u razvoju (Daniels & Stafford, 2001). U tim grupama djeca s teškoćama u razvoju preuzimaju i odgovornost, pa se trude svladati prepreke i postići uspjeh u zadacima (Drandić i Katić, 2023; Boras, 2021). *Samokontrola* se smatra dobrovoljnim ponašanjem u svrhu postizanja i zadovoljenja vlastitih ciljeva i standarda kao što su idealni, moralni, vrijednosni, dugoročni ciljevi i društvena očekivanja (Baumeister et al., 2007; Martinić i Brajša Žganec, 2020, prema: Duckworth & Kern, 2011). Samokontrola je svjesna, unutarnja, neovisna, bez vanjskih utjecaja i pritiska, kontrola i nadzor, regulacija ponašanja pojedinca i njegova djelovanja u skladu s moralnim kriterijima društva. Istovremeno, utječući na pozitivno ponašanje i postupke drugih. *Asertivnost* kao socijalna vještina jest sposobnost u kojoj pojedinac u društvenim interakcijama manifestira ponašanje koje pokazuje borbu za svoja prava, bilo da je riječ o njegovim željama, postupcima, osjeća-

jima... Pojedinac odbija nerazumne zahtjeve koji narušavaju njegov integritet ili integritet druge osobe. Asertivnost je osnova asertivnog ponašanja (Markov, 2018). Učiti dijete da se zauzme za sebe od rane dobi pomoći će mu da izrazi svoje želje u budućnosti bez straha od posljedica.

Smatra se da djeca koja imaju probleme u razvoju socijalnih vještina koji se mogu uočiti, primjerice, u samokontroli, trebaju podršku u vidu socijalnih vještina. Djeca s nedovoljno razvijenim socijalnim vještinama mogu imati problema u neadekvatnom manifestiranju prosocijalnog ponašanja (Žižak, 2003). Naime, kod djece predškolske dobi potrebno je što prije započeti s razvojem socijalnih vještina koje potiču razvoj socioemocionalnih kompetencija i utječu na smanjenje eventualnih društveno nepoželjnih oblika ponašanja djece predškolske dobi. Razvoju socijalnih vještina djece predškolske dobi znatno pridonosi suradnja odgojitelja i roditelja. Upravo se ovim istraživanjem ispituju procjene odgojitelja i roditelja o socijalnim vještinama djece predškolske dobi.

SOCIJALNE VJEŠTINE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI I NJIHOVE IMPLIKACIJE NA PROBLEME U PONAŠANJU

Odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću odgovornost je svih aktera predškolskog odgoja i obrazovanja. U tome podjednaku ulogu imaju roditelji i drugi članovi obitelji, odgojitelji, stručni suradnici i uprava dječjeg vrtića te predstavnici lokalne sredine i šire društvene zajednice. Za postizanje očekivanih rezultata odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću, odnosno za dobrobit djece predškolske dobi kroz njihove odnose i djelovanje u različitim životno-praktičnim situacijama u vrtiću, obitelji i društvenoj zajednici, važno je i osigurati potreban prostor, opremu i didaktička sredstva za izvođenje odgojno-obrazovnog rada. Tomu bi trebali pridonijeti i inovativni nastavni sustavi odgojno-obrazovnog rada i sadržaji prilagođeni potrebama, mogućnostima i interesima djece predškolske dobi. Da bi se u svemu tome uspjelo, potrebno je svakodnevno dosljedno odgojno djelovati na djecu predškolske dobi u uvjetima obiteljskog života, života u vrtiću i u društvenoj sredini. Navedeno upućuje na potrebu i važnost neposredne suradnje i partnerstva svih čimbenika predškolskog odgoja i obrazovanja, a posebice odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi (Vasiljević Prodanović et al., 2023).

Planiranje, provođenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada u dječjem vr-

tiću važno je kako bi djeca predškolske dobi optimalno razvila sve svoje potencijale i vrijednosti. Razdoblje predškolske djece jest razdoblje njihova ranog početka, odnosno odrastanja. Razvoj djeteta ovisi i o duljini njegova boravka u ustanovi ranog i predškolskog odgoja (Višnjić Jevtić, Lapat i Galinec, 2018). U tom razdoblju važno je pravovremeno prepoznati moguće pokazatelje koji upućuju na potrebu dodatne podrške pojedinoj djeci u odgoju i obrazovanju, bilo da je riječ o teškoćama u razvoju i preprekama u odgoju i obrazovanju ili pokazateljima da neka djeca pokazuju natprosječne sposobnosti da se mogu poslije razviti u stvaratelje u znanstvenom području, umjetnosti ili disciplini društvenog ili sportskog djelovanja (Milenović, 2013). Kako bi se to postiglo, važno je svoj djeci predškolske dobi osigurati sve potrebne uvjete za postupno razvijanje socijalnih vještina. Najčešće se spominju: suradnja, samokontrola, asertivnost i higijenske navike kod djece predškolske dobi što sve zajedno dovodi do razvoja njihove odgovornosti za ono što rade i uče u vrtiću, obitelji i društvenom okruženju (Galić Lukšić, Lapat, Lučan, 2020). U slučaju nedostatka pojedinih vještina, potrebno je djecu pripremiti za život u socijalnim skupinama kako bi se poslije lakše uključila u primarno obrazovanje (Lapat, 2009), što uvelike olakšava detektiranje i reagiranje na neprihvatljivo ponašanje djece u odgojno-obrazovnim institucijama (Bilić, Surtees-Bilić & Lapat, 2022).

Sudjelovanje djece u igri podrazumijeva navikavanje na poštovanje pravila, međusobno pomaganje, uvažavanje drugih i različitosti te timski rad (Heikkilä & Lillvist, 2023). Zato je važno da djeca budu kooperativna u svojem djelovanju u odnosu na drugu djecu i odgojitelje u predškolskoj ustanovi. Suradnja djece predškolske dobi važan je element u razvoju njihovih socijalnih vještina jer se djeca navikavaju na drugu djecu i zajednički rad. Odgojitelj bi uvijek trebao poticati takve aktivnosti te odati priznanje i pohvalu svakom djetetu posebno, kako se kod pojedine djece ne bi stvarao osjećaj ljubomore. Dalje u razvoju suradnje djece u vrtiću, odgojitelj je dužan po potrebi razgovarati pojedinačno sa svakim djetetom i njihovim roditeljima kako bi pridonio razvoju suradnje svakog djeteta. Važno je formirati modele takvog djelovanja odgojitelja, roditelja i djece predškolske dobi u obiteljima i vrtiću. Suradljivost djece predškolske dobi kao jedna od njihovih socijalnih vještina važna je i za navikavanje djece da sukobe u različitim životno-praktičnim situacijama u vrtiću, obitelji i društvenoj zajednici rješavaju dogovorom, uvažavanjem druge djece i drugih sugovornika, što bi trebalo pridonijeti mirnom rješavanju problema (Halmatov, 2018). Slične rezultate istraživanja pokazalo je i jedno

istraživanje rada po modelu učenja stranog jezika djece predškolske dobi kroz alternativnu i augmentativnu komunikaciju s djecom predškolske dobi (Kotlar, 2022). U takvim okolnostima od odgojitelja se očekuje da stvara uvjete da se djeca predškolske dobi razvijaju, obrazuju i uče u stvarnim okolnostima i na očiglednim primjerima, odnosno na temelju onoga što čuju, vide i neposredno doživljavaju kroz igru i druge aktivnosti u dječjem vrtiću. O važnosti suradničkog ponašanja djece predškolske dobi za njihov učinkovitiji razvoj, odgoj i učenje govore brojni rezultati istraživanja ove problematike provedenih u različitim zemljama svijeta (Becerra-Lubies & Moya, 2023; Kiliñç & Andas, 2022; Zhu et al., 2022).

Druga važna socijalna vještina jest samokontrola djece predškolske dobi. Koristeći se radoznalošću djece i njihovom voljom da se uključe u igru i druge aktivnosti u dječjem vrtiću, odgojitelj treba uvijek usmjeravati igru i aktivnosti koje se provode na način da djeca predškolske dobi uče kontrolirati svoje postupke i budu spremna na odgovornost za ono što rade i uče. To se postiže tako da se djeci postavljaju različiti zadatci koji uvijek trebaju imati barem dvije mogućnosti i da su postavljeni tako da tijekom rješavanja djeca mogu kontrolirati radnje koje izvode te tako uočiti moguće pogreške u svojim postupcima i načinima rješavanja te ih izbjegavati u budućim radnjama u dječjem vrtiću. Da bi djeca to postigla, potrebno im je omogućiti izražavanje svoje volje i interesa u razumnim granicama. Djelovanje odgojitelja također treba biti usmjereno na poticanje i podršku djeci. Osim samokontrole djece, potrebna je i neprimjetna odgojiteljeva kontrola kako ponašanje djece u igri i drugim aktivnostima ne bi prešlo granicu iznad koje bi se smatralo nepoželjnim. Konstruktivan razgovor između odgojitelja i djece u takvim je okolnostima od posebne važnosti. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da se djeca predškolske dobi najbolje razvijaju, obrazuju i uče ako u tome izravno sudjeluju, ako im se pruži mogućnost samokontrole onoga što rade i uče, što sve pridonosi da djeca predškolske dobi u skladu sa svojim sposobnostima preuzimaju odgovornost za ono što rade i uče (Gandolfi et al., 2023; Tutkun & Tezel-Sahin, 2022; Tiryaki et al., 2021). Sve to upućuje na nedvojbenu važnost razvoja samokontrole djece predškolske dobi kao važne socijalne vještine.

Osim prema sposobnostima i interesima, djeca predškolske dobi razlikuju se i po karakteru. Mnoga od njih katkad su tvrdoglava ili hirovita, što je remetilacki čimbenik u učinkovitosti odgojno-obrazovnog rada u dobrobiti djece predškolske dobi. Ovakvo ponašanje često pokazuju djeca predškolske dobi

zbog osjećaja nedovoljnog poštovanja u odgojnoj skupini ili opravdanosti svojih postupaka koje druga djeca u skupini i odgojitelj smatraju nepoželjnim. No, dječju asertivnost ne treba uvijek smatrati nepoželjnom pojavom. Kao jednu od socijalnih vještina potrebno ju je kod djece poticati i razvijati, ali uz sigurnost da se određena njihova ponašanja mogu smatrati asertivnim, po mogućnosti samo u odgojno-obrazovnim situacijama u dječjem vrtiću kada uspješno obavljaju povjerene im obveze i uloge u igri i drugim aktivnostima (Yazici Arici & Keskin, 2023). Na taj način asertivnost djece predškolske dobi postaje element koji može doprinijeti njihovoj djelotvornijem radu, samokontroli i razvoju odgovornosti, kao i mirnom rješavanju sukoba i nesporazuma s drugom djecom u skupini. Ovakvo shvaćanje opravdavaju i rezultati nekih provedenih istraživanja. Tako, u istraživanju provedenom u Tirolu, Austrija, utvrđeno je da su važne komponente učinkovitoga odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću povoljna socioemocionalna klima za rad, vršnjačka interakcija i asertivnost djece predškolske dobi kao način razvoja samokontrole i dosljednosti u svojem radu i aktivnostima u dječjem vrtiću (Smidt & Embacher, 2023: 684). Navedeni rezultati istraživanja upućuju na zaključak da pozitivno asertivno ponašanje djece predškolske dobi razvija njihovu samokontrolu, samopouzdanje, sposobnost kontrole osobnog ponašanja, osjećaj potrebe za mirnim rješavanjem sukoba u grupi, ali i usmjerenost na učinkovitije rješavanje zadataka i radnji u odgojnoj skupini. O važnosti asertivnog ponašanja djece predškolske dobi u razvoju ovih i drugih socijalnih vještina govore i rezultati drugih istraživanja o različitim aspektima asertivnog ponašanja djece predškolske dobi objavljenih u časopisima s vodećih svjetskih lista (Milkova & Pekarkova, 2023; Nemati et al., 2023; Senol & Metin, 2021).

Nedvojbeno je da je razvoj socijalnih vještina djece predškolske dobi proces koji se odvija odvojeno od brojnih objektivnih i subjektivnih ometajućih čimbenika. U situacijama kada problemi u ponašanju djece predškolske dobi mogu negativno utjecati na njihovu suradnju i samokontrolu, odgojitelj je dužan djelovati na način prevladavanja problema, ovisno o svakoj konkretnoj odgojno-obrazovnoj situaciji, upravo poticanjem suradničkog ponašanja djece i njihove samokontrole. To se čini posebno bitnim u situacijama kada djeca predškolske dobi pronalaze različite obrambene mehanizme za svoje problematične radnje u pokušaju da u njima ustraju. U takvim situacijama odgojitelj ne treba vidjeti problem, već priliku da svojim znanjem, iskustvom i kreativnim ponašanjem doprinese da i sama djeca shvate pogreške u svojem ponašanju te da kroz koo-

perativno i suradničko djelovanje nauče rješavati nastale probleme te kontrolirati svoje postupke i ponašanje u budućnosti, na što upućuju i rezultati brojnih istraživanja ovog problema (Kong & Yong, 2023; Hu et al., 2022; Erdas-Kartal & Ada, 2022). Nasuprot tomu, u situacijama kada djeca imaju određene smetnje u razvoju ili smetnje u odgoju i učenju nužna je pomoć i podrška drugih odgojitelja, stručnih suradnika uz učinkovito uključivanje roditelja djece s poteškoćama u razvoju ili poteškoćama u odgoju i učenju, a sve u cilju učinkovitijeg rješavanja problema i razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi (Melo et al., 2022). Vrlo je važno da odgojitelj, a poslije i učitelj prihvati dijete koje ima određenu poteškoću jer ako ga on prihvati, prihvatit će ga i vršnjaci jer oni vrlo često oponašaju njegov model ponašanja (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013). Na temelju navedenog može se zaključiti da eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju djece predškolske dobi ne treba zanemarivati, već da odgojno-obrazovni rad u situacijama prisutnosti navedenih čimbenika treba usmjeriti na prevladavanje pojave problema u ponašanju kod djece i u stvaranju uvjeta da djeca predškolske dobi svojim odnosima i djelovanjem doprinose vlastitoj dobrobiti i tako razvijaju socijalne vještine.

NEKA PRETHODNA ISTRAŽIVANJA

Socijalne vještine djece predškolske dobi kojih ona na ovom uzrastu uglavnom nisu u dovoljnoj mjeri svjesna da ih shvate i razumiju, podrazumijevaju njihove specifične oblike ponašanja od kojih ovisi hoće li i koliko uspješno riješiti zadatak ili realizirati povjerenu aktivnost. Polazeći od različitosti djece predškolske dobi u pogledu njihovih sposobnosti, interesa i sklonosti, eventualnoj potrebi za dodatnom podrškom u odgoju i obrazovanju, zanimljivim se učinilo istraživanje socijalnih vještina djece predškolske dobi.

One se razvijaju i dolaze do izražaja u različitim životno-praktičnim situacijama u kojima se djeca predškolske dobi nalaze u odnosima s ostalom djecom i odraslima u dječjem vrtiću, porodičnom okruženju ili društvenoj zajednici. Problem ovoga provedenog istraživanja nastao je na temelju jedne šire obrazovne platforme brojnih istraživanja timova istraživača koji su proučavali različite aspekte socijalnih vještina djece predškolske dobi (Jeremić i sur., 2023; Trbojević et al., 2023; Jeremić et al., 2022; Jeremić & Milenovic, 2021; Kojić i sur., 2019; Kojić et al., 2018; Markov, 2010).

Rezultati provedenih istraživanja pokazali su da se socijalne vještine djece predškolske dobi stječu i razvijaju u porodičnom okruženju i dječjem vrtiću. Problem istraživanja postavljen je u vidu istraživačkog pitanja koje ima pet dijelova: Ocjenjuju li odgojitelji i roditelji kritički socijalne vještine djece koje se prije svega odnose na kooperativnost, samokontrolu i asertivnost te mogući ometajući utjecaj eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju djeteta predškolske dobi koji se mogu negativno odraziti na razvoj njihovih socijalnih vještina?

ISTRAŽIVANJE PROCJENE ODGOJITELJA I RODITELJA O SOCIJALNIM VJEŠTINAMA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja identifikacija procjene odgojitelja i roditelja o socijalnim vještinama djece predškolske dobi. Pošlo se od opće pretpostavke da odgojitelji i roditelji značajno doprinose razvoju socijalnih vještina djece predškolske dobi u porodičnom okruženju i u dječjem vrtiću i od posebnih pretpostavki da će istraživanjem biti utvrđeno da ne postoji značajna razlika u kritičkim ocjenama odgojitelja i roditelja o potrebi i važnosti razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi prije svega njihove kooperativnosti, samokontrole i asertivnosti te mogućega ometajućeg utjecaja eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina. Korištene su deskriptivna i transverzalna metoda.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u drugoj polovici radne 2022./2023. na uzorku od 388 ispitanika. Struktura uzorka je sljedeća: 194 (50 %) odgojitelja i 194 (50 %) roditelja djece predškolske dobi. Istraživanjem su obuhvaćeni odgojitelji i roditelji djece predškolske dobi u dječjim vrtićima na području Grada Beograda i Autonomne Pokrajine Vojvodine (Republika Srbija).

Instrument istraživanja

Istraživačke su tehnike anketiranje i skaliranje. Rezultati istraživanja prikupljeni su kombiniranim instrumentom procjene odgojitelja i roditelja o socijalnim vještinama djece predškolske dobi (Skaler – POR-SVDPD) konstruiranim za potrebe ovoga provedenog istraživanja na temelju sličnog upitnika koji je korišten prije u istraživanju (Gresham & Elliot, 1990). Izdvojamo istraživanja koja su povezana s djecom i mladima kojima je potrebna dodatna podrška (Bilić Prcić i sur., 2015; Runjić et al., 2015), a provedena su u Republici Hrvatskoj. Osim uvodnih pitanja kojima su anketiranjem prikupljeni podatci koji se odnose na odgojitelje i roditelje djece predškolske dobi, instrument se sastoji i od 40 tvrdnji s trostupanjnom skalom Likertova tipa intenziteta učestalosti (nikad, katkad i vrlo često).

Hipoteze istraživanja

U istraživanju se pošlo od opće pretpostavke da odgojitelji i roditelji djece predškolskog uzrasta značajno doprinose razvoju njihovih socijalnih vještina. Pošlo se i od posebnih pretpostavki da će istraživanjem biti utvrđeno da ne postoje statistički značajne razlike u procjenama odgojitelja i roditelja djece predškolskog uzrasta o utjecaju kooperativnosti, samokontrole i asertivnosti i eksternaliziranih i internaliziranih problema djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina.

Varijable istraživanja

Nezavisnu varijablu predstavljaju odgojitelji i roditelji djece predškolskog uzrasta. Zavisnim varijablama ispitivane su procjene odgojitelja i roditelja djece predškolskog uzrasta o njihovim socijalnim vještinama (kooperativnosti (KO), samokontrole (SM) i asertivnosti (AS)) i eksternaliziranih (EP) i internaliziranih problema (IP) djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina. Zavisne su varijable u Skaleru – POR-SVDPD postavljene kao stavke (manifestne varijable).

Stavke skalera su:

- a1 KO – Samostalno obavlja sve svoje povjerene zadatke i poslove.
- a2 AS – Primjećujem da ne reagira burno ako se suoči s nekom nepravdom.
- a3 AS – Vrlo se lako sprijatelji s drugom djecom.
- a4 SK – Rijetko pokazuje ljutnju u kontaktu s drugim ljudima.
- a5 AS – Događa se da hvali drugu djecu.
- a6 KO – Strogo slijedi sve moje upute.
- a7 SK – Ne odgovara uvijek na zadirkivanje druge djece.
- a8 AS – Uvijek mi se obraća za pomoć ako ima problema s drugom djecom.
- a9 KO – Nisam primijetio/la da izbjegava sudjelovanje u radu grupe.
- a10 KO – Pokazuje samoinicijativu pri upoznavanju ljudi iz svoje okoline.
- a11 AS – Uvijek mi pomaže u poslu kada ga zamolim.
- a12 KO – Precizno ispunjava sve obveze prema uputama koje mu dam.
- a13 SK – Primjećujem da rado prihvaća ideje i prijedloge druge djece.
- a14 SK – Samoinicijativno ostvaruje suradnju s drugom djecom.
- a15 SK – Ne pokazuje nervozu dok čeka svoj red u grupi.
- a16 KO – Uvijek koristi svoje vrijeme u korisne svrhe.
- a17 AS – Često kaže lijepe stvari o drugoj djeci.
- a18 KO – Vrijeme predviđeno za realizaciju aktivnosti uvijek učinkovito iskorištava.
- a19 AS – Raduje se kada mu druga djeca daju komplimente.
- a20 SK – Pokazuje zavidnu kontrolu svojih emocija u nesporazumima s drugom djecom.
- a21 SK – Spremno je na dogovor u situacijama kada ima sukoba s drugom djecom.
- a22 KO – Poštuje zadane rokove rješavanja zadatka i povjerenih poslova.
- a23 SK – Uvijek poštuje pravila igre.
- a24 AS – Pokazuje spremnost pomoći drugoj djeci u rješavanju zadanih zadataka.
- a25 AS – Ne primjećujem da je ljuto kada ga se kori ili kritizira.
- a26 AS – Inicira druženje s drugom djecom i uvijek ih poziva da mu se pridruže u igri.
- a27 KO – Uvijek se pridruži igri druge djece.
- a28 SK – Čak i u situacijama kada je pod velikim pritiskom druge djece reagira smireno.
- a29 KO – Pedantno odlaže svoje stvari i igračke na za to predviđeno mjesto.
- a30 AS – Česte su situacije u kojima inicira komunikaciju s drugom djecom.

Oblici problematičnog ponašanja:

a31 EP – Situacije u kojima se svađa s drugom djecom nisu rijetke.

a32 EP – Radi na svoju ruku i ne poštuje zadana pravila igre.

a33 EP – Problematično je i smeta drugoj djeci u radu.

a34 EP – Konfliktno je i svađa se s drugom djecom bez razloga.

a35 IP – Često se čini vrlo tužnim bez ikakvog razloga.

a36 IP – Jasno pokazuje tjeskobu koja ometa učinkovitu provedbu igre.

a37 EP – Primjećujem da ima česte napade bijesa.

a38 EP – Nemirno je i ne može dugo sjediti na jednom mjestu.

a39 IP – Imam osjećaj da se često ponaša kao da je usamljeno.

a40 IP – Primjećujem da ima osjećaj da ga nitko od djece u grupi ne voli.

Skaler – POR-SVDPD s primijenjenim redosljedom tvrdnji individualnih subtestova podijeljen je na pet subtestova: 1) Subtest kooperativnosti djece predškolske dobi s 10 tvrdnji (KO); 2) samokontrole djece predškolske dobi s devet tvrdnji (SK); 3) asertivnosti djece predškolske dobi s 11 tvrdnji (AS), 4) eksteraliziranih problema djece predškolske dobi (EP); 5) internaliziranih problema djece predškolske dobi (IP). Akronimi subtestova ispred značenja tvrdnji u korištenome kombiniranom instrumentu koji su popunjavali odgojitelji i roditelji djece predškolske dobi bili su izolirani.

TABLICA 1. Ispitivanje pouzdanosti skalera i subtestova skale

Subtest	a	N(a)
KO	0,903	10
SK	0,897	9
AS	0,898	11
EP	0,866	6
IP	0,850	4
Skaler – POR-SVDPD	0,866	40

Pouzdanost Skalera – POR-SVDPD ispitana je Kronbahovim alfa koeficijentom koji je za ukupnu skalu pokazao vrlo dobru pouzdanost ($\alpha = 0,866$). Po subtestovima, vrlo dobra pouzdanost utvrđena je kod subtestova SK ($\alpha = 0,897$); AS ($\alpha = 0,898$); EP ($\alpha = 0,866$); IP ($\alpha = 0,850$), dok je kod subtesta KO utvrđena odlična pouzdanost ($\alpha = 0,903$) (Tablica 1).

Obrada podataka

Prikupljeni su podatci obrađeni u programu IBM SPSS 24.00 deskriptivnom statistikom, Mann-Whitneyjevim U testom, izračunanim medijanima (Md) i eta kvadratom (h). Rezultati istraživanja prikazani su u tablicama. Rezultati istraživanja o procjenama odgojitelja i roditelja o utjecaju kooperativnosti, samokontroli i asertivnosti djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina prikazani su prema rezultatima Mann-Whitneyjeva U testa, izračunanih medijana i eta kvadrata te rezultata procjena odgojitelja i roditelja o mogućem ometajućem utjecaju eksternaliziranih i internaliziranih problema djece predškolske dobi u razvoju njihovih socijalnih vještina.

TABLICA 2. Procjene odgojitelja i roditelja o utjecaju kooperativnosti, samokontrole i asertivnosti na razvoj njihovih socijalnih vještina

Odgojitelji/roditelji	KO	SK	AS
Mann-Whitneyjev U	16883,000	17087,500	18456,000
Md (odgojitelji)	194 (13,0000)	194 (10,0000)	194 (15,0000)
Md (roditelji)	194 (15,0000)	194 (12,0000)	194 (14,0000)
p	0,078	0,116	0,742
h	0,051	0,068	0,004

Mann-Whitneyjev U test nije otkrio statistički značajnu razliku u rezultatima dviju skupina ispitanika o utjecaju kooperativnosti, samokontrole i asertivnosti na razvoj njihovih socijalnih vještina djece predškolske dobi (Tablica 2). Prikazani rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji i roditelji imaju suglasne ocjene o važnosti razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi. Podudarnost procjena odgojitelja i roditelja, bez obzira na određene razlike u izračunanim medijanima, jest u pogledu važnosti socijalnih vještina djece predškolske dobi koje se odnose na njihovu suradnju, samokontrolu i asertivnost, ali i na eksternalizirane i internalizirane probleme koji mogu biti remetilački faktor u razvoju socijalnih vještina djece predškolske dobi. Utjecaj kooperativnosti, samokontrole, asertivnosti, eksternaliziranih i internaliziranih problema djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina prema Cohenovu kriteriju, a na temelju izračunanog eta kvadrata, vrlo je mali u svim slučajevima: $h(KO) = 0,051$, $h(SK) = 0,068$, $h(AS) = 0,004$, $h(EP) = 0,084$ i $h(IP) = 0,040$ (Tablica 2). Rezultati istraživanja u kojem su utvrđene suglasne ocjene odgojitelja i roditelja

u kojima nije utvrđena statistički značajna razlika u pogledu važnosti razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi (suradljivost, samokontrola i asertivnost djece), kao i u pogledu mogućih utjecaja eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina razumljiviji je iz više razloga.

TABLICA 3. Procjene odgojitelja i roditelja o utjecaju eksternaliziranih i internaliziranih problema djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina

Odgojitelji/roditelji	EP	IP
Mann-Whitneyjev U	17230,500	17360,500
Md (odgojitelji)	194 (5,0000)	194 (2,0000)
Md (roditelji)	194 (4,0000)	194 (1,0000)
p	0,146	0,166
h	0,084	0,040

Mann-Whitneyjev U test nije otkrio statistički značajnu razliku u rezultatima skupina odgojitelja i roditelja o mogućem ometajućem utjecaju eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina (Tablica 3). Bez obzira na to što nisu utvrđene značajne razlike u procjenama odgojitelja i roditelja djece u pogledu utjecaja eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju djece predškolske dobi na razvoj njihovih socijalnih vještina, njihov utjecaj ne treba zanemariti ni u kojem pogledu.

ZAKLJUČAK I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Na temelju rezultata provedenoga empirijskog istraživanja socijalnih vještina djece predškolske dobi sa stajališta odgojitelja i roditelja može se zaključiti da su roditelji i odgojitelji svatko iz svoje perspektive procijenili socijalne vještine djece u njihovim prirodnim sredinama u vrtiću i obiteljskom okruženju. Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika. Ovo može uputiti na dobru suradnju i njegovanje dobrog partnerskog odnosa između roditelja i odgojitelja zasnovanog na iskrenosti i povjerenju (Daniels & Stafford, 2001). Zalaganjem roditelja u obiteljskim uvjetima i odgojitelja u vrtiću uz dosljednost dogovorenih pravila kod djece se razvijaju bazične socijalne vještine na osnovi kojih se poslije nadograđuju u adolescenciji

i odrasloj dobi u zavisnosti od konteksta u kojem se osoba nalazi od njezinih kognitivnih kapaciteta, moralnog odgoja i drugih faktora. Dakle, utjecaj obitelji kao prirodne sredine djeteta jedan je od najvažnijih faktora razvijanja i socijalnih vještina i socijalnih kompetencija. Možemo zaključiti da su ispitanici ovog uzorka u najvećem postotku razvili svoje socijalne vještine u skladu sa starosnom dobi.

U ovome provedenom istraživanju dobiveni su rezultati koji su uglavnom suprotni rezultatima istraživanja koji su kritički analizirani i prikazani u ovom radu. U njima je općenito utvrđeno da određene demografske karakteristike odgojitelja i roditelja povezane s njihovim spolom, razinom obrazovanja i drugim karakteristikama značajno utječu na njihove procjene o razvoju socijalnih vještina djece predškolske dobi. To se posebno odnosi na skupinu roditelja koja je znatno heterogenija od skupine odgojitelja. Stoga rezultate ovoga provedenog istraživanja treba tumačiti s aspekta uzorka istraživanja. Na temelju činjenice da je riječ o djeci predškolske dobi čiji su odgojitelji i roditelji uključeni u ovo istraživanje, a koja već imaju razvijene osnovne socijalne vještine, razumljive su utvrđene ocjene odgojitelja i roditelja ove djece.

Na osnovi rezultata istraživanja, od važnosti je da se daju pedagoške implikacije koje su istovremeno preporuke za efikasnije djelovanje odgojitelja i roditelja djece predškolskog uzrasta u razvoju njihovih socijalnih vještina i preporuke za neka buduća istraživanja ovog problema i tangentnih istraživanja. Polazeći od činjenice da se koncepcija predškolskog odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću temelji na ishodima odgoja i obrazovanja koji se odnose na dobrobiti za djecu predškolske dobi koje ona ostvaruju kroz odnose i djelovanja u dječjem vrtiću, obitelji i društvenoj zajednici, upućuje na potrebe i važnost da odgojitelji i roditelji potiču i neprestano doprinose razvoju jedne od najvažnijih kompetencija djece predškolske dobi. To je razvojna vještina djece predškolske dobi za uspostavljanje odnosa s roditeljima i drugim članovima obitelji, vršnjacima, odgojiteljima i drugim zaposlenicima u dječjim vrtićima te članovima društvene zajednice. Kako je u ovom istraživanju više puta istaknuto da je igra djece predškolske dobi njihova najprirodnija značajka za razvoj, odgoj i učenje, sve ostale aktivnosti u dječjem vrtiću, obitelji i društvenoj zajednici treba usmjeriti u tom smjeru s ciljem razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi. Osim igre, potrebno je poticati i sve druge aktivnosti ovisno o svakoj konkretnoj odgojno-obrazovnoj situaciji, sve u cilju razvoja socijalnih vještina djece predškolske dobi. Da bi odgojitelji i roditelji

djece u tome bili i uspješni, nužno je da se odgojitelji stalno usavršavaju i da pridonese da roditelji djece predškolske dobi stalno osnažuju svoje pedagoške kompetencije za efektivnije djelovanje na razvoj socijalnih vještina i socijalnih kompetencija djece predškolske dobi. Svemu tome trebala bi pridonijeti buduća eksperimentalna istraživanja različitih aspekata razvoja socijalnih kompetencija djece predškolske dobi.

LITERATURA

- ALFIREV, M., BRATKOVIĆ, D. i NIKOLIĆ, B. (2002). Učinci programa razvijanja vještina samozastupanja na socijalnu kompetenciju osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), 41–56.
- BECERRA-LUBIES, R. & MOYA, M. (2023). Participation of Mapuche Organizations in Intercultural Education for Children: Limitations and Possibilities in Chile. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17 (2), 117–131.
- BILIĆ, V., SURTEES-BILIC, A. & LAPAT, G. (2022). The Role of Self-Assessed Teacher's Efficacy in Assessing the Severity of Violence, Predicting Interventions, and Choosing Strategies in Cases of Peer Violence. *Pedagogika*, 147 (3), 5–25.
- BILIĆ PRČIĆ, A., RUNJIĆ, T. i ŽOLGAR JERKOVIĆ, I. (2015). Razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica oštećena vida prema procjeni njihovih roditelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (2), 77–86.
- BORAS, V. (2021). Prilagodbe lektirnih sadržaja učenicima s teškoćama u osnovnoj školi. *Magistra Iadertina*, 16 (2), 41–54.
- BROJČIN, B., BANKOVIĆ, S. i JAPUNĐA MILISAVLJEVIĆ, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60 (3), 419–429.
- DANIELS, E. R. & STAFFORD, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- DIRKS, M. A., TREAT, T. A. & WEERSING, V. R. (2007). The situation specificity of youth responses to peer provocation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36 (4), 621–628.
- DRANDIĆ, D. i KATIĆ, A. (2023). Stavovi odgojitelja o provođenju kreativno-stvaralačkih aktivnosti u dječjem vrtiću s djecom s teškoćama u razvoju. *Magistra Iadertina*, 18 (1), 115–131.
- ĐURANOVIĆ, M., KLASNIĆ, I. & LAPAT, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 59 (29), 34–44.
- ERDAS-KARTAL, E. & ADA, E. (2022). Causes, Consequences and Solutions to Environmental Problems from the Eyes of Preschool Children. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 8 (2), 114–128.
- GALIĆ LUKŠIĆ, S., LAPAT, G. & LUČAN, J. (2020). Higijenske navike i životni uvjeti romske populacije u Sisačko-moslavačkoj županiji. *Croatian Nursing Journal*, 4 (2), 165–181.

- GANDOLFI, E., USAI, M., TRAVERSO, L. & VITERBORI, P. (2023). Inhibitory Control and Verb Inflection in Italian Preschool Children. *Journal of Child Language*, 50 (4), 1005–1021.
- GRESHAM, F. M. & ELLIOTT, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- HALMATOV, M. (2018). Conflicts and Conflict Situation Settlement of Children of 5-6 Years Attending Pre-School Educational Institution. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (11), 2634–2640.
- HEIKKILÄ, M. & LILLVIST, A. (2023). Multilingual Educational Teaching Strategy in a Multi-Ethnic Preschool. *Intercultural Education*, 34 (5), 516–531.
- HU, B., REN, L., WU, Z., CHEN, J. & HE, J. (2022). Relationships between the Teacher-Child Conflict and Children's Problem Behaviors in the Cultural Context of Chinese Preschools. *School Psychology Review*, 51 (5), 538–554.
- JEREMIĆ, B., MILENOVIĆ H. Ž. i MARKOV, Z. (2023). Partnerstvo odgojitelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 30 (1), 61–87
- JEREMIC, B. & MILENOVIC, Z. (2021). Educators' perceptions regarding the inclusion of experts of various profiles into the team for inclusive education. *Baština*, 31 (55), 457–467.
- JEREMIC, B., MILENOVIC, Z., PETROVIC, J. & MARKOV, Z. (2022). Partnership of Parents of Children who Need Additional Support in Learning and Preschool Teachers in Preschool Institutions from the Perspective of the Integrated Approach to Learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10 (1), 29–34.
- KILINÇ, H. & ANDAS, T. (2022). Values Education and Evaluation of Activities in Preschool Education Program in Turkey. *Open Journal for Educational Research*, 6 (2), 117–128.
- KOJIĆ, M., KOJIĆ GRANDIĆ, S. & MARKOV, Z. (2018). The strategies of kindergarten teachers for the inclusion of children from destitute families into aimed activities. *Metodički obzori*, 13 (25), 5–26
- KOJIĆ, M., MARKOV, Z. i KOJIĆ GRANDIĆ, S. (2019). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu iz ugla vaspitača. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8 (16), 13–36.
- KONG, K. & YONG, E. (2023). Effect of Problem Behaviors on Early Literacy Skills: A Malaysian Experience. *Early Childhood Education Journal*, 51 (4), 685–692.

- KOTLAR, M. (2022). Alternativna i augmentativna komunikacija u kontekstu učenja stranog jezika kod djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 17 (1), 89–106.
- LAPAT, G. (2009). *Oblici pripremanja romske djece za uključivanje u primarno obrazovanje*. U: D. Bouillet i M. Matijević (ur). *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (str. 541–548). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- MARKOV, Z. (2010). Modeli podrške osobama sa posebnim potrebama. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 23 (4), 32–42.
- MARKOV, Z. M. (2018). Asertivnost – stil dobre komunikacije, veština efikasnog zauzimanja za sebe i razvijanja kvalitetnih odnosa sa drugim ljudima. *Opšta medicina*, 24 (1-2), 51–60.
- MARTINIĆ, P. i BRAJŠA ŽGANEC, A. (2020). Uloga roditeljskog ponašanja i samopoštovanja oca i majke u samopoštovanju i samokontroli dječaka i djevojčica. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (3), 481–503.
- MELLO, C., RIVARD, M., MORIN, D., PATEL, S. & MORIN, M. (2022). Symptom Severity, Internalized and Externalized Behavioral and Emotional Problems: Links with Parenting Stress in Mothers of Children Recently Diagnosed with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52 (6), 2400–2413.
- MILENOVIĆ, Ž. (2013). *Nastavnik u inkluzivnoj nastavi*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- MILKOVA, E. & PEKARKOVA, S. (2023). Spatial Skills Malleability of Pre-School Children. *Interactive Learning Environments*, 31 (5), 3244–3256.
- NEMATI, P., KÜHNHAUSEN, J., MEHRI, A., SCHMID, J., MOHAMMADI, Z., NUERK, H. & GAWRILOW, C. (2023). Delay of Gratification in Iranian and German Preschool Children. *Child & Youth Care Forum*, 52 (4), 855–874.
- RUNJIĆ, T., BILIĆ PRČIĆ, A. i ALIMOVIĆ, S. (2015). Povezanost socijalnih vještina i problema u ponašanju kod djece oštećenog vida. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (2), 64–76.
- SENOI, F. & METIN, E. (2021). Social Information Processing in Preschool Children: Relations to Social Interaction. *Participatory Educational Research*, 8 (4), 124–138.
- SMIDT, W. & EMBACHER, E. (2023). Examining the Factorial Validity of the Individualized Classroom Assessment Scoring System in Preschools in Austria. *International Journal of Early Years Education*, 31 (3), 675–687.
- TIRYAKI, A., FINDIK, E., ÇETIN SULTANOGLU, S., BEKER, E., BIÇAKÇI, M., ARAL, N. & ÖZDOĞAN Ö. (2021). A Study on the Effect of Montessori Education on Self-

- Regulation Skills in Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 191 (7), 1219–1229.
- TRBOJEVIĆ, A., JEREMIĆ, B., MILENOVIĆ, H. Ž. & LAZIĆ, B. (2023). Representation of Roma Content in Curricula and Textbooks at the Initial Education Level in Serbia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11 (1), 115–127.
- TUTKUN, C. & TEZEL-SAHIN, F. (2022). The Relationship between Turkish Preschool Children's Delay of Gratification and Self-Regulation Skills. *African Educational Research Journal*, 10 (2), 170–177.
- VASILJEVIĆ PRODANOVIĆ, D., KRNETA, Ž. & MARKOV, Z. (2023). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70 (5), 688–704.
- VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A., LAPAT, G. & GALINEC, M. (2018). The role of early childhood education in developing social competence of Roma children. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (Sp. Ed. 3), 77–91.
- VUČINIĆ, V. J., GLIGOROVIĆ, M. G. & ANĐELKOVIĆ, M. M. (2020). Socijalne veštine kod odraslih osoba s oštećenjem vida. *Sociološki pregled*, 54 (2), 195–215.
- YAZICI ARICI, E. & KESKIN, H. (2023). Examination of Creativity Levels of Preschool Children. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18 (1), 237–250.
- ZHU, Z. et. al. (2022). Do It Yourself: The Role of Early Self-Care Ability in Social Skills in Japanese Preschool Settings. *School Psychology International*, 43 (1), 71–87.
- ŽIŽAK, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socijalnih veština. *Kriminologija & socijalna integracija*, 11 (2), 107–115.

EDUCATORS' AND PARENTS' ESTIMATES OF PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL SKILLS

ABSTRACT

The paper presents the results of the research on the assessment of social skills in preschool children provided by educators and parents. Starting from the fact that social skills represent special abilities for performing specific social tasks, it seemed interesting to investigate the significance of the development of social skills in preschool children, which the research presents from the perspective of educators and parents. In order to determine this, in the second half of the work year 2022/2023, the research was conducted on a unique sample of educators and parents (N = 388) from the area of the City of Belgrade and the Autonomous Province of Vojvodina (Republic of Serbia). The research results collected by Scaler – EEP-SSCPA ($\alpha = .866$) and processed by the Mann-Whitney U test, Medians and calculated eta-square showed that educators and parents of preschool children mostly have unanimous assessments about the need and importance of developing preschool children's social skills, primarily their cooperation, self-control and assertiveness. No significant difference was found in the educators' and parents' assessments of the disruptive influence that externalized and internalized problems in the behaviour of preschool children can potentially have on the development of their social skills. Based on the results of the research, the paper points out the need to implement educational work in kindergartens by means of innovative educational systems that include play and other activities of children derived from project-based learning, which allows them to be more involved in their development, education and learning, while relationships and actions in different life and practical circumstances in the kindergarten, family and social environment enable them to obtain benefits for themselves and develop their own social skills.

KEYWORDS:

educators' and parents' estimates, assertiveness, cooperativeness, externalized problems, internalized problems, self-control

ENHANCING MANAGEMENT SKILLS OF UNIVERSITY PERSONNEL THROUGH ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS

OLENA KOROLCHUK
LARYSA GAIEVSKA
IRYNA KLYMKOVA
VALENTYNA LOZOVETSKA
KSENIIA BODNAR

*Department of Health Sciences, Faculty of Health and
Physical Education, Uzhhorod National University*
*Department of National Economy and Public
Administration, Kyiv National Economic University
named after Vadym Hetman*

*Department of Philosophy and Social Disciplines, Interregional
Academy of Personnel Management, Kyiv, Ukraine*

*Department of technological education, Mykhailo
Drahomanov Ukrainian State University*

korolchuk8123@sci-univ.com

laurabest@ukr.net

iklimkova27@gmail.com

lozovetska@ukr.net

aspirant@npu.edu.ua

UDK: 378:37.014-051=111

Pregledni rad

Primljen: 4.7.2024.

Prihvaćen: 27.9.2024.

ABSTRACT

The article explores the scientific and theoretical foundations of transforming modern approaches to management in the context of expanding the managerial skills of university personnel through additional education programs, which is relevant in today's educational environment. The increasing complexity of operating conditions, the transformation of the higher education system, changes in educational processes, and rising demands for the quality and competitiveness of higher education institutions require effective utilization of management tools and the development of contemporary leadership qualities by university leaders. Additional education programs, as an element of

KEYWORDS:

*higher education, lifelong learning,
leadership skills, personnel man-
agement*

university personnel management, allow university staff to acquire necessary knowledge and managerial skills focused on strategic planning, efficient resource management, the development of communication skills, and the formation of ethical leadership. These programs provide a unique opportunity for university personnel to develop and unfold their managerial and leadership potentials, contributing to the improvement of education quality, enhancing the institution's prestige, and ensuring its competitiveness in the face of global changes in higher education.

INTRODUCTION

The implementation of a modern course for active development globally, the global transformation of social and cultural processes, and the advancement of scientific information technologies have heightened the role of the human factor. Questions related to the formation and preservation of the quality of personnel, the development of personnel management, and continuing education for working professionals with an emphasis on the development of leadership and innovative capabilities have become particularly important. These aspects define and ensure competitiveness, resilience, adaptability, efficiency, and professionalism.

In recent years, especially in the context of war and significant losses of human resources, issues related to preserving and improving higher education as a strategic potential and the foundation for comprehensive personal development have become especially crucial. Education is a guarantee of the country's future, a strategic resource, and a guarantor of improving the well-being of people, ensuring national interests, and achieving development goals – the basis for the competitiveness of the state. The educational sphere serves as the foundation for post-war transformations and prospective development, making the question of ensuring proper management for its sustainable development always relevant. This sets new qualitative requirements for management processes, highlighting socio-economic and psycho-pedagogical research regarding personnel provision and management in the education sector. It also necessitates the creation of optimal mechanisms and improvement of tools for personnel formation in the higher education system, primarily based on enhancing the management skills of education system managers.

On the other hand, civilization changes in all areas of human life, such as the intensification of communication, the creation of shared spaces, market mechanisms, the transition to a knowledge society, etc., require the creation of a pool of innovative potential for education managers. This is to ensure the stability and quality of educational processes and the implementation of strategic tasks in the renewed educational paradigm – shaping updated contemporary characteristics of social consciousness, culture, and thinking. Under these conditions, the role of higher education managers has significantly increased, as they are the ones responsible for the efficiency and quality of educational processes, ensuring the seamless functioning of the education system.

Innovativeness in management approaches and methods in universities is a key

success factor in the face of rapid changes and labor market demands. Openness to new ideas, flexibility in problem solving, and continuous knowledge updates are decisive for effective leadership in the education sector today. Therefore, additional education programs for university managers aim not only to deepen and expand their management skills but also to stimulate creative thinking and an innovative approach to solving complex challenges faced by modern higher education.

The war in Ukraine has made adjustments to the educational process itself, changing it both in form and in content. Since the post-COVID times, educational events have quickly adapted to being held online more frequently and to utilizing tools for conducting distance or blended learning: the use of platforms, electronic classrooms, various products of digitization, and digitalization has improved. The full-scale war, destroyed educational institutions, forcibly displaced participants in the educational process, daily threats to life due to Russian terrorist rocket attacks and bombings – as a result, the lack of conditions for conducting the educational process when territories were left without electricity, heat, and water – all of this has become a new challenge that the education system has coped with and continued to fulfill its tasks.

The authors of the information-analytical collection “Education of Ukraine in the Conditions of Martial Law” (2022) emphasized in their work that the full-scale armed attack by the Russian Federation on Ukraine on February 24, 2022, plunged the education system of Ukraine into entirely new realities. As a result, educational managers were forced to address entirely new challenges facing the national education system that had never before arisen in Ukraine. Continuing to operate in the conditions of martial law, education professionals did everything possible and impossible for the successful functioning of the education system in Ukraine during this challenging period, aiming for its development and further improvement. Through collective efforts, they continued to create perspectives for the innovative development of Ukraine, shaping individual personalities (Shkarlet, 2023, pp. 11, 13).

Researching new approaches to leadership, especially in the higher education system, is relevant in the modern world where opportunities for developing innovative and sustainable leadership are evolving, and higher education plays a key role in the dissemination and development of knowledge. Universities provide competent human capital and contribute to the development of all sectors of the economy and the spheres of a country’s life. Therefore, universities need modern

educational leaders who can perform their duties with the highest efficiency, conscientiousness, and ethical standards to achieve their goals (Kasalak et al., 2022).

Additional education programs for higher education system managers play a crucial role in the development of the modern educational environment, shaping stability and quality in the educational process and aligning with the Development Strategy for Higher Education in Ukraine for 2022-2032 (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286, 2022). Considering that university management and human resource management in higher education are increasingly complex and require specialized knowledge and skills, additional education programs for managers in higher education have become a necessity. Such programs provide knowledge and skills in key aspects of strategic and financial management, human resource management, marketing, university development processes, leadership, and communication, among others. In general, additional education programs for higher education managers aim to enhance professional qualifications and develop modern skills necessary for successful university management.

All of this increases the demands for the efficiency and quality of management decisions and personnel in the education sector regarding the industry's development, ensuring the effectiveness of its functioning, the quality of educational processes, and the formation of an educated nation. Therefore, the issues related to the development of necessary modern professional qualities, competencies, and managerial skills in the educational sector have become more crucial and require attention.

MATERIALS AND METHODS

Contemporary realities, characterized by constant transformations and the rapid development of the information and communication society, emphasize the increasing importance of human resources, capital, and potential. Over the past few decades, the world has ceased to be stable and predictable in the long term; it has become faster, more complex, dynamic, uncertain, comprehensive, and unpredictable—a world of event systematization that people experience and react to. Under such conditions, groups of influences have formed, associated with the growth of risks, threats, challenges, as well as factors of influence, their various combinations, and the complexity of consequences that are challenging to predict. On the other hand, there is a multiple increase in the amount of information, the

speed of its movement and exchange, though its interpretation depends on individual perception, and consequently, on the level of human development, values, interests, experience, etc. In such circumstances, crucial skills include the ability to adapt to changes, react to them promptly, and be resilient.

Recent challenges that have shaken the field of education are associated with the COVID-19 pandemic and war. Quarantine measures due to COVID-19 forced educational activities to quickly adapt to a remote format, utilizing digitalization and digitization tools for conducting distance, online, or blended learning. This involved the use of platforms, electronic classes, various digital resources, etc., to ensure the educational process in the absence of in-person contact. In these matters, educators significantly enhanced their skills and continued the educational process of proper quality. A substantial role in facilitating such a transition was played by managers of the higher education system.

Experts note that despite the difficulties caused by the pandemic, it accelerated the resolution of many pressing issues and pushed universities to do what they had long hesitated to do: rebuild their own strategy, reconsider approaches to decision making, strengthen collaboration with the local community, implement online learning, and more. Therefore, the experienced and implemented transformations in the field of education during the COVID-19 pandemic have underscored the importance of flexibility and adaptability for the sustainable development of the higher education system (Chao Jr., 2020, May, 30). Today, it remains crucial to further expand the use of information and communication technologies (National Institute for Strategic Studies, 2022) as the foundation and preparatory platform for enhancing the quality of the educational process in times of war.

From February 24, 2022, due to the onset of the full-scale invasion by the Russian Federation into the territory of Ukraine, the education sector underwent significant changes and losses: combat actions, destruction of territories and educational institutions, daily threats to life from Russian missile attacks, and the destruction of infrastructure systems – all of these negatively impacted educational processes and led to limitations in their implementation. According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, 3798 educational institutions were affected by bombings and shelling, with 365 of them completely destroyed (Education is under threat, n.d.). Some participants in the educational process were forced to move within Ukraine or abroad due to threats to life, combat actions, and temporary occupation of certain territories, while others remain in temporarily occupied areas and require special support from the state (Educational Om-

budsman of Ukraine, 2022, April, 11). Despite the complexity of the situation, with the support of government agencies, civil organizations, and the international community, it was possible to ensure opportunities for the protection and maximum realization of the educational process. However, one of the renewed challenges facing the modern national education system today is the demographic problem – a decrease in the population due to the war and forced migration, resulting in a reduction of human potential and resources, both among consumers of educational services and education sector employees.

The modern need for the preparation of education managers, in the context of developing their management skills, is underscored by trends towards the complexity of the content of their practical activities, an increase in the number of factors they must consider, as well as managerial and economic tasks requiring solutions in the process of creating necessary conditions for the effective implementation of educational activities (Zhyhir, 2001, p. 157–178). Education, as a resilient system and a part of the socio-economic development of society and the country, must respond promptly and stably to the challenges and threats of the modern world. Therefore, managers in the education sector should possess certain personal psychological and professional qualities that enable them to understand and adapt to rapidly changing situations.

Education serves as the driving force of evolution and a pivotal factor in societal progress and national security, constituting an integral component of the holistic development of human personality and the elevation of respect for human rights and freedoms (Kovalchuk, 2011, p. 292). Ukraine, as a democratic state within the international community, acknowledges new benchmarks and fundamental values that are inseparably linked to human rights. Among them, priority is given to the affirmation and guarantee of the right to education (Pavliuk, & Vasylenko, 2014). Education is also considered a public good and a significant tool for constructing modern societies that are peaceful, resilient, and sustainable.

A professional school that brings together institutions of higher education at all levels should direct its efforts toward addressing complex contemporary challenges. Higher education institutions and research institutes in Ukraine possess sufficient scientific and intellectual potential to restructure the professional training system within the next 10-15 years, aligning it with new worldviews, social and economic needs, and innovative trends (Dubasenyuk, 2011).

One of the fundamental principles for the development of the modern national education system to ensure the implementation of reforms is for education man-

agers to acquire skills and have the opportunity to navigate through changes, successfully address all tasks, and overcome complexities. This includes the proficiency in modern management methods and tools.

RESULTS

According to O. Orzhel, the participation of universities in the processes of socio-economic recovery will expand and expedite knowledge exchange between academic and non-academic communities. It will contribute to the development of new knowledge in the form of theories, technologies, technical solutions, social innovations, professional competencies, life skills, etc., fostering innovative development. This will facilitate the renewal and improvement of education quality, strengthen the universities themselves, enhance the interaction between universities and society (university-community engagement), improve the reputation of national universities, increase their chances of survival, and enable the realization of the social mission of universities in enhancing society, and more (Orzhel, 2022).

In the context of war, education faces the challenge of providing a scientific basis for operational and strategic decisions in order to address various military and civilian issues. Additionally, it involves establishing the determinants of education and science development in times of war and the post-war period (Petroie, 2022). Among the key trends in the development of higher education in contemporary Ukraine are the adaptation of the Open Science principle within the higher education framework, facilitating integration into European research and e-infrastructures, and contributing to the establishment of the European Open Science Cloud. Another trend is the development of a re-emigration strategy as a counterbalance to the phenomenon of scientific emigration, which has intensified from 2014 to 2022. Furthermore, the focus includes the preservation and development of human potential, significantly addressed through educational resources, especially higher education. The modernization of professional activities and the development of academic staff in universities, particularly education sector managers, are crucial aspects (Bodak, 2022).

This is reinforced by the Law of Ukraine No. 1556-VII. (2014) “On Higher Education”, which outlines the fundamental legal, organizational, and financial principles of the higher education system. Furthermore, the “Strategy for the De-

velopment of Higher Education in Ukraine for 2022–2032” (published on April 14, 2022) identifies key trends in the development of higher education at the present stage. It outlines the conditions for interaction among government authorities, businesses, and higher educational institutions based on their autonomy. The strategy emphasizes the integration of education with science and industry to prepare a competitive human capital for the country’s innovative and high-tech development, personal self-realization, meeting societal needs, and providing the labor market and the state with qualified professionals.

This was also addressed in the National Doctrine of Education Development in Ukraine (Decree of the President of Ukraine No 347/2002, 2002), where the need for modernizing education management was emphasized. The key points include the optimization of state management structures, decentralization of management, transition to program-targeted management, introduction of a new management system based on principles of mutual respect and positive motivation, establishment of a monitoring system to assess the effectiveness of management decisions and their impact on the quality of educational services at all levels. The implementation of advanced information management, the democratization of the procedure for appointing leaders of educational institutions and their certification, raising the competence of managers at all levels, and a broader involvement of talented youth, women, as well as nurturing leaders in the field of education are also highlighted.

This was also mentioned in the global report on learning and education and in UNESCO’s global mandate, the Framework for Action in Education by 2030, specifically related to the achievement of Sustainable Development Goal 4 – “Quality Education.” In the context of ensuring scalability, equity, and quality in education and lifelong learning opportunities for all, the importance of acquiring relevant competencies and necessary skills by 2030 has been emphasized. These skills are based both on cognitive and non-cognitive levels, including problem-solving abilities, critical thinking, creative approaches, teamwork, effective communication, conflict resolution, etc. (UNESCO, 2015).

The importance of improving the processes for training university management personnel is also affirmed by the “Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032.” This strategy outlines the directions for the development of the higher education system and its key characteristics that should be shaped by 2032. Among the five strategic goals are: 1. Efficiency of management in the higher education system. 2. Trust of citizens, the state, and busi-

nesses in the educational, scientific, and innovative activities of higher education institutions, including creating conditions for the development of public-private partnerships in higher education. 3. Ensuring quality educational and scientific activities, competitive higher education accessible to various population groups. 4. Internationalization of higher education in Ukraine, including the harmonization of the higher education structure in line with the commitments of the European Higher Education Area member countries and the transformation of education in the security and defense sector according to NATO's doctrinal approaches and principles. 5. Attractiveness of higher education institutions for learning and academic careers, including the development of general competencies, legal culture, the development of management training programs for executive staff and prospective leaders of higher education institutions (personnel reserve), and training to support reforms through communication campaigns in the higher education system, etc. (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286, 2022).

In general, the effectiveness of addressing strategic tasks in all spheres of societal life depends on the quality of its management and the corresponding competence of managers. Scientific inquiries into the effectiveness of education management significantly intensified when terms such as “management”, “educational management”, “managerial competence”, and others were introduced into scientific discourse. This occurred in the late 1990s, initiating a process of rethinking the management theory in the field of education. New functions and responsibilities of management emerged, leading to new requirements for the preparation of managerial personnel – education sector managers.

The practice of that time indicated a lack of preparation among education sector managers for high-quality managerial activities, which was associated with a deficiency in the managerial skills necessary to meet the constantly evolving demands of management. This marked the beginning of the process of developing and forming scientific and methodological support, enhancing the level of managerial competence of education sector managers, optimizing organizational and managerial structures, improving decision-making technologies, updating managerial functions, and training and retraining higher education managers. In the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 (Decree of the President of Ukraine No. 344/2013, 2013), among the priority tasks was the recognition of the need for professional training of competent managers for the education system, the formation of a new generation of leaders capable of thinking and acting systematically, including crisis situations, making managerial

decisions in various fields of activity, and effectively utilizing available resources.

The development of managerial skills, professionalism, and competence among higher education institution managers has been studied by researchers such as R. Vdovychenko, L. Danilenko, L. Serhiieva, T. Chernova, O. Orzhel, O. I. Pometun, T. M. Sorochan, O. Petroie, I. Shyshova, V. Andrushchenko, O. Marmaza, P. Oleshko, N. Kinakh, V. Kremin, and others. An analysis of scientific sources regarding the concept of “managerial competence” reveals a lack of a unified definition due to the absence of clearly defined characteristics and the complexity of managerial processes.

Thus, various researchers include different aspects in defining this concept:

The presence of a system of necessary knowledge, managerial skills, and abilities (R. Vdovychenko et al.); an integral characteristic of an individual consisting of professional qualities and personal traits (L. Danilenko, A. Khutorsky, N. Klokar, etc.); acquisition of competencies enabling an individual to effectively perform managerial functions and achieve significant results (L. Serhiieva, T. Chernova, etc.); readiness to effectively plan and implement managerial activities (T. Sorochan, I. Shyshova, etc.).

We agree with the authors that the category of “managerial competence” is primarily determined by the level of professional education, experience, individual psychological characteristics (temperament, character, socio-psychological, professional-business, administrative-organizational, volitional motivation for professional activity, continuous self-improvement, and reflection), as well as the level of creative potential (Serheyeva, 2010; Oleshko & Kinakh, 2019).

Researchers agree that managerial activity in higher education in modern conditions is multifunctional, multidimensional, and professional. Its content goes beyond pedagogical knowledge alone and requires mastery of management, knowledge, and skills from related fields of management sciences (Marmaza, 2017). The modern management process includes four components: forecasting, planning, choice and decision making, and control and regulation. The evaluation of the situation, planning, alternative selection, and decision making, organization of implementation, control of execution, evaluation, and correction of results occur in relation to these components.

Accordingly, any manager must ensure the process, having enough skills to: establish the living conditions for the organization at this stage of development; highlight and clearly delineate the main problems that need to be solved; develop alternatives and find the optimal way; make a management decision and a strate-

gic plan for its implementation; control the quality of implementation of the plan and the effectiveness of the adopted decision. Therefore, the main skills for the development of managers are the ability to set goals, forecast and plan, the decision-making process, the organization of execution and, accordingly, motivation, effective communication and conflict prevention, delegation, control, etc.

Some authors include the following functions among the responsibilities of education managers: collecting and analyzing information about the state of the managed object, timely response of the manager to the analysis findings, long-term planning, goal setting, performing any managerial action in the form of a cycle of all management functions; applying a systemic approach to each management function; rationalizing activities; enhancing management culture; fostering development and self-improvement, etc. (Marmaza, 2017).

Higher education institution managers should explore how best to manage their organizations. They must also find approaches that align best with the context of higher education, representing the most effective leadership approach (Kasalak et al., 2022).

Among various perspectives on defining an “educational manager”, several notable ones include: a purposefully professionally trained specialist capable of navigating rapidly changing market conditions and overseeing various types of educational institutions, as well as large-scale educational systems (L. Kravchenko); a manager proficiently handling the organizational structure and personnel of an educational institution in accordance with job instructions across different management levels (V. Gladkova); a specialist whose professional role involves making managerial decisions within the bounds of job competence to facilitate the effective functioning and development of educational institutions (M. Barban); a leader equipped with professional knowledge and skills for implementing effective educational management (O. Sakaliuk); a manager steering the pedagogical system and its development, organizing and encouraging the professional activities of subordinates, contributing to the establishment of the organization’s culture, assessing the demand for educational services and ensuring their quality (N. Popova). The analysis of various sources on the research problem underscores the significance of determining the extent and substance of specialized knowledge and skills, as well as the range of attitudes and values that define the managerial competence of an education manager, crucial for their professional advancement in the context of a market economy (Sviertniev & Shostak, 2022).

Today, efficient and contemporary structures have been established and are

operational for the preparation of qualified management personnel – specialized personnel services, scientific-practical centers for activating human resources using modern tools of personnel management. These structures aid in unlocking the personal and creative potential of managers, particularly when operating at the university level. They hold a system-forming significance and ensure a comprehensive approach to optimizing human potential, forming a reserve of personnel for universities, and regulating the implementation of effective personnel policies within higher education institutions. Such purposeful personnel management provides opportunities for targeted management of human potential and resources, creating reserves of personnel to ensure the stability and progress of university functioning, as well as long-term, prospective development in the fields of education and science, especially in the current environment characterized by unprecedented growth in risks and threats, the unpredictability of their complex impact and consequences.

Personnel management regulates the effectiveness of managerial programs in two contexts: the actual management process and the process of improving managers themselves. The modern personnel management system can address tasks such as the reasoned development of a strategy and policy for personnel management aimed at enhancing the efficiency of both personnel and the management process. It involves social-psychological diagnostics of potential and existing personal traits and qualities of employees, their capabilities, and teamwork abilities.

This system also focuses on creating a favorable work atmosphere, enhancing motivation and preventing and resolving conflicts in the workplace. It supports new employees, especially during the adaptation period, and systematically improves the information and methodological base. One of its main functions is to identify qualified and unique personnel, fostering their comprehensive development and realization of their potential.

Additionally, this system significantly influences employees' awareness of the organization's strategy, objectives, and goals, contributing to the formation of a positive social climate within the organization. This, in turn, promotes increased efficiency among employees through the application of innovative approaches to fulfilling professional duties, optimizing work schedules, reducing levels of destructive and conflict behavior, and enhancing the overall resilience of the team to stress and other challenges (Iatsyshyn et al., 2020; Sytnyk et al., 2022; Yuldashev et al., 2022).

The personnel management system utilizes tools such as career centers to shape

necessary management personnel and create conditions for their comprehensive development. These centers, working with a forward-looking approach, implement innovations in building a modern, efficient, and competitive university, contributing to the development of the entire education sector. Among the main tasks that these centers fulfill are: formulating strategies and planning the vectors of organizational development concerning the application of modern tools for managing human resources and teams; establishing a high-quality personnel reserve, considering the university's future personnel needs to address potential gaps in staffing, especially in the face of increased personnel turnover due to current geopolitical challenges; planning and facilitating career development for employees, ensuring timely professional development; implementing measures to shape and enhance the professional culture and motivation of managers at all levels; and conducting continuous education programs to foster the emergence of highly professional, productive, and quality managers.

Additionally, within their activities, career centers provide diagnostics of professionally relevant qualities for employees and potential managers in the education system. They develop skills, competencies, and abilities necessary for high-quality and effective professional performance. These centers also focus on preventing professional burnout and staff turnover. Practice demonstrates that career centers are established at higher educational institutions as structural units aimed at supporting professional growth planning, adaptation to labor market conditions, and adaptability to rapidly changing environments. This is achieved through the implementation of programs and activities for career guidance and planning, training for the development of additional professional and relevant personal skills, internships, and extracurricular educational events, all of which are crucial for enhancing the competitiveness of university employees.

The experience of establishing such structures is widespread among modern universities that prioritize creating environments for fruitful and innovative development within their organizations. A crucial tool in fostering strategic career thinking among managers is continuous education, known as LLL (lifelong learning). This approach aims to expand knowledge to comprehensively meet the educational needs of individuals in intellectual, spiritual-moral, and professional contexts. This is highly important for ensuring the stability and effectiveness of managerial activities.

The UNESCO Institute for Lifelong Learning explains the term "lifelong learning" as the integration of learning and life, involving educational activities for

individuals of all ages in any life context (family, school, community, work, etc.) through diverse methods (formal, non-formal, and informal). These methods collectively address a broad range of learning needs (Tymoshenko, 2021). By the way, in Ukraine, there are modern tools for additional education of managers, such as active business schools within universities, educational platforms like the UCU Business School, LABA, Prometheus, and others, which facilitate the development of necessary skills.

The advantages of Implementing additional education opportunities for managers, leaders in the higher education system, include increased productivity in management processes, including strategic and operational tasks, resource allocation; fostering purposeful people and team management, which motivates, develops, and helps retain talented employees, shaping corporate culture; adding innovation and adaptability to human resources and the organization as a whole, contributing to the development of resilience to environmental and market changes, risk and threat management, and crisis management effectiveness, providing speed and efficiency in leaders' response to crises and challenges, ensuring stability in complex conditions; expanding programs and opportunities for improving the professional level of managers, and so on.

This also positively influences the reputation of organizations, enhances competitiveness, and preserves leadership in the market, both for individual institutions and the education system as a whole. The development of such skills contributes to the production of effective and timely management decisions, which is extremely relevant in times of uncertainty and turbulence, and with regards to the impact of challenges and threats characterizing the present. It is especially important to develop such qualities in modern Ukraine, which is currently under martial law.

Additional education programs for managers in universities can encompass various activities aimed at enhancing their managerial skills, developing leadership qualities, and improving professional competence. These programs can serve as professional development for expanding expertise, preparation for work in changing conditions, and retraining for a change in career direction or level of activity. Additional education measures can be either general or individually tailored based on an assessment of the employee's knowledge, skills, personal qualities, and attitudes; job requirements; forecasting potential future job demands and working conditions; identifying business and personal shortcomings requiring correction and improvement—this ensures effective human resource management within the

organization.

These programs are implemented through various learning formats, such as internships, lectures, seminars, training sessions, workshops, courses, and workshops, among others. Additional education programs for managers in higher education focus on developing specific aspects of management, communication skills, strategic planning, efficient resource utilization, mastering cutting-edge technologies and methods of higher education management, and more. Such initiatives enable university managers to acquire up-to-date knowledge and master modern tools necessary for effective institution management in contemporary conditions.

Additional education for higher education managers plays a crucial role in the modern educational environment and is a vital professional necessity. The management of universities and higher educational institutions is becoming increasingly complex, requiring specialized knowledge and skills. Among contemporary and relevant managerial qualities and skills, particular attention is now focused on improving personnel management skills, including recruitment, development, motivation, fostering a positive work environment, conflict management, and the development of communication competence and leadership qualities. These skills are essential for successful management in higher education, especially in the face of constant changes and complex challenges that Ukraine is currently experiencing.

DISCUSSION

The entire personnel management system is focused on forming a group of highly qualified managers with a specific set of relevant skills and abilities crucial for the managerial competence of higher education leaders. This will contribute to addressing new challenges and issues emerging in the contemporary education system, especially in times of a military situation. The current skills and abilities required for the managerial activities of educational institution leaders are the subject of extensive discussions and research. The main focus is on identifying the qualities of leaders that are most effective for successful leadership in higher education, and on personnel management tools with an educational focus tailored to the development of these qualities in leaders.

To achieve this, active research is being conducted on the identification and

development of necessary leadership competencies (Mind Tools Content Team, n.d.), and the formulation of a competency structure that would enable the determination of the effectiveness foundation for the positions of higher education managers (Smith & Wolverton, 2010). It is worth noting that researchers pay special attention to the extent to which competency frameworks should be utilized in the work of leaders and managers in the higher education system (Dopson et al., 2016; Bolden et al., 2019), as any framework constraints may inhibit and impede the development of qualities and skills that distinguish highly effective leaders and managers from others (Bolden et al., 2019). Discussions continue today and cannot be resolved simultaneously, as there are various scientific perspectives and developments regarding competencies and competency, along with possible classifications (Le Deist & Winterton, 2005; Smith & Wolverton, 2010). According to the LinkedIn “The transformation of L and D” report from 2022, 49% of created educational programs were aimed at developing managerial competencies.

In our view, among the skills for managers, formed values play a particularly significant role – the principles that guide an individual, based on which they perform their role and conduct their activities. Human resources management helps the manager, first and foremost, to know and understand their own qualities, enabling them to effectively utilize these when necessary and in specific situations. The holistic structure of managerial competence is built on the values of the manager. Equally important is the development of contemporary leadership skills, which assist in being competent, adaptable, resilient, leading a team, and fostering harmony among employees, ensuring the organization’s sustainable development under any circumstances: both today, amidst war, and tomorrow, in conditions of post-war development.

The article “Change Management, Leadership Enhancement, and Strategic Vision – Key Competencies for a Modern Manager. Is Investing in Managerial Development Necessary, and What Training Forms to Choose?” emphasizes the importance and confirms the relevance of identifying the learning and development needs specifically for managers. In the modern context, the life of managers demands the “ability to adapt to a changing environment, support and develop teams, communicate effectively, and stimulate employee development.” Regarding the relevance of training and development “or managers, 95% of the respondents in this study consider managerial training and development to be relevant, 3% do not, and 2% believe it depends on the organization’s goals (Kot & Alkhimovych, 2023).

A recent study highlighted a present need for managerial skills, with emphasis on flexibility, adaptability, personnel management, and change implementation as crucial (See Figure 1). Based on the SHRM leadership model, the remaining skills were categorized into three domains: 1) organizational management, encompassing innovation implementation, strategic thinking, creative thinking, decision making, goal setting, crisis management, systems thinking, business acumen, uncertainty management, and process management; 2) people management, covering leadership, intercultural intelligence, management of hybrid global teams, emotional intelligence, relationship management, delegation, and conflict management; 3) self-management, including digital literacy, resilience, presentation skills, situational self-awareness, learning ability, attentiveness, people centricity, expertise in the field, and radical transparency (Kot & Alkhimovych, 2023).

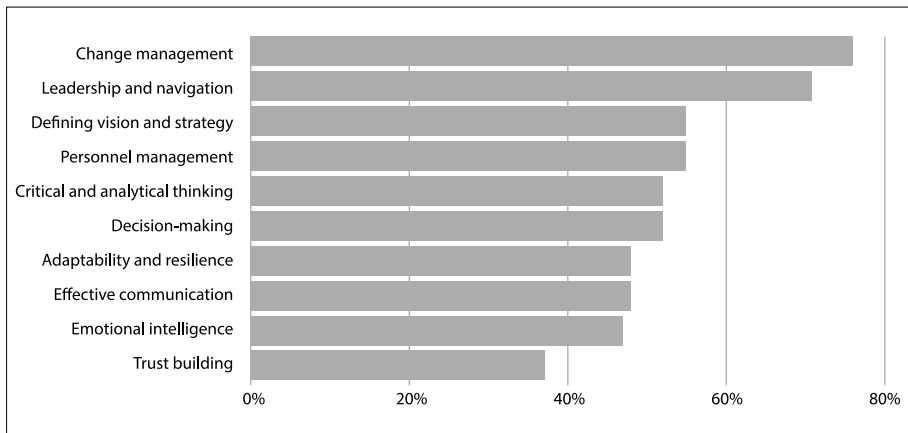


FIGURE 1. Ten managerial competencies that need to be developed now (Kot & Alkhimovych, 2023)

Other researchers on this scientific issue argue that the success of both an educational institution and the pedagogical team as a whole depends on the level of the manager's managerial competence. The institution's leader plays a crucial role in implementing education policies, creating conditions for the development of abilities and the inner world of all participants in the educational process, fostering a collaborative atmosphere, and mastering the content of education. Therefore, it is necessary to develop individual, innovative-reflexive forms of professional development that guide educational leaders toward continuous reevaluation of their managerial experience, fostering the creation and development of an original pedagogical system, and cultivating an individual style of activity (Oleshko & Kinakh, 2019).

Today, there is more emphasis on the development of “soft skills”, the manifestation of which is challenging to track and verify, but vividly demonstrates the kind of personal skills that enable success and enhance qualifications (Tymoshenko, 2021). Some authors include skills like self-development management, time management, persuasion, negotiation abilities, and leadership in these soft skills. Others focus on the ability to find common ground and utilize personal life experiences in professional activities (Babiy, 2013), which are also characteristics of contemporary leaders.

There are various approaches to leadership types based on cultural, social and historical processes, information technology transformations, and changing societal needs. Therefore, researchers suggest conducting studies to identify modern essential leadership characteristics. Contemporary trends highlight increasing attention to the leader’s personality, self-effectiveness, self-control, lifestyle, values, developed coping styles, social skills, and more. Modern research emphasizes crucial leadership skills such as persuasion, negotiation, teamwork, finding approaches to people, the ability to build relationships and communicate, creating an atmosphere of trust, and establishing organizational values. Personal development, erudition, creativity, the ability to resiliently handle setbacks, adaptively and effectively respond to risks and threats, and flexible adaptation to changes in external and internal environments are also considered vital leadership qualities.

The confirmation of the importance of developing leadership skills in modern higher education management comes from a meta-analysis study (Kasalak et al., 2022), which demonstrated that:

1. There is a moderate and direct correlation between leadership in higher education institutions and the job satisfaction of teachers. A literature review revealed that leadership in higher education institutions is associated with the job satisfaction of teachers (Alonderiene & Majauskaite, 2016; Harris & DeFlaminis, 2016; Barnett, 2018; Liu et al., 2021), which, in turn, stimulates improvements in the work of university staff. A high level of leadership behavior enhances the performance of academic staff and the outcomes of educational programs.
2. Leadership styles directly impact the performance of institutions and, consequently, the education system as a whole.
3. Leaders of higher education institutions who demonstrate characteristics of spiritual leadership, emphasizing the development of empathy, honesty,

harmony, and unity; contributing to the success and development of both staff and the institution; and transformational leadership, seeking to change employees' perception within the organization through various initiatives, placing their employees at the center of activity – clearly have a positive impact and enhance employee job satisfaction within the institution, leading to a high level of overall job satisfaction (Kasalak et al., 2022).

The research in this field also delved into the evolution of leadership types and explored the qualities of effective leaders in the higher education system, examining 41 leader characteristics identified in the proposed structure compared to 15 leadership challenges outlined in the higher education sector (Black, 2015). It revealed that:

1. Leaders of higher education institutions need to explore how best to manage their organizations and find approaches that align with the higher education context – essentially the most effective leadership approach. However, this is challenging, as there is no clear consensus on the definition of leadership.
2. Defining a relevant leadership structure in any sector is problematic, and effective leadership behavior must consider both the leader and their followers in context. Many described systems suggest what leaders should do, but not how, when, or where to do it, and what potential consequences such actions might have.
3. The literature presents several general leadership structures in higher education, among which the detailed framework of opportunities developed by Black, Grumbridge, and Jones (2011), “Leadership Abilities for Higher Education”, is widely accepted and most suitable for the higher education sector's requirements. The specified leadership characteristics comprehensively address all 15 challenges faced by the higher education system.
4. Leaders in higher education require a combination of leadership and management competencies to address the sector's challenges. In a rapidly changing world, an effective leader should always strive to learn more about how to capture, engage, and expand the opportunities for those who follow (Black, 2015).

Some authors of scholarly publications on this topic assert that contemporary higher education managers are a new breed of leaders – innovative and creative

individuals who embody charismatic leadership. They are professionals, educators, and education managers equipped with advanced skills in strategic planning, systemic modeling, and process monitoring. They excel in interpersonal and professional communication, effectively utilize information and knowledge, and demonstrate readiness for initiative and unconventional managerial decisions (Oleshko & Kinakh, 2019).

Interesting is the research on the leadership skills of university managers described in the scientific article by Olea (2022), where the authors highlight the following skills among the professionalization skills of educational institution leaders, among others:

- Communication, as a fundamental axis of well-being and quality of life for individuals, serving as the foundation that allows an individual to establish interpersonal relationships and expand its heuristic function. It engages all internal and external stakeholders for the benefit of the organization and its expansion.
- Perseverance, as the enhancement of psychological aspects enabling the maintenance of necessary social interactions to reduce external and internal tension during the implementation of organizational needs.
- Empathy, for the formation of an adequate and objective organizational climate, recognizing specific needs of individuals, gathering their potential undisclosed knowledge necessary for defining and changing responsibilities, and providing adequate projection for talent management.
- Transversal skills, combining with other skills and contributing to the development of management functions (strategic, tactical, and operational management). According to the author, these skills are fundamental to achieving institutional goals.
- Planning, as the art of anticipation, ensuring the ability to deal with exceptional situations, changes, as well as internal and external factors, and evaluating achievements. Planning, in this context, involves active participation of those who execute tasks and supports the connection between the sphere of activity and logistics through the exchange of actions, resources, and information.
- Decision making and negotiations as strategic situations involving a continuous series of interactions gradually defining both the result and the process by which the result is achieved (Olea, 2022).

Today, highly qualified, professional, talented, motivated, and goal-oriented employees are of paramount importance in supporting the quality and integrity of human potential and ensuring the development of every organization, system, and sphere of activity in the face of risks and threats. This is especially crucial for the field of education.

Further research is needed on the formation of human potential in the field of education using innovative tools and methods. Particularly important is the investigation and alignment of issues related to determining the level of development and ranking the necessity of developing proper leadership skills for educational managers in conditions of war and post-war development. Additionally, further research is required on the direct application of developed diagnostic methodologies to assess the level of development and talent of human potential, the results of additional training, and the improvement of necessary skills. It is essential to explore the prospects of implementing such programve tools, adapting and refining them for the modern knowledge management in universities in the country.

Expanding the toolkit and measures for enhancing the capabilities to continue improving the necessary qualities and skills is a task relevant to maintaining the effectiveness and competitiveness of the education system, preserving human resources, and shaping the systematic development of the personnel potential in universities. Effective, modern, and productive managerial leaders play a pivotal role and are key to ensuring the quality of the process and the stability of the functioning of the university.

CONCLUSIONS

In the context of globalization, informatization, and digitization, as well as the refinement of the human resource potential, effective personnel management in universities emerges as one of the most crucial directions for ensuring progress, particularly in the field of higher education. This is especially relevant amid human losses resulting from the war in Ukraine.

Simultaneously, in times of war and significant human resource losses, the preservation and improvement of education become paramount. Education is seen as a strategic asset and a bearer of intellectual, spiritual, and economic growth for society. It serves as the foundation for the comprehensive development of individuals, society, and the state. Education is a key factor in the prospective de-

velopment of the country, a strategic resource, and a guarantee for improving the well-being of people, ensuring national interests, achieving development goals, and forming the basis for the country's competitiveness globally and in post-war development.

Despite the challenges faced by the education sector, which have arisen during the pandemic and intensified due to the war, the higher education system in Ukraine has endured, adapted, and ensured the continuation of the educational process under new and sometimes challenging conditions. Strategies have been revamped, approaches to problem solving and tasks have been reconsidered, and new forms of teaching have been introduced.

Under these circumstances, new requirements for personnel management have emerged, necessitating improvement and the creation of optimal mechanisms and innovative tools. To enhance the quality of personnel management in universities, talent pools are being formed to identify and develop promising employees, ensuring sustainable leadership within the institution. Career centers are also being established to facilitate the professional development of staff, providing opportunities for self-realization, qualification enhancement, and professional growth. These initiatives, serving as instruments of personnel management, are aimed at supporting and motivating university staff, improving work efficiency, and aligning with the demands of modern educational activities.

Today, educational initiatives for university managers play a pivotal role in preparing qualified leaders capable of effectively responding to challenges and changes in the educational landscape. These programs contribute to the development of leadership qualities, refinement of managerial skills, and the implementation of innovative approaches to enhance the quality of education. They also ensure the continuity of the educational process and personnel under any circumstances, ultimately leading to the achievement of the university's strategic goals. Thus, supplementary education programs for higher education managers play a crucial role in ensuring the successful functioning and development of universities in the contemporary educational environment, characterized by constant changes and the impact of risks and threats.

The updated requirements for professionalism in education management emphasize the significance of developing leadership qualities that must align with and facilitate the execution of managerial functions and tasks. The competencies, skills, and abilities of modern higher education managers should be multifaceted, supporting actions in financial, academic, pedagogical, administrative, and other

areas of managerial activity, as indicated in the highlighted academic sources. The authors also emphasize the importance of timely identification of conditions, driving forces, and barriers that hinder the creation of better leaders.

The issue of ensuring the formation of necessary skills and knowledge to cultivate high-quality and professional managers for higher education institutions in Ukraine, as well as globally, is an extremely important contemporary task effectively addressed through additional education programs and initiatives.

Therefore, investing in the development of managerial personnel and expanding the management skills of university staff through additional education programs is a crucial task and a strategic investment in the long-term viability of universities. This investment shapes and catalyzes success and resilience, providing opportunities for achieving set goals in the modern world characterized by unpredictability, rapid changes, and uncertainties.

REFERENCES

- ALONDERIENE, R. & MAJAUSKAITE, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140–164. Doi: 10.1108/IJEM-08-2014-0106.
- BABIY, H. (2013). Analysis of the requirements to software engineer personal and professional skills in the context of professional communication readiness development. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 7, 17–22.
- BARNETT, D.E. (2018). Online adjunct faculty: A quantitative examination of the predictive relationship between leadership and job satisfaction. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 226–236. Doi: 10.21890/ijres.383159.
- BLACK, S.A. (2015). Qualities of Effective Leadership in Higher Education. *Open Journal of Leadership*, 4, 54–66. Doi: 10.4236/ojl.2015.42006
- BLACK, S.A., GROOMBRIDGE, J.J., & JONES, C.G. (2011). Leadership and Conservation Effectiveness: Finding a Better Way to Lead. *Conservation Letters*, 4, 329–339. Doi: 10.1111/j.1755-263X.2011.00184.x
- BODAK, V., (2022). Trends of development of higher education in Ukraine. *Human Studies. Series of "Philosophy": a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 45, 13–24. Doi: 10.24919/2522-4700.45.1.
- BOLDEN, R., GOSLING, J., & O'BRIEN, A. (2014). "Citizens of the academic community? A societal perspective on leadership in UK higher education" *Studies in Higher Education*, 39 (5), 754–770.
- CHAO Jr., R. (2020, May, 30). Towards a flexible and adaptable HE after COVID-19. *University World News*. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200529084508577>
- Decree of the President of Ukraine No 347/2002. (2002). "On the National Doctrine of Education Development" *The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
- Decree of the President of Ukraine No. 344/2013. (2013). "On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021". *The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.

- DOPSON, S., FERLIE, E., MCGIVERN, G., FISCHER, M., LEDGER, J., BEHRENS S., & WILSON, S. (2016). *The impact of leadership and leadership development in higher education: A review of the literature and evidence*. Leadership Foundation for Higher Education.
- DUBASENYUK, O.A. (2011). Development of higher education: trends and prospects. *Papers of the All-Ukraine Conference "People-centrism as the basis of Ukraine's humanitarian policy: education, politics, economy, culture"*. (February 22, Kyiv), Kuiv: IOD NAPS of Ukraine. (pp. 135-142).
- Education under threat. (N.d.) Retrieved from <https://saveschools.in.ua/>.
- Educational Ombudsman of Ukraine. (2022, April, 11). *Education under martial law*. Retrieved from <https://eo.gov.ua/osvita-v-umovakh-voiennoho-stanu/2022/04/11/>
- HARRIS, A. & DEFLAMINIS, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146. Doi: 10.1177/0892020616656734.
- IATSYSHYN, A., IATSYSHYN, A., KOVACH, V., ZINOVIEVA, I., ARTEMCHUK, V., POPOV, O., CHOLYSHKINA, O., RADCHENKO, O., RADCHENKO, O., & TUREVYCH, A. (2020). Application of Open and Specialized Geoinformation Systems for Computer Modelling Studying by Students and PhD Students. *Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer, 2(2732)* (October 06–10, 2020, Kharkiv). (pp. 893-908). Kharkiv: Institute for Digitalisation of Education.
- KASALAK, G., GÜNERI, B., EHTIYAR, V., APAYDIN, Ç., & TÜRKER, G. (2022). The relation between leadership styles in higher education institutions and academic staff's job satisfaction: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*. 13(1038824). Doi:10.3389/fpsyg.2022.1038824.
- KOT, M. & ALKHIMOVYCH, O. (2023). Change management, leadership development and strategic vision are core competencies for a modern manager. Do you need to invest in the development of managers and what forms of training should you choose? Research. *Forbes Ukraine*. <https://forbes.ua/leadership/yaki-navichki-neobkhidno-rozvivati-menedzheram-shchob-vistoyati-pered-viklikami-neviznachenosti-20102023-16810>
- KOVALCHUK, R.L. (2011). The right to education as one of the constitutional rights of citizens of Ukraine. *University scientific notes*, 3, 292–298.
- Law of Ukraine No. 1556-VII. (2014) "On Higher Education." *The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

- LE DEIST, F. D., & WINTERTON, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8, 27-46. Doi: 10.1080/1367886042000338227
- LIU, Z., SHRUTHI, V., MURPHY, S. & RIGGIO, R. (2021). Leader development across the lifespan: A dynamic experiences-grounded approach. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101382. Doi: 10.1016/j.leaqua.2020.101382.
- MARMAZA, O.I. (2017). *Management of an educational organization*. Shchedra Sadiba LLC.
- Mind Tools Content Team (N.d.). Why Soft Skills Matter. Making Sure Your Hard Skills Shine. *MindTools.com*. <https://www.mindtools.com/a0uur35/why-soft-skills-matter>
- National Institute for Strategic Studies. (2022) The Ukrainian system of higher education in the conditions of military aggression of the Russian Federation: problems and prospects for development. Retrieved from <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voyen-noyi-ahresiyi-rf-problemy-y>
- OLEA, J.F.L. (2022). Leadership skills of managers of educational institutions. *Espiraes revista multidisciplinaria de rogramación científica*, 6(41), 64-79.
- OLESHKO, P. & KINAKH, N. (2019). The structure of managerial competence of the head of an educational institution in the system of postgraduate pedagogical education. *Bulletin of postgraduate education. "Pedagogical Sciences" Series*, 9(38), 113–132. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/9_38_2019/Bulletin_9_38_Pedagogika_Pet_Olechko_Nel_Kinakh_UA.pdf
- Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286 (2022) “On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032” *The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>
- Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286 (2022) “On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032”. *The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.
- ORZHEL, O.Iu. (2022). About the role of domestic universities in the restoration of Ukraine during martial law and after the end of the war. *Materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference “Public management and administration in the conditions of war and in the post-war period in Ukraine”*, 2. (April 15-28, Kyiv), Kyiv: DZVO “UMO” of the NAPS of Ukraine. (pp. 155–159).

- PAVLIUK, O.A. & VASYLENKO, N.V. (2014). Right to education: national and international dimension (in the analysis of international agreements and national legal acts). *Uzhhorod National University Herald. Series: Law*, 24(4), 174–177.
- PETROIE, O.M. (2022). Responsibility and openness as determinants of the exit of domestic science from the influence of the «Russian world» and acceleration of its integration into the European research space. *Materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference “Public management and administration in the conditions of war and in the post-war period in Ukraine”*, 2. (April 15-28, Kyiv), Kyiv: DZVO “UMO” of the NAPS of Ukraine. (pp. 165–170).
- SERHEYEVA, L.M. (2010). Modern guidelines of the content of management competence of the head of an educational institution. *Theory and methods of educational management*, 3. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/32.pdf
- SHKARLET, S. (Ed.). (2022). *Education in Ukraine under martial law: an informational and analytical collection*. MON. c. 11, 13
- SMITH, Z.A., & WOLVERTON, M. (2010). Higher Education Leadership Competencies: Quantitatively Refining a Qualitative Model. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17, 61–70.
- SVIERTNIEV, O. & SHOSTAK, Ye. (2022). Terminological characteristics of the process of formation of managerial competence of the future education manager. *Pedagogical sciences*, 79, 87–91. <https://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/264556/260993>
- SYTNYK, H.P., ZUBCHYK, O.A., & OREL, M.H. (2022). Conceptual Understanding of The Peculiarities of Managing Innovation-Driven Development of the State in the Current Conditions. *Science and Innovation*, 18(2), 3-15. Doi:10.15407/scine18.02.003
- TYMOSHENKO, A. (2021). Lifelong education: a trend or a requirement of the time? Osvitoria.Media. <https://osvitoria.media/experience/osvita-vprodovzh-zhyttya-trend-chy-vymoga-chasu/>
- UNESCO. (2015). *Education 2030. The Incheon Declaration Framework for Actions*. Retrieved from https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- ZHYHIR, V.I. (2001) *The content of the professional training of a teacher of*

service work in a higher educational institution. [Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences, P.D. Osypenko Berdyansk State Pedagogical Institute]. BSPI.

YULDASHEV, O.K., KHOMIACHENKO, S.I., & YULDASHEV, S.O. (2022). Organizational and Legal Model of Competency-Based Education as a Means of the Transition to Innovative Economy. *Danube*, 13(2), 107-118. Doi:10.2478/danb-2022-0007.

UNAPREĐENJE RUKOVODITELJSKIH VJEŠTINA SVEUČILIŠNOG OSOBLJA PUTEM PROGRAMA DODATNOG OBRAZOVANJA

SAŽETAK

Ovaj članak istražuje znanstvene I teorijske osnove transformacije suvremenih pristupa rukovođenju u kontekstu širenja rukovoditeljskih vještina sveučilišnog osoblja putem programa dodatnog obrazovanja, što je posebno važno u današnjem obrazovnom okruženju. Sve veća složenost uvjeta poslovanja, preobrazba sustava visokog obrazovanja, promjene u obrazovnim procesima te rastući zahtjevi za kvalitetom I konkurentnošću visokih učilišta zahtijevaju učinkovitu primjenu alata za upravljanje I razvoj suvremenih voditeljskih sposobnosti sveučilišnih čelnika. Programi dodatnog obrazovanja, kao dio upravljanja sveučilišnim osobljem, omogućuju zaposlenicima stjecanje potrebnih znanja I rukovoditeljskih vještina usmjerenih na strateško planiranje, učinkovito raspolaganje resursima, razvoj komunikacijskih vještina I oblikovanje etičkog vodstva. Ovi program pružaju jedinstvenu priliku sveučilišnom osoblju za razvoj I ostvarivanje njihova rukovoditeljskog I voditeljskog potencijala, čime se doprinosi unapređenju kvalitete obrazovanja, povećanju ugleda institucije te osiguravanju njezine konkurentnosti u uvjetima globalnih promjena u visokom obrazovanju.

KLJUČNE RIJEČI:

visoko obrazovanje, cjeloživotno učenje, voditeljske vještine, upravljanje osobljem

UČITELJSTVO U HRVATSKOJ OD 1874. DO 1918. GODINE. OBILJEŽJA, ASPIRACIJE, RAZVOJ PROFESIJE I DRUŠTVENE OKOLNOSTI

PETRA DUŽAIĆ
TOMISLAV TOPOLOVČAN

Osnovna škola Ksavera Šandora Đalskog, Donja Zelina
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb
petra.duzaic@skole.hr
tomislav.topolovcan@ufzg.hr

UDK: 37.01(497.5)
Pregledni rad
Primljen: 23.4.2024.
Prihvaćen: 16.10.2024.

SAŽETAK

U radu se povijesnim, teorijsko-komparativnim i hermeneutičkim metodološkim pristupom kritički opisuju, analiziraju, sistematiziraju i rekapituliraju obilježja, aspiracije i razvoj učiteljstva i školstva u kontekstu društvenih okolnosti u Hrvatskoj od donošenja Prvoga školskog zakona 1874. do kraja Prvoga svjetskog rata 1918. godine. Pokazalo se kako su u tom periodu gospodarske, društvene, političke i kulturne okolnosti bile nepogodne za ondašnje hrvatsko društvo, ali i učiteljstvo. Unatoč tomu, ban Ivan Mažuranić progresivno je reformirao pojedine segmente državnog sustava. Posebno se isticao razvoj školstva i učiteljstva za koji su se zalagali napredni učitelji na čelu s Ivanom Filipovićem. Oformljene su učiteljske udruge, a posebno su se isticale: Učiteljska zadruga, Savez hrvatskih učiteljskih društava i Hrvatski pedagoško-književni zbor. Donesen je progresivni školski zakon 1874. godine kojim je unaprijeđeno hrvatsko školstvo i učiteljstvo, ali je već 1888. zamijenjen konzervativnijim školskim zakonom. Osnovani su i prvi učiteljski časopisi te etabrirana suradnja s inozemnim učiteljstvom. Moguće je rekapitulirati kako je ondašnje hrvatsko učiteljstvo i školstvo, unatoč znatnim društvenim, političkim i gospodarskim nepogodnostima, bilo organizirano i napredno i u Hrvatskoj i u inozemnim okvirima čemu je i težilo.

KLJUČNE RIJEČI:

hermeneutika, obrazovanje, obrazovna politika, povijest pedagogije, škola, učitelji

UVODNE NAPOMENE

Neovisno o tome raspravlja li se o pedagogiji (njem. *Pädagogik*; engl. *pedagogy, education*), znanosti o odgoju, odgojnim znanostima (njem. *Erziehungswissenschaft, Erziehungswissenschaften*; engl. *science of education; sciences of education*) ili o odgoju i obrazovanju kao istraživačkom polju (njem. *Bildungsforschung*; engl. *research on education*), kao znanosti(ma) koja/koje (isključivo) proučava(ju) odgoj i obrazovanje (Biesta, 2022; Terhart, 2016), ova je disciplina ili istraživačko polje usustavljeno vlastitim subdisciplinama (npr. opća pedagogija, posebne pedagogije, komparativna pedagogija i dr.) (Dietrich, 1992; Krneta i sur., 1968; Mialaret, 1989). Jedna od subdisciplina ili grana je i *povijest pedagogije*. Povijest pedagogije proučava, tj. opisuje i objašnjava odgoj i obrazovanje tijekom povijesti. Posebno se to manifestira u vidu povijesti školstva i učiteljstva (npr. Blankertz, 1982, Cuvaj, 1910-1913; Franković, 1958; Munjiza, 2009, Munjiza i Dubovicki, 2022, 2023; Zaninović, 1988; Žlebničnik, 1983) što se i kao kolegiji poučavaju na sveučilištima na učiteljskim studijima i studijima pedagogije.

Učiteljska je profesija jedna od izazovnijih i kompleksnijih profesija (OECD, 2005; UNESCO IIEP, 2019; UNESCO i International Task Force on Teachers for Education-2030, 2024; Vanek, Maras i Karabin, 2021). Ona je jedan od temelja demokratskoga, humanog i emancipiranog razvoja i napretka društva. Pored znatnog broja definicija, učitelja se definira kao stručnjaka koji upotrebljava vlastita znanja iz pedagogije, psihologije, didaktike i metodika u organizaciji nastave s ciljem ostvarivanja zadaća odgoja i obrazovanja (Strugar, 1993). Izazovno je definirati tko je kvalitetan učitelj i što definira učiteljski posao (Vanek, Maras i Karabin, 2021). Poslove učitelja moguće je razvrstati u dvije povezane kategorije (Strugar, 2014). U prvu kategoriju spadaju poučavanje i organizacija aktivnosti učenja, tj. organizacija nastavnog procesa i izvannastavnih aktivnosti. Drugu kategoriju sačinjavaju suradnja s roditeljima i društvenom okolinom. Učitelj većinu vremena usmjerava na kurikulske nastavne aktivnosti u području u kojem učenici stječu znanja, socijaliziraju se s vlastitom zajednicom te surađuju s drugim učenicima. Stoga se unazad nekoliko desetljeća raspravlja o potrebnim optimalnim znanjima, vještinama, sposobnostima i stavovima učitelja u profesiji, statusu učitelja, potrebi obrazovanja i zadržavanja kvalitetnih učitelja, fenomenu napuštanja učiteljskog posla, privlačnosti učiteljske profesije i dr. (npr. OECD, 2005; UNESCO IIEP,

2019, UNESCO i International Task Force on Teachers for Education-2030, 2024). Pored obrazovanja, učitelj učenike i odgaja. Učitelj vlastitim primjerom (socijalno učenje) upućuje na društvene i moralne vrijednosti i norme. Povijesno gledano, pri spomenu učitelja, nerijetko se mislilo upravo na moralnu i društveno odgovornu osobu (Autio, 2017).

Učiteljska profesija u Hrvatskoj ima relativno dugu povijest. Znatan razvoj učiteljske profesije u Hrvatskoj dogodio su u drugoj polovini 19. i prvih nekoliko desetljeća 20. stoljeća. Svijet (posebice Europa) u „dugom devetnaestom stoljeću“ bio je perforiran turbulentnim društvenim, političkim, kulturnim, vojnim i tehnološkim događajima i inovacijama. Tako je bilo i u Hrvatskoj, osobito sredinom i drugom polovinom 19. i početkom 20. stoljeća. Hrvatska je u tom vremenu bila sastavnica u podređenom položaju Austrijskog Carstva (Habsburške Monarhije) te Austro-Ugarske Monarhije što je imalo reperkusije na školstvo i učiteljstvo (Munjiza, 2009). Padom Bachova apsolutizma i postavljanjem Ivana Mažuranića (1814. – 1899.) za hrvatskog bana javila se povoljnija situacija za Hrvatsku, ali već s Khuen-Héderváryjem (1849. – 1918.) ponovno dolaze teža političko-društvena vremena. U tim vremenima organizirano je hrvatsko učiteljstvo i reformirano školstvo. Važna osoba za organizaciju i reformu hrvatskog učiteljstva i školstva bio je Ivan Filipović (1823. – 1895.). Posljednja desetljeća 19. i prva 20. stoljeća obilježena su i turbulencijama među učiteljskim staležom. S druge strane, napeti međunarodni političko-gospodarski odnosi u svijetu kulminirali su Prvim svjetskim ratom, što se odrazilo i na hrvatsko školstvo i učiteljstvo. Obilježja su se učiteljske stručnosti i profesije tijekom povijesti mijenjala, i u svijetu i u Hrvatskoj. Hrvatska je relativno rano zakonski definirala obilježja učiteljske struke (profesije). U tom je pogledu znanstveno intrigantno istražiti neke akcente povijesnog razvoja učiteljske profesije u Hrvatskoj.

Stoga je cilj ovog istraživanja¹ povijesnim, teorijsko-komparativnim i hermeneutičkim metodološkim pristupom (Cohen, Manion i Morrison, 2018; Dubovicki i Topolovčan, 2020; Gadamer, 2012) opisati i objasniti te sistematizirati i rekapitulirati obilježja, aspiracije i razvoj učiteljstva i školstva u kontekstu društvenih, kulturnih, gospodarskih i političkih okolnosti u Hrvatskoj od donošenja Prvoga školskog zakona 1874. godine do kraja Prvoga svjetskog rata 1918. godine. Zadatci istraživanja jesu ukratko opisati te analizirati obilježja učiteljske profesije

¹ Ovaj rad temelji se na rezultatima studije koju je provela Dužaić (2023).

tog doba, nastanak prvih učiteljskih udruženja, donošenje prvoga (1874.) i drugoga školskog zakona (1888.), obrazovanje učitelja, udruge za djecu, suradnju s inozemnim učiteljima, pedagoške učiteljske časopise kao i političke, gospodarske i kulturne okolnosti tog perioda. Na temelju deskripcija dobivenih činjenica uspostaviti i rekapitulirati će se razvoj i aspiracije hrvatskog učiteljstva i školstva tog vremena.

DRUŠTVENE I POLITIČKE OKOLNOSTI U HRVATSKOJ U 19. STOLJEĆU

Hrvatska je tijekom 19. stoljeća bila teritorijalno-politički razjedinjena (Munjiza i Dubovicki, 2023). Bila je u sastavu Austrijskog Carstva (Habsburška Monarhija), a potom u Austro-Ugarskoj Monarhiji. Dijelila se na nekoliko teritorijalno-političkih cjelina. Postojala je Banska ili civilna Hrvatska koja je imala Sabor i bana. Vojna krajina bila je pod upravom Carevinskoga ratnog vijeća, a povlačenjem i opadanjem opasnosti od Turaka počinje 1881. njezino razvojačenje, da bi 1886. bila pripojena civilnoj Hrvatskoj. Istra i Dalmacija imale su poseban političko-upravni status i nisu spadale pod upravu Sabora i bana Banske Hrvatske. Grad Rijeka s okolicom je imao status Riječkog kotara i bio je u sastavu Ugarskog primorja, isto kao što su pod ugarskom upravom bili Međimurje i Baranja. Nakon revolucionarne 1848./1849. godine, Hrvatima po nagradi, a Mađarima po kazni, uveden je Bachov apsolutizam. Prije toga se u Hrvatskoj odvijao ilirski pokret koji je uvođenjem Bachova apsolutizma značio šutnju hrvatske književnosti i hrvatskih intelektualaca, tj. završetak ilirskog pokreta (detaljnije kod: Munjiza i Dubovicki, 2023: 25–26). Banska Hrvatska nalazila se u sastavu Austro-Ugarske koja je stvorena 1867. godine (Munjiza, 2009). Pod upravom Ugarske bile su Slavonija i Hrvatska, dok su pod upravom Austrije pripadale Istra i Dalmacija. Razdoblje od 1873. do 1880. godine poznato je kao vrijeme modernizacije i promjena u Hrvatskoj (Franković, 1958).

Narodna stranka s banom Ivanom Mažuranićem bila je vlast u Banskoj Hrvatskoj u tom razdoblju te se zalagala za autonomnu hrvatsku kulturu i neovisnost od Ugarske. Vođena tim težnjama, vladajuća stranka otvara sveučilišta te donosi nove naprednije zakone (Franković, 1958). Iako je Narodna stranka bitno doprinijela razvoju Hrvatske kao moderne države, ipak nije bila uspješna u zaustavljanju Mađara koji su opstruirali hrvatski progres te iskorištavali hrvatski narod i prirodne resurse, poglavito slavonske šume. Pored svih spomenutih problema,

1873. godine Hrvatsku je zadesila i agrarna kriza. Razlog tomu bio je veliki pad cijena poljoprivrednih proizvoda, osobito žita (Franković, 1958). Agrarna kriza bila je znatan udarac hrvatskom narodu, jer se većina tadašnjeg stanovništva bavila poljoprivredom. Teška gospodarska situacija u zemlji odrazila se i na školstvo. Promjene su bile nužne, stoga su gospodarski stručnjaci odlučili držati nastavu iz svih grana gospodarstva nadajući se da će to barem malo ublažiti krizu. Problemi gospodarske krize bili su toliko zamršeni i složeni da ni izobrazba naroda nije uspjela poboljšati situaciju. Istovremeno, politička situacija postajala je sve napetija. Zbog nemoći u otporu mađarskim pritiscima, Narodnoj stranci bilo je onemogućeno daljnje djelovanje. Tada na vlast u Hrvatskoj dolazi Stranka prava. Stranka prava propagandom protiv mađarske nepravedne politike privukla je znatnu pažnju hrvatskog naroda, kao i idejama o hrvatskoj slobodi i neovisnosti (Franković, 1958).

Agrarna kriza, pritisak Mađara i njihova nepravedna politika prema Hrvatskoj bili su neke od otegotnih okolnosti vremena kada je Hrvatsku predvodio ban Ivan Mažuranić. Usprkos svim izazovima koji su pogodili Hrvatsku, iznjedrio je i niz pozitivnih događaja koji će biti prekretnica za razvoj školstva i organizaciju učiteljstva u Hrvatskoj.

Paralelno s političkim, gospodarskim i kulturnim previranjima u Banskoj Hrvatskoj, u Dalmaciji je 1848. prestao kolonat, život je bio težak te je 1851. godine ukinut ustav u Austrijskoj carevini (Franković, 1958). Dalmacija je u to vrijeme obilježena borbom za narodni jezik te je 1862. osnovana Matica dalmatinska. Od 1867. godine hrvatski je jezik djelomično postao nastavni jezik u srednjim školama, a od 1871. ravnopravan talijanskom jeziku (Franković, 1958). Od 70-ih godina 19. stoljeća u Dalmaciji jača narodni pokret te su otvarane narodne čitaonice, a hrvatski je jezik postao službeni kao što je prepoznato i djelovanje Narodne stranke. Krajem 19. stoljeća Dalmacija se ekonomski počela malo razvijati zahvaljujući tehnološkim inovacijama parobroda i izgradnji željezničke pruge. Za kulturni život bitne su Matica dalmatinska i Matica hrvatska. Dalmacija je početkom 20. stoljeća nedovoljno prometno povezana s ostalim dijelovima Hrvatske, a zbog teškog života znatan broj ljudi iz Dalmacije emigrira u države diljem svijeta (Franković, 1958).

Nakon pretanka apsolutizma 1860. godine u Istri su došla nešto pogodnija politička vremena gdje je bitan Juraj Dobrila (1812. – 1882.) te počinje hrvatski narodni preporod. Prva je čitaonica otvorena 1866. godine u Kastvu, ali školstvo je bilo zanemareno (Franković, 1958). Krajem 19. stoljeća i dalje traju talijanski

politički napadi na Istru što izaziva otpor hrvatskog stanovništva te traje borba za hrvatski jezik. Godine 1893. osnovana je Družba sv. Ćirila i Metoda. Istra se krajem 19. i početkom 20. stoljeća gospodarski polako razvija zahvaljujući razvoju željeznice i parobroda (Franković, 1958).

ŠKOLSTVO I STATUS UČITELJA OD 1874. GODINE DO POČETKA 20. STOLJEĆA

Hrvatsko je učiteljstvo do sredine 19. stoljeća bilo uglavnom neorganizirano i nejedinstveno (Franković, 1958). Do školskog zakona 1874. godine školovanje nije bilo obvezno, već samo poželjno (Munjiza i Dubovicki, 2023). Školstvo u Hrvatskoj do prvih je zakona usustavljeno u vidu crkvenih, gradskih i državnih škola (Munjiza, 2009). Sustavno državno školstvo počelo je za vrijeme prosvjetiteljstva Marije Terezije (1717. – 1780.), a bilo je reformirano za vrijeme Ivana Ignjata Felbirgera (1724. – 1788.) i definirano *Općim školskim redom* iz 1774. godine. Zbog nezadovoljstva Ugarske ovom uredbom, 1777. godine donesen je *Ratio educationis* koji je vrijedio za Ugarsku, Slavoniju i Hrvatsku kojeg je zamijenila nastavna osnova *Ratio educationis* iz 1806. godine (Munjiza, 2009). Važnije reguliranje školstva u Banskoj Hrvatskoj započelo je od 1845. godine uredbom *System scholarum elementarum*, tj. *Sustavom početnih učionica* (Munjiza, 2009). *Općim školskim redom* predviđene su trivijalne, glavne i normalne škole. Sustavom početnih učionica uređene su dvogodišnje niže pučke škole u župama i dvogodišnje više pučke škole u gradovima. Obrazovanje je bilo nejednako za dječake i djevojčice, a dominirale su represivne odgojne mjere (tjelesno kažnjavanje učenika) koje su zakonom iz 1874. ukinute, 1879. ponovno uvedene te zakonom iz 1888. ponovno ukinute (više kod: Franković, 1958; Munjiza, 2009; Munjiza i Dubovicki, 2023: 26–27). Školstvo u Dalmaciji i Istri bilo je nešto drukčije organizirano, a pogodnije prilike u obrazovanju nastupile su donošenjem *Pravilnika za školstvo u Dalmaciji* 1803. godine, potom *Općim planom za javnu nastavu u Dalmaciji* 1807., *Osnovom za javnu nastavu, Pravilnikom i uputama* za djelovanje osnovne škole 1823. i dr. (Munjiza, 2009: 34–36).

Ministarstvo nastave u Beču je 1848. godine osnovalo Zemaljske školske oblasti (ukinute 1854.) koje su se brinule za školstvo, dok su za Dalmaciju osnovane 1850. godine. U bečkom parlamentu (tako i za Dalmaciju) 1869. godine odobren

je novi zakon za osnovnu školu na temelju kojeg je osnovana prva građanska škola u Dubrovniku, od 1871. na snazi je privremeni nastavni plan (Franković, 1958). U Austriji su reformom školstva šk. god. 1848./1849. spojeni gimnazija i licej u jedan zavod što je imalo reperkusije i na školstvo u Dalmaciji. Prva hrvatska gimnazija osnovana je 1854. u Sinju, a djelovale su poslije gimnazije i u Zadru, Splitu i Dubrovniku. Od 1860. i dalje je talijanski nastavni jezik u gimnazijama, ali od šk. god. 1868./1869. hrvatski se jezik uči u svim razredima gimnazije u Zadru (Franković, 1958). Prvi pokrajinski školski zakon za Istru donesen je 1869., a 1870. osnovano je Pokrajinsko školsko vijeće (Franković, 1958).

Do donošenja zakona 1874. godine bilo je nekoliko pokušaja ozakonjenja školstva u Hrvatskoj. Prvi je pokušaj bio uobličen u dokumentu pod nazivom *Osnova temeljnih pravila obučavanja za Hrvatsku i Slavoniju* iz 1849., ali nije prošao zakonsku proceduru. Sljedeći je pokušaj iz 1861. s dokumentom *Školski sustav za narodne i početne učione i učiteljišta u Trojednoj Kraljevini Dalmaciji, Hrvatskoj i Slavoniji*, ali ni to nije prihvaćeno. Potom je sastavljen *Ustav pučke škole u Trojednoj Kraljevini*, ali ni on nije prošao proceduru (Munjiza i Dubovicki, 2023). Tek je novi zakon, nakon tih triju pokušaja, prihvaćen 1874. godine.

Zakon od 14. listopada 1874. ob ustrojstvu pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u Kraljevinah Hrvatske i Slavonije

Godine 1868. donesena je Hrvatsko-ugarska nagodba kojom je Hrvatskoj dopušteno samostalno donošenje odluka u sudstvu, školstvu i upravi. Nagodbom je Banska Hrvatska imala poseban državni, pravni i politički položaj u sklopu Ugarske (Munjiza, 2009). Hrvatsko je učiteljstvo težilo sastavljanju svojega školskog zakona. Hrvatski učitelji na čelu s Ivanom Filipovićem započeli su s izradom novoga školskog zakona. Preuzevši vlast u Hrvatskoj, ban Ivan Mažuranić 1873. godine sazvao je konferenciju. Na konferenciji su, pored Mažuranića i ostalih članova, sudjelovali Pavao Muhić (1811. – 1897.) i Janko Jurković (1827. – 1889.). Njih su dvojica izradili zakonsku osnovu koja je godinu dana poslije poslana na razmatranje u sabor te je bila prihvaćena (Franković, 1958). Prihvaćanje i donošenje ovog zakona (1874.) bio je važan povijesni trenutak za hrvatsko učiteljstvo i školstvo. Njime je prvi put u povijesti hrvatskog školstva samostalno i autonomno bio uređen hrvatski školski sustav te je uvedena školska obveza (Munjiza, 2009). To je bio prvi hrvatski školski zakon. Njime je uvedeno obvezno školovanje u općim pučkim ili građanskim školama. Obrazovanje u općoj pučkoj školi traja-

lo je četiri, a u građanskoj školi najmanje tri godine. U građanskoj školi bili su obrazovni programi za trgovinu, obrt i umno gospodarstvo (Franković, 1958). Novim je zakonom omogućen nadzor nad školstvom i obrazovanjem. Provodili su ga županijski školski nadzornici koji su birani među najstručnijim učiteljima. Prvi nadzornici bili su: Đuro Balog, Franjo Durr, Ivan Filipović, Stjepan Grotić, Franjo Lugarož, Petar Maričić, Marijan Vuković i Dimitrij Vurelja (Dubovicki i Munjiza, 2022).

Školama su upravljali školski odbori. Školski odbor sačinjavali su učitelji i predstavnici iz redova svećenstva i vladajućih političara. Prvim školskim zakonom bila je uređena sekularizacija državnog školstva. Time je u školstvu određena nadležnost između Crkve i države. Crkvi je prepušteno organiziranje i nadziranje vjeronauka u školama (Munjiza, 2009). Nastava je u pučkim školama održavana na hrvatskom jeziku, a školarina se nije plaćala. Zemaljska vlada propisivala je za sve pučke škole školske udžbenike (Franković, 1958). *Hrvatski pedagoško-književni zbor* prvotno je bio nadležan za izdavanje udžbenika, priručnika i školske literature na hrvatskom jeziku. Vlada je poslije za taj zadatak osnovala svoju nakladu *Zemaljska naklada školskih knjiga i tiskanica* (Kirin, 1925, prema Munjiza, 2009: 43; Vonić, 2012).

Pored važnih učitelja i učiteljica, poput Mijata Stojanovića (1818. – 1881.), Marije Jambrišak (1847. – 1937.), Ljudevita Modeca (1844. – 1897.), Marije Fabković (1833. – 1915.), Skendera Fabkovića (1826. – 1905.), Stjepana Basaričeka (1848. – 1918.) i dr., Ivan Filipović bio je najistaknutiji učitelj tog vremena (Munjiza i Dubovicki, 2023; Ogrizović, 1980a, 1980b). On se borio i zalagao za bolji status učitelja, učiteljska materijalna prava i naprednije hrvatsko školstvo. Filipović je, pored rada u školi i školstvu, djelovao i u brojnim kulturnim i društvenim udrugama. Organizirao je i participirao u djelovanju hrvatskih učiteljskih skupština i izdavaštvu časopisa *Prosvjeta* i *Književna smotra* (Lukaš i Munjiza, 2010). Zahvaljujući njegovu velikom doprinosu u reformi hrvatskog školstva u 19. stoljeću i nastojanjima da se poboljša učiteljski status, mnogi su ga učitelji nazivali *ocem učitelja*.

Položaj i prava učitelja od 1874. godine

Donošenjem Prvoga školskoga zakona određena su prava učitelja za koja su se borili napredni hrvatski učitelji. Učitelji ovim zakonom nisu u potpunosti ostvarili sve svoje aspiracije, ali su ga ipak podržali i prihvatili. Ovim su za-

konom učitelji stekli status javnih, odnosno državnih službenika. Županijski školski nadzornik postavljao je, premještao i otpuštao namjesne učitelje, dok je Zemaljska vlada imenovala definitivne učitelje putem raspisanih natječaja (Munjiza, 2009; Munjiza i Dubovicki, 2023; Franković, 1958). Novim zakonom učiteljima je osigurana mjesečna, tj. godišnja plaća. Plaća učitelja određivana je prema platnom razredu zbog čega su škole bile podijeljene na četiri razreda. Najmanja (početna) plaća učiteljima koji su radili u školama prvog razreda iznosila je 700, drugoga 600, trećega 400 i četvrtog razreda 350 forinti godišnje (Franković, 1958). Učitelji su dobili i pravo na stan koji se najčešće nalazio u zgradi škole. Ako nisu dobili stan, dobivali su novčanu naknadu za stanarinu u visini od 15 % vlastite plaće (Cuvaj, 1910, VI). Učiteljice su u svim naknadama izjednačene s učiteljima. Psihički i tjelesno onemoćali učitelji imali su pravo na umirovljenje nakon neprekidnoga tridesetogodišnjeg rada. Bitna je značajka bila što su prema određenim uvjetima udovice učitelja i njihova djeca mogli naslijediti učiteljsku (pokojsnikovu) mirovinu (Munjiza, 2009).

Zakon od 31. listopada 1888. ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji

Došavši na vlast u Hrvatskoj 1883. godine, ban Károly Khuen-Héderváry sustavno je provodio mađarizaciju koristeći se korupcijom, cenzurom, špijunažom, političkim progonima, izbornim nasiljem i uništavanjem egzistencije naroda (Franković, 1958). Promjena vlasti nagovještavala je dolazak teških vremena u prosvjeti, stoga su učitelji odlučili očuvati i zadržati prava koja su teškim naporom stekli Prvim školskim zakonom. Ivan Filipović predložio je ujedinjavanje svih pojedinačnih učiteljskih društava u jedno pod imenom *Savez hrvatskih učiteljskih društava* (SHUD) koji je 1885. godine i osnovan. Prije je, 1865. godine, osnovana i *Učiteljska zadruga*. Pored SHUD-a, vjerski orijentirani učitelji na čelu s Franjom Klaićem (1819. – 1887.) 1869. godine osnovali su vlastitu udrugu *Hrvatsko-slavonsku učiteljsku zajednicu* (*Učiteljska zajednica*), za koju je bilo znatno manje interesa u učiteljskim redovima. Poslije je ovo društvo nazvano *Narodna škola* (Franković, 1958; Munjiza, 2009).

Godine 1888. donesen je Drugi školski zakon (1888) koji je sa sobom nosio nove promjene. Ovaj zakon smatrao se velikim korakom unazad. Neke važnije izmjene u odnosu na Prvi školski zakon bile su sljedeće: javnost vjerskih škola,

preinaka naziva građanskih škola u naziv *više pučke škole*, preparandije su nazvane učiteljskim školama te se njihovo trajanje produljilo na četiri godine, učitelji nakon završetka učiteljske škole polažu ispit zrelosti, održavanje županijskih učiteljskih skupština svake treće, a ne svake, godine, ukidanje samostalnosti školskih nadzornika koji tako postaju referenti županijskih oblasti (Franković, 1958). Ovaj je zakon propisao održavanje nastave na hrvatskom ili srpskom jeziku. Također, propisao je otvaranje autonomnih srpskih škola (Cuvaj, 1911, VII). Razlog tomu bilo je pripajanje Vojne krajine Hrvatskoj 1881. godine čije je većinsko stanovništvo bilo srpske nacionalnosti (Munjiza, 2009).

Drugim školskim zakonom smanjene su učiteljske plaće zbog ukidanja klasifikacije škola po razredima, stoga su svi učitelji dobivali jednaku plaću. Privremeni učitelji dobivali su plaću od 350 forinti na godišnjoj bazi, dok su plaće definitivnih učitelja bile 400 forinti godišnje (Franković, 1958). Novim zakonom odlučeno je da se učitelji smiju umiroviti nakon četrdeset godina rada u službi, čime se produljio radni vijek učitelja za deset godina. Učitelji su i dalje mogli živjeti u stanu te koristiti drva za ogrjev ili dobivati stanarinu od stotinu forinti godišnje. Dobivali su i petogodišnji doplatk u iznosu od pedeset forinti, ali mogli su ih dobiti sedam u svojem cjelokupnom životnom radu (Cuvaj, 1911, VII). Prema ovom zakonu učitelji više nisu smjeli koristiti školsku zemlju, osim vrta. Učiteljice su ovom uredbom imale manju plaću od učitelja. Odredba novog zakona koja je izazvala najviše pozornosti, ali i nezadovoljstva, bio je celibat učiteljica. Prema ovom zakonu, ako se učiteljica udala, to se smatralo samovoljnim napuštanjem službe. Udana učiteljica imala je pravo na otpremninu ako je u učiteljskoj službi bila pet godina prije udaje koja je bila u iznosu jednogodišnje plaće (Cuvaj, 1911, VII). Nametanje celibata učiteljicama bio je međunarodno tipičan fenomen za to razdoblje. Vjerovalo se da učiteljica za vrijeme trudnoće ne može efikasno i stručno obavljati svoj posao te da mora naći zamjenu (Škrobar, 2021). Ta je zamjena obično bila nedovoljno stručna osoba što je ugrožavalo kvalitetu nastave, ali i ugled škole.

U 19. stoljeću još je uvijek dominirao patrijarhat u društvu zbog čega su žene bile vezane za obitelj, majčinstvo i kućanstvo, a ne za javno djelovanje, jer je smatrano kako im tamo nije mjesto (Cuvaj, 1911, VII). Ponegdje je takva odredba smatrana emancipacijom, jer se odustajalo od obitelji zbog poslovne karijere (Škrobar, 2021). Napredni učitelji poput Ivana Filipovića, Mijata Stojanovića i dr. težili su ravnopravnosti učitelja i učiteljica te su uvidjeli mogućnost emancipacije žena obrazovanjem. Posljedice donošenja ove zakonske

odredbe o celibatu učiteljica bile su ubrzo vidljive. Znatan broj učiteljica odlučio je napustiti učiteljsku službu zbog udaje, što je dovelo do nedostatka prosvjetnih djelatnika u školama. Shvativši da ta zakonska odredba donosi niz problema i nezadovoljstva, vlast 1892. i 1893. godine donosi ublažene mjere prema kojima je udanim učiteljicama dopušteno raditi kao zamjenskim učiteljicama, ali samo do dolaska stalne učiteljice. Promjena o celibatu dogodila se i 1914. pa su učiteljice uz određenu molbu prosvjetnim vlastima mogle ostati u službi, ili bez molbe ako se udaju za učitelja (Župan, 2013: 149–151). Celibat je ukinut 1918. godine, jer je zakon o školstvu iz 1888. prestao vrijediti u izvornom obliku zbog raspada Austro-Ugarske Monarhije (Dulibić-Paljar, 2023), ali je i nakon Prvoga svjetskog rata na području Hrvatske i Slavonije vrijedio u nešto izmijenjenom izdanju. Drugi školski zakon sa sobom je donio mnoštvo novih problema za učitelje te valja napomenuti kako je Ivan Filipović, borac za učiteljska prava, umirovljen prije Drugoga školskog zakona što je išlo u korist tadašnjoj vlasti.

Donošenjem zakona 1874. i 1888. vidljiv je razvoj školstva i učiteljstva što je slijedilo društveno-politički razvoj i autonomnost pojedinih dijelova državnog sustava druge polovine 19. stoljeća. Tako je školski sustav, i učiteljstvo, konstituirano kao autonomni dio sustava, ali ne u potpunoj nezavisnosti od državno-političkog aparata koji se manifestirao u profanom nadzoru rada škola i učitelja, stručnom obrazovanju budućih učitelja te nadgledanju obiteljskog odgoja, tj. mogućnošću oduzimanja djece roditeljima koji se o njima ne brinu (Župan, 2013: 167–168).

Hrvatski pedagoško-književni zbor

Hrvatski pedagoško-književni zbor (HPKZ) osnovan je 30. rujna 1871. godine (Franković, 1958), a djeluje i danas. Pravilnik o djelovanju HPKZ-a sastavljen je godinu dana prije, 1870., ali tek godinu poslije su pravila potvrđena (30. rujna 1871.) i s tim je datumom HPKZ formalno osnovan i kao takav potvrđen. Širenje stručnosti i obrazovanja učitelja, promicanje aspiracija hrvatske pučke škole kao i izdavanje pedagoške literature bili su glavni motivi za osnivanje Zbora (Cuvaj, 1910, VI; Franković, 1958; Franković, Ogrizović i Pazman, 1971). Osnivači HPKZ-a su bili učitelji različitih nacionalnosti s djelovanjem u Hrvatskoj okupljeni oko problematike hrvatskog školstva i učiteljstva. Stoga se navodi kako je među osnivačima bilo Hrvata, Čeha i Slovenaca (Vukasović, 1994, prema Munji-

za i Dubovicki, 2023: 91). Potpisnici pravila, ujedno i osnivači HPKZ-a, bili su²: Ivan Filipović, Mijat Stojanović, Marija Fabković, Skender Fabković, Tomislav Ivkanec, Janko Tomić, Franjo Stepanek, Selbad Cihlař, Ljudevit Modec, Stjepan Basarićek, Bartol Francelj, Ante Truhelka i Mijat Vrbanec (Rad hrv. učiteljskih društava, 1903: 1–2, 56, 86).

Članovi HPKZ-a bavili su se pisanjem školskih udžbenika za pučke škole koji su se publicirali preko Zemaljske vlade. Zbor se bavio izdavanjem pedagoških knjiga i časopisa poput *Napretka*, *Književne smotre* i *Smilja*. Napredak je bio glasilo HPKZ-a i Saveza učitelja. U njemu se izvješćivalo o djelovanju učiteljskih društava, objavljivali stručni pedagoški, didaktičko-metodički i psihološki tekstovi za učitelje te informacije o relevantnoj domaćoj i stranoj literaturi. Samoobrazovanje je bila ideja vodilja hrvatskoga naprednog učiteljstva. Oni su se samostalno usavršavali koristeći se stranom relevantnom i naprednom literaturom, a sve u svrhu poboljšanja hrvatskog školstva. Zbog toga je *Napredak* učiteljima bio vrlo vrijedan i važan. Zahvaljujući HPKZ-u došlo je do upoznavanja hrvatskih učitelja s najvažnijim inozemnim humanističkim pedagogima tako što su prevodili njihova najvrednija djela (Ogrizović, 1980a).

HRVATSKO UČITELJSTVO OD POČETKA 20. STOLJEĆA DO 1918. GODINE

Početak 20. stoljeća sve su više vidljivi problemi učitelja u Hrvatskoj. Svoje strahove i zabrinutost sumirali su u dva važna pitanja. Prvo pitanje učitelja bilo je egzistencijalne prirode. Niske plaće učitelja nisu pratile rast ondašnjih cijena. Bili su prisiljeni tražiti dodatan posao kako bi uspjeli osigurati egzistenciju za sebe i vlastitu obitelj. Takva iscrpljujuća ekonomska situacija utjecala je i na zdravlje učitelja i njihov rad u školi. Niski novčani prihodi bili su razlog zbog kojeg je učiteljima bio degradiran društveni ugled, a uz to bili su loše odjeveni te su se slabo hranili (Tkalac, 1973). Hrvatski učitelji imali su najnižu plaću od svih učitelja u cijeloj Monarhiji. U prilog tomu govori činjenica kako su podvornici viših pučkih škola i nadstražari u zatvorima imali veća financijska primanja nego učitelji (Franković, 1958). Takvo teško stanje

² Vjenceslav Zaborj Mařik smatra se ponegdje osnivaćem, ali nije potpisnik Pravilnika HPKZ-a, već je bio pridružen upravljajućem odboru do prve skupštine Zbora (npr. Franković, 1971: 16–17), a ponegdje se među osnivaćima navodi i Josip Glaser (npr. Cuvaj, 1910, 6: 287).

nastavilo se i dalje bez znatnijih promjena. Unatoč stalnoj borbi za veća prava i za izjednačenje u primanjima s ostalim službenicima iste obrazovne kvalifikacije, vlast nije ispunila tražene zahtjeve učitelja. Godine 1911. učitelji su objavili „tihi štrajk“ te najavili prekid kulturnog i društvenog rada (Cuvaj, 1913, IX). Učitelji su u tišini demonstrirali, tj. prošli zagrebačkim ulicama, no građani i političke stranke dočekali su ih ravnodušno (Franković, 1958). Učitelji su nakon godinu dana sami odustali od štrajka jer su spoznali kako time narod trpi, jer su tako ugašena razna kulturna i gospodarska društva u manjim sredinama. Vlada je ipak povećala učiteljska primanja za 10 % kao naknadu za ondašnja poskupljenja života. Godine 1912. učiteljske su plaće bile povećane za 25 % (Cuvaj, 1913, IX).

Sljedeće bitno pitanje koje je mučilo učitelje bilo je povezano s obrazovanjem učitelja. Na godišnjoj skupštini Saveza učitelja 1901. diskutiralo se o tome je li ondašnje obrazovanje i osposobljavanje za učiteljsku profesiju na zadovoljavajućoj razini (Franković, 1958). Učitelji su se izjasnili da je potrebno više znanja od onoga što četverogodišnja učiteljska škola može dati. Učitelji su se permanentno borili protiv pojedinih naloga Drugoga školskog zakona iz 1888., a uz to njihovu je stručnost nadgledala nestručna osoba koja ih je vrednovala i omalovažavala zbog učenikova neznanja (Dubovicki i Munjiza, 2022). Učitelje su najviše pogađali mjesni školski nadzornici koji su uglavnom bili nestručne osobe, ali s velikim ovlastima s pomoću kojih su imali utjecaj na njihov petogodišnji doplatak pa su učitelji tražili promjene u strukturi školskog odbora (Franković, 1958).

Ova dva pitanja bila su od velike važnosti za učitelje na početku 20. stoljeća. Niske plaće, podcjenjivanje učiteljskog zvanja, nadzor nestručnih osoba koje su krojile sudbinu učitelja, bili su samo neki od gorućih problema koji su opravdano izazivali zabrinutost i nesigurnost kod hrvatskog učiteljstva. Ipak, ni ti strahovi nisu uspjeli neutralizirati učiteljsku predanost prema učiteljskom zanimanju te želju za napredovanjem, usavršavanjem i kvalitetnijim obrazovanjem.

Krajem 19. stoljeća, unatoč brojnim problemima, učitelji su u Zagrebu osnovali i otvorili 1899. godine Učiteljski konvikt koji je služio za udomljavanje djece siromašnijih učitelja kako bi se mogli školovati te Učiteljski dom iste godine, što je predstavljalo jedinstvo i snagu hrvatskog učiteljstva (Franković, 1958). I među učiteljima je bilo borbi različitih struja. Na jednoj je strani bila napredna struja na čelu s Ivanom Filipovićem, a s druge strane konzervativna struja koju je predstavljao Franjo Klaić (Franković, 1958). Bilo je i unutarnjih borbi među učiteljima

SHUD-a, što je prepoznala ondašnja vlast i određenim intervencijama dodatno ih rasplamsala kako bi razjedinila hrvatsko učiteljstvo koje je predstavljalo snažan stalež. U prilog tomu ide i smjena Ivana Filipovića na čelu SHUD-a (Munjiza i Dubovicki, 2023).

U Dalmaciji početkom 20. stoljeća djeluju učiteljska društva *Savez dalmatinskih učitelja* u Splitu te *Društvo srednjoškolskih profesora* osnovano 1909. godine kao dio *Državne sveze austrijskih srednjoškolskih profesora*. Učiteljstvo u Dalmaciji, kao i u Banskoj Hrvatskoj, nezadovoljno je mjesnim školskim namjesnicima koji su bili poprilično nepismeni. Početkom 20. stoljeća u Istri i dalje traje težnja smanjenju nepismenosti te je važno djelovanje Odbora za prosvjetu. U Istri djeluju učiteljska društva *Narodna prosvjeta* u Pazinu, *Učiteljsko društvo za Krk, Cres i Lošinj u Krku* i *Učiteljsko društvo za Liburniju* u Voloskom te su održavane učiteljske skupštine (Franković, 1958).

Školstvo u Banskoj Hrvatskoj, Istri i Dalmaciji za vrijeme Prvoga svjetskog rata bilo je teško, oslabljeno te je škola bila rijetko pohađana. Školske su zgrade nerijetko prenamijenjene za vojne potrebe (čak i zatvarane) ili je u školama izrađivana vojna odjeća. Zbog odlaska muškaraca u rat, znatnija pozornost posvećena je obrazovanju žena. Vlast je zbog rata uglavnom zabranila publiciranje časopisa te nije bilo učiteljskih skupština. Kraj Prvoga svjetskog rata označio je prekid postojanja Austro-Ugarske Monarhije što je imalo reperkusije na hrvatsko školstvo i učiteljstvo (Franković, 1958).

Rad učiteljica u udrugama za djecu

Pred kraj 19. stoljeća učiteljice su odlučile osnovati udruge kojima bi rješavale različita pitanja kojima se nitko ne bavi, a odnosila su se i na status i djelovanje učiteljica. Pored još nekih učiteljica, kao što su Marija Fabković, Klotilda Cvetišić-Kreineis (1853. – 1947.), Jagoda Truhelka (1864. – 1957.), Natalija Wickerhauser (1853. – 1907.), Kamila Lucerna (1868. – 1963.), Zdenka Marković (1884. – 1974.), Marija Jambrišak i dr., u tome se posebno isticala Milka Pogačić (1860. – 1936.) koju je moguće smatrati prvom hrvatskom socijalnom djelatnicom (Dumbović, 1979; Franković, 1958; Ogrizović, 1973, 1979, 1980a). Pored djelovanja u školi, pojedine učiteljice, poput Jambrišak, Truhelke i Pogačić, djelovale su i izvan škole te objavljivale u brojnim pedagoškim časopisima. Svojim radom željele su upozoriti na to da žene mogu biti itekako uspješne u svojoj profesiji, izdavaštvu i književnosti, a ne jedino kao domaćice i majke, kako se u

ono vrijeme prezentiralo u društvu. Svojim djelovanjem postale su primjer i uzor djevojkama i budućim učiteljicama.

Najstarija profesionalna udruženja žena su *Gospojinska udruga za naobrazbu žena* iz 1900. godine i *Klub učiteljica* osnovan 1902. godine (Peić-Čaldarović, 1997). Simultano je pored Kluba učiteljica kratkotrajno djelovala i *Zajednica učiteljica*. Klub učiteljica nastao je iz *Gospojinskog kluba učiteljske čitaonice*. Poslije je Klub učiteljica kratkotrajno djelovao u zajedničkom udruženju Matica hrvatskih učiteljica, da bi 1904. Milka Pogačić zajedno s drugim učiteljicama osnovala *Udrugu učiteljica kraljevine Hrvatske i Slavonije* koja je 1921. preimenovana u *Udruga hrvatskih učiteljica* (Škrobar, 2022). Ova se udruga zalagala za opće obrazovanje i stručno osposobljavanje djevojaka te za rješavanje pitanja važnih za učiteljice (Dumbović, 1979; Franković, 1958). U sklopu Kluba učiteljica, tj. Udruge učiteljica, Truhelka je 1908. godine osnovala *Sekciju za našu djecu* čiji je cilj bio briga i skrb za djecu kojoj je to bilo najpotrebnije. Udruga je poslije uspostavila i *Kolijevku* koja se skrblila o dojenčadi i djeci do treće godine, a potom 1912. godine *Dječji dom* za veću djecu čije su majke tijekom dana radile. U Dječjem domu bile su smještene sve tadašnje institucije; Sklonište, Kolijevka i Dom za bijednu djecu (Dumbović, 1979; Franković, 1958). Za djecu koja su se nalazila u teškim materijalnim uvjetima osnovane su ferijalne kolonije na koje ih je slala Udruga o vlastitom trošku. Kako bi se navedene ustanove unutar Udruge mogle uzdržavati uveden je *Dječji dan* koji se slavio svake godine, a potporu su pružali članovi vlasti te različita društva (Franković, 1958). Cilj obilježavanja *Dječjeg dana* nije bio samo prikupljanje novčanih priloga, nego i promicanje naprednih pedagoških ideja (Franković, 1958). Udruga sa svojim ustanovama bila je vrlo važna i dragocjena u tadašnjem društvu jer se bavila onom djecom koja su zanemarena, slaba, siromašna, a nerijetko i gladna. Uz učiteljski posao u školama, brojne su učiteljice uvijek nalazile vremena i za rad izvan škola u Udruzi i njezinim ustanovama za djecu. U sklopu *Hrvatskog katoličkog pokreta* osnovanog 1906. djelovala je *Katolička ženska sveza* osnovana 1918. godine. Godine 1918. osnovano je i *Društvo hrvatskih katoličkih učiteljica* (Škrobar, 2022).

Pokret hrvatskih učiteljica bio je od velike važnosti za djecu kojoj je to bilo najpotrebnije, međutim, nije se uspio proširiti zbog svojeg izrazito liberalnog karaktera i pojedinih instancija koje su neprestano pokušavale utjecati na rad učiteljica. Svojim plemenitim radom i djelovanjem učiteljice su brojnoj djeci pružile zaštitu i siguran dom.

OBRAZOVANJE UČITELJA KRAJEM 19. I POČETKOM 20. STOLJEĆA

Teritorijalna, politička i upravna razdvojenost Hrvatske unutar Austro-Ugarske Monarhije i utjecaj Osmanskog Carstva imali su repekusije i na početno institucijsko obrazovanje učitelja (Protner i sur., 2020). Prije organiziranja i ozakonjenja školstva obrazovanje učitelja bilo je slabo. Za učitelje su polazili bolji učenici koji su se oponašanjem svojih učitelja obučavali za učitelje. Ali, ponegdje je biti učiteljem bila kazna i naređenje od viših državnih vlasti. Sustavnije osposobljavanje učitelja počinje početkom 19. stoljeća pedagogijskim tečajevima koji su trajali prvo tri, a poslije šest mjeseci te sve do dvogodišnjih tečajeva (Munjiza, 2009). Potkraj 19. stoljeća budući učitelji i učiteljice osposobljavali su se na učiteljskim školama, tzv. preparandijama ili u inozemstvu³. Zadatak učiteljskih škola bio je obrazovati buduće učitelje te ih pripremiti za posao u pučkoj školi (Cuvaj, 1913, X). Učiteljska škola trebala je odgojiti mlade polaznike tako da se ponose svojim učiteljskim zvanjem te razviti privrženost prema radu s djecom i odgojnom djelovanju (Cuvaj, 1913, X). Težilo se i visokoškolskom obrazovanju učitelja, iako je to mnogo godina poslije ostvareno. Godine 1848. utemeljena je ženska učiteljska škola (privatna Škola sestara milosrdnica sv. Vinka), 1849. utemeljena je Muška učiteljna učiona zagrebačka, 1871. otvorena je učiteljska škola u Petrinji, 1857. otvorena je učiteljska škola u Đakovu, 1870. ženska učiteljska škola u Đakovu milosrdnih sestara sv. Križa, od 1875. djeluje pravoslavna mješovita škola u Karlovcu, a od 1879. djeluje učiteljska škola u Čakovcu koja od 1919. održava nastavu na hrvatskom jeziku (Batinić i Gaćina Škalamera, 2009; Cuvaj, 1910: 1; Franković, 1958; Munjiza, 2009).

Pri upisu na učiteljsku školu bili su jednaki kriteriji i za mladiće i djevojke, iako im se razlikovao obrazovni program. Buduće učiteljice izučavale su ručni rad i kućanstvo, dok je budućim učiteljima naglasak bio na predmetu *mehaničke (obrtne) radnje u radionici* (Batinić i Gaćina Škalamera, 2009). U blizini svake učiteljske škole bila je opća pučka škola sa školskom radionicom koja se upotrebljavala za praktične vježbe budućih učiteljica i učitelja pučkih škola (Cuvaj, 1913, VI). Trajanje učiteljske škole 1888. godine produženo je na četiri godine, obavezan je ispit zrelosti kao i učiteljsko osposobljavanje za stjecanje statusa privremenog učitelja (Batinić, Gaćina Škalamera, 2009). Godine 1875. u Zagrebu je utemeljena Ženska učiteljska škola (Škrobar, 2021). Godine 1893. za mušku

³ Prvi hrvatski učitelj s doktoratom znanosti bio je Jure Turić (1861. – 1944.). Doktorirao je 1891. godine u Jeni. Bio je i student Wilhelma Reina (Batinić, 2021).

učiteljsku školu uređen je internat, a i Učiteljska škola u Petrinji dobila je vlastiti internat (Franković, 1958). U Osijeku je učiteljska škola otvorena 1894. godine. Za svaku učiteljsku školu uređena je vježbaonica. U njima su radili stručniji učitelji istaknuti u vlastitome praktičnom školskom poslu i u književno-pedagoškom djelovanju (Franković, 1958).

U Dalmaciji, u Zadru prva učiteljska škola na talijanskom jeziku otvorena je 1852. godine, dok je šk. god. 1886./1867. godine otvorena muška učiteljska škola u Arbanasima gdje je izlaskom 1879. nastavne osnove za pučke i građanske škole prestalo utrakativističko poučavanje te se od šk. god. 1879./1880. nastava odvijala na hrvatskom jeziku (Franković, 1958). Valja napomenuti kako je 1871. učiteljska škola u Zadru ukinuta i spojena s učiteljskom školom u Arbanasima (Franković, 1958). Obrazovanje učiteljica organizirano je od 1860. godine u privatnoj ženskoj preparandiji na talijanskom jeziku sestara milosrdnica u Dubrovniku. U Dalmaciji nije bilo pedagogijske literature pa je korištena ona publicirana u Banskoj Hrvatskoj (Franković, 1958). U Istri je od 1852. bilo školovanje za učitelje u Rovinju, a poslije na Cresu i Lošinju koje je prošireno na trajanje od jedne godine. Od 1870 godine u Rovinju je na tri razreda proširena učiteljska škola koja je 1872. preseljena u Kopar, a 1874. proširena je na četiri razreda. Od 1874. godine učiteljske su škole u Austriji bile četverogodišnje, ali u Dalmaciji trogodišnje s jednom godinom pripravnog tečaja. U Makarskoj je 1875. godine otvoren ženski pripravni tečaj i iste godine učiteljska škola u Dubrovniku (Franković, 1958). U Istri prije Prvoga svjetskog rata djeluju muška učiteljska škola u Kastvu osnovana 1906. i ženska učiteljska škola u Pazinu osnovana 1912. (Franković, 1958).

INTERNACIONALNA SURADNJA HRVATSKIH UČITELJA

Unatoč teškim vremenima i neprestanim kritikama ondašnje vlasti zbog svojeg rada i djelovanja izvan škole, hrvatski učitelji postigli su znatne rezultate zahvaljujući predanosti vlastitoj struci. Bitan doprinos suradnji učiteljstva unutar Hrvatske, ali i inozemstva, dale su početne učiteljske skupštine. *Prva opća hrvatska učiteljska skupština* održana 1871. godine u Zagrebu, *Druga opća hrvatska učiteljska skupština* 1874. godine u Petrinji te *Treća opća hrvatska učiteljska skupština* 1878. godine u Osijeku (Munjiza i Dubovicki, 2023). U Istri su održane pokrajinske učiteljske konferencije u Kopru 1875. i 1884. te Gorici 1894. (Franković, 1958).

Početak 20. stoljeća učiteljsko djelovanje bilo je prepoznato i vrlo cijenjeno izvan Hrvatske. Znan je broj učitelja u Hrvatsku dolazio iz slavenskih zemalja kako bi se upoznali s djelovanjem hrvatskog učiteljstva. Istovremeno, hrvatski učitelji odlazili su na važne učiteljske skupštine u Beogradu i Pragu na kojima su razmjenjivali iskustva i znanja sa slavenskim učiteljima. O tim suradnjama hrvatski učitelji pisali su u vlastitim publikacijama, a poslije je Hrvatski pedagoško-književni zbor upisao nove članove iz Češke, Srbije i Slovenije s kojima je razmjenjivao svoje časopise (Franković, 1958). Česte suradnje i susreti počeli su stvarati ideju o savezu južnoslavenskih učitelja. Postojala je želja povezivanja učitelja slavenskih naroda u Monarhiji. Jedan od važnijih susreta bio je Kongres slavenskog učiteljstva održan u kolovozu 1908. godine u Pragu. Cilj kongresa bio je organizacija i ujedinjenje učitelja iz Monarhije u borbi za vlastita nacionalna prava (Franković, 1958). Na tom kongresu hrvatske učitelje predstavljao je Davorin Trstenjak. U svojem izlaganju *Slobodna škola* istaknuo je kako učitelj valja posjedovati apsolutnu političku slobodu, sva građanska prava, sekularizaciju školstva i učiteljstva, aktivno i pasivno pravo glasa te bolju stručnu obrazovanost (Franković, 1978; Trstenjak, 1908).

PEDAGOŠKI ČASOPISI

Početak 20. stoljeća *Napredak* je bio najpoznatiji časopis hrvatskog učiteljstva. Tada mu je već Stjepan Basariček bio glavni urednik. *Napredak*, osnovan 1859. godine, pružao je informacije učiteljima o novim pedagoškim idejama.

Od svih hrvatskih pedagoških časopisa jedino je *Napredak* postigao veći uspjeh i proširio se izvan Hrvatske (Franković, 1958). Godine 1908. *Napredak* je postao isključivo pedagoško-stručni časopis. Savez je osnovao novi list *Hrvatski učiteljski dom*. Ovaj se list bavio staleškim pitanjima učiteljstva, a glavni mu je urednik bio Stjepan Šmid (Franković, 1958). U *Napretku* su publicirali autori koji su školstvo i odgoj objašnjavali i tumačili sa stručnih stajališta. List *Domaće ognjište* osnovale su učiteljice, a prve su mu urednice bile Marija Jambrišak i Jagoda Truhelka, a potom Milka Pogačić. Ovaj je list bio usmjeren na obitelj i pod izdavaštvom HPKZ-a, a počeo je izlaziti 1901. godine u Zagrebu. List je okarakteriziran kao vrlo liberalno glasilo za ono vrijeme, ali neupitno je da je bio vrlo kvalitetno uređivan. S listom su surađivale mnoge važne književnice onog doba, ali i književnici kao Vladimir Nazor, Antun Gustav Matoš te Dragutin Domjanić (Franković, 1958).

Osim *Napretka*, postojalo je još nekoliko pedagoških časopisa. U *Preporodu* su predstavljane radikalne ideje o reformi školstva, nastave i odgoja pod uredništvom Vjekoslava Košćevića. Izlazio je časopis *Škola* pod uredništvom Stjepana Širola i *Novi vaspitivač* koji su uređivali Mita Nešković i Vaso Vitojević te *Školski prijatelj* koji je uređivao Franjo Klaić. Crkva je također imala svoj list *Kršćanska škola* u kojem je publicirala svoje teme i iznosila svoj stav o odgoju mladih, a uređivao ga je Stjepan Korenić. Još neki od pedagoških časopisa i glasila koji su tada izlazili bili su *Hrvatski učitelj*, *Zora*, *Učiteljski glas*, *Narodna prosvjeta*, *Naša sloga*, *Hrvatska škola*, *Pokret* i dr. (npr. Batinić i Gaćina Škalamera, 2009; Franković, 1958).

ZAKLJUČAK

Na temelju povijesne, teorijsko-komparativne i hermeneutičke analize dobivene su znanstvene činjenice o hrvatskom učiteljstvu i školstvu od polovine 19. stoljeća te do kraja Prvoga svjetskog rata. Interpretacijom i kontekstualizacijom tih činjenica moguće je ponuditi nekoliko konkluzija o statusu, aspiracijama i trendovima razvoja ondašnjeg učiteljstva i školstva u kontekstu ondašnjih društvenih okolnosti. Društveno-političko uređenje i stanje u 19. stoljeću nije bilo pogodno u Hrvatskoj. Hrvatska je bila u inferiornom položaju u sklopu ondašnjega Austrijskog Carstva, a poslije u sklopu Austro-Ugarske Monarhije. Društveno, politički i gospodarski Hrvatska nije bila jedinstvena cjelina. Dijelila se na Bansku ili civilnu Hrvatsku, Vojnu krajinu, Istru i Dalmaciju. Takvo uređenje imalo je reperkusije i na ondašnje hrvatsko učiteljstvo i školstvo. Hrvatsko školstvo i učiteljstvo je do druge polovine 19. stoljeća bilo slabo obrazovano, neorganizirano, neujedinjeno te lošega društvenog i profesionalnog statusa. Aspiracije tadašnjih hrvatskih učitelja bile su ujedinjenje, organiziranje, definiranje stručnog statusa i kvalitetno obrazovanje učiteljstva te ozakonjenje, regulacija, sekularizacija i reforma hrvatskog školstva.

Napredni učitelji poput Ivana Filipovića, Mijata Stojanovića, Marije i Skendera Fabkovića i drugih, pod utjecajem ilirskog i nacionalnog pokreta te po uzoru na pojedine inozemne trendove, pokrenuli su ujedinjavanje i organiziranje učiteljstva i reformu hrvatskog školstva. Djelomično je to reperkusija pada Bachova apsolutizma koja se manifestirala u činjenici što je netom poslije za bana postavljen Ivan Mažuranić koji je težio barem djelomičnoj autonomiji ondašnje Hrvatske.

Učiteljstvo je tada počelo s formiranjem vlastitih udruženja (u Banskoj Hrvatskoj, Istri i Dalmaciji). Godine 1865. osnovana je Učiteljska zadruga te 1871. Hrvatski pedagoško-književni zbor koji su imali bitan doprinos na osmišljavanje i donošenje prvoga školskog zakona 1874. godine. Taj je zakon bio jedan od naprednijih i liberalnijih zakona u ondašnjoj Europi. U zakon su implementirane pojedine aspiracije ondašnjeg učiteljstva, tj. propisana je obveznost školovanja, organizirano je učiteljstvo i obrazovanje učitelja, definiran je status učiteljstva, sekularizirano je upravljanje školstvom te je etabliровано pedagoško izdavaštvo za potrebe školstva. U tom je periodu hrvatsko učiteljstvo društveno, politički i kulturno svestrano djelovalo kroz Savez hrvatskih učiteljskih društava, HPKZ te publikacijskim i spisateljskim radom.

Promjenom političkih okolnosti i dolaskom Khuen-Héderváryja na vlast promijenile su se okolnosti i hrvatskog školstva i učiteljstva. Drugi školski zakon donesen je 1888. godine te je bio konzervativniji od prvog. Osobito se to očitovalo u represiji prema učiteljstvu kojem su bila uskraćena pojedina prava i nametnute dodatne obveze. To se indirektno odrazilo i na organizaciju školstva i djelovanje učiteljstva. Pojedina neslaganja unutar učiteljstva je osjetila vlast te izvjesnim intervencijama dodatno rasplamsala postojeće nesuglasice unutar učiteljstva. Učiteljstvo i školstvo u Dalmaciji i Istri djelovalo je u smjeru udruživanja i razvoja učiteljske profesije onog doba.

Kraj 19. i početak 20. stoljeća obilježen je kontinuiranim problemima za učiteljstvo djelomično uzrokovano društvenim, političkim i ekonomskim prilikama vremena prije Prvoga svjetskog rata. Ti su se problemi manifestirali u niskim učiteljskim plaćama, smanjenju ugleda učiteljskog staleža, pitanju nadzora školskog rada učitelja te obrazovanju učiteljstva. Početkom 20. stoljeća oformljene su i djelovale udruge za djecu koje su pružile bitan doprinos skrbi o ondašnjoj mladeži.

Sumirajući dobivene činjenice i njihove kontekstualizirane interpretacije, moguće je kazati kako je hrvatsko učiteljstvo i školstvo od početne neorganiziranosti i nejedinstva postalo iznimno organizirano, usustavljeno, jedinstveno, reformirano i zakonski regulirano. Postalo je strukovni autonomni dio državnog sustava koji je ipak ovisio o državno-političkom aparatu, ali imao je vlastite mehanizme moći. To se odražavalo u sekularizaciji školstva, institucijskoj strukturi te profanom stručnom nadzoru rada škola i učitelja, pa i određenog dijela obiteljskog odgoja djece. Hrvatsko učiteljstvo tog doba bilo je internacijsko povezano i pratilo inozemne napredne trendove u školstvu i pedagogiji. Društveno-političke promjene i

drugi zakon iz 1888. za reperkusiju su imali promjene u školstvu i učiteljstvu. Što se dodatno intenziviralo političkim i gospodarskim okolnostima vremena prije Prvoga svjetskog rata. S današnjeg aspekta, navedeni status, aspiracije, djelovanje i dosezi ondašnjeg učiteljstva i školstva su podcijenjeni i katkad neprikladno evaluirani u kontekstu ondašnjih društvenih, političkih, kulturnih, gospodarskih i tehnoloških okolnosti.

LITERATURA

- (1874). *Zakon od 14. listopada 1874. ob ustrojstvu pučkih škola i preparandijah za pučko učiteljstvo u Kraljevinah Hrvatske i Slavonije*. Službeno izdanje. Zagreb: Narodna tiskara dra. Ljudevita Gaja.
- (1888). *Zakon od 31. listopada 1888. ob uredenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji*. *Službeni glasnik XII* 248-280.
- (1903). *Rad hrvatskih učiteljskih društava: Hrvatskog pedagoško-književnoga zbora, Saveza hrvatskih učiteljskih društava, Hrvatske učiteljski pripomoćne i posmrtno zadruge, i Hrvatske učiteljske štedne i predujamne zadruge*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- AUTIO, T. (2017). Curriculum theory in contestation? American curriculum, European didaktik, and Chinese wisdom traditions as hybrid platforms for educational leadership. In M. Uljens, & R. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (pp. 257–282). Cham: Springer.
- BATINIĆ, Š. (2021). *Jure Turić – u povodu 160. obljetnice rođenja*. Blog Hrvatskog školskog muzeja. Pristupljeno 15. veljače 2024. s <https://blog.hsmuzej.hr/2021/04/06/jure-turic-u-povodu-160-obljetnice-rodenja/>
- BATINIĆ, Š. i GAČINA ŠKALAMERA, S. (2009). *Učiteljice i učitelji u Hrvatskoj 1849.-2009*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- BIESTA, G. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. New York: Bloomsbury Academic.
- BLANKERTZ, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- COHEN, L., MANION, L. i MORRISON, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- CUVAJ, A. (1910-1913). *Građa za povijest školstva Kraljevine Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*. Drugo ispravljeno i popunjeno izdanje, knjige 1-11. Zagreb: Trošak i naklada kr. hrv-slav-dal. zemaljske vlade Odjela za bogoštovlje i nastavu.
- DIETRICH, T. (1992). *Zeit- und Grundfragender Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- DUBOVICKI, S. i TOPOLOVČAN, T. (2020). Through the looking glass: Methodological features of research of alternative schools. *Journal of Elementary Education*, 13 (1), 55–71. <https://doi.org/10.18690/rei.13.1.55-71.2020>

- DULIBIĆ-PALJAR, D. (2023). Zakonski celibat za učiteljice: kulturni fenomen 19. stoljeća. *Croatica et Slavica Iadertina*, 19 (1), 169–189. <https://doi.org/10.15291/csi.4305>
- DUMBOVIĆ, I. (1979). *Mika Pogačić*. Zagreb: Školske novine.
- DUŽAIĆ, P. (2023). *Učiteljska profesija u Hrvatskoj od 1874. godine do danas*. (Neobjavljen diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Zagreb.
- FRANKOVIĆ, D. (1971). Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora. U: D. Franković, M. Ogrizović i D. Pazman (ur.), *Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj 1871-1971* (str. 11–69). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- FRANKOVIĆ, D. (1978). *Davorin Trstenjak. Borac za slobodnu školu*. Zagreb: Školska knjiga.
- FRANKOVIĆ, D. (ur.). (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- FRANKOVIĆ, D., OGRIZOVIĆ, M. i PAZMAN, D. (ur.). (1971). *Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj 1871.-1971*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- GADAMER, H.-G. (2012). *Istina i metoda. Osnovne crte filozofijske hermeneutike*. Zagreb: Demetra.
- KRNETA, Lj. i sur. (ur.). (1968). *Pedagogija 1 i 2*. Zagreb: Matica hrvatska.
- LUKAŠ, M. i MUNJIZA, E. (2010). *Pedagoška hrestomanija. Izbor tekstova hrvatskih pedagoga*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Osijek.
- MIALARET, G. (1898). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školske novine.
- MUNJIZA, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet u Osijeku. Hrvatski pedagoško-književni zbor ogranak Slavonski Brod. Osijek.
- MUNJIZA, E. i DUBOVICKI, S. (2022). *Povijesni pregled vođenja i upravljanja u hrvatskom školstvu i školama*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- MUNJIZA, E. i DUBOVICKI, S. (2023). *Ivan Filipović. Organizator hrvatskoga učiteljstva i reformator hrvatskoga školstva (povodom dvjestote godišnjice rođenja 1823. – 2023.)*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- OGRIZOVIĆ, M. (1973). *Marija Fabković*. Zagreb: Školske novine.
- OGRIZOVIĆ, M. (1979). *Marija Jambrišak*. Zagreb: NIRO Školske novine i Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- OGRIZOVIĆ, M. (1980a). *Likovi istaknutih pedagoga I. Ivan Filipović, Marija i Skender Fabković*. Zagreb: NIRO Školske novine i Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- OGRIZOVIĆ, M. (1980b). *Likovi istaknutih pedagoga II. Ljudevit Modec, Mijat Stojanović, Stjepan Basariček*. Zagreb: NIRO Školske novine i Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- PEIĆ ČALDAROVIĆ, D. (1997). Osnovne karakteristike profesionalne djelatnosti žena u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova (1918. – 1941.). *Časopis za suvremenu povijest*, 3, 491–503.
- PROTNER, E., MEDVEŠ, Z., BATINIĆ, Š., MIOVSKA-SPASEVA, S., SPASENOVIĆ, V., ŠUŠNJARA, S., RADEKA, I., ZORIĆ, V. i VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2020). Usporedba razvoja obrazovanja učitelja u državama nekadašnje Jugoslavije. U: E. Protner (ur.), *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije* (str. 13–32). Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- STRUGAR, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- STRUGAR, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
- ŠKROBAR, M. (2021). Učiteljice u Banskoj Hrvatskoj u drugoj polovici 20. stoljeća. *Pro tempore*, (16), 325–334.
- ŠKROBAR, M. (2022). *Udruge učiteljica u prvoj polovici 20. stoljeća u Zagrebu* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- TERHART, E. (2016). Interdisciplinary research on education and its disciplines: Processes of change and lines of conflict in unstable academic expert cultures: Germany as an example. *European Educational Research Journal*, 16 (6), 921–936.
- TKALAC, K. (1973). *Školstvo Slavonije u 18. i 19. stoljeću* [Mijat Stojanović 1818. – 1881.]. Županja: vlast. nakl.
- TRSTENJAK, D. (1908). *Slobodna škola*. Zagreb: Tiskara i litografija Mile Maravića.
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO
- UNESCO IIEP (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. Paris: UNESCO.

- VANEK, K., MARAS, A. i KARABIN, P. (2021). Tko su dobri učitelji? *Školski vjesnik*, 70 (2), 349–370.
- VONIĆ, D. (2012). *Razvoj školstva od 19. stoljeća do početka 20. stoljeća* (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- ZANINOVIĆ, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- ŽLEBNIK, L. (1983). *Opšta historija školstva i pedagoških ideja*. Beograd i Gornji Milanovac: Prosvetni pregled i Dečje novine.
- ŽUPAN, D. (2013). *Mentalni korzet. Spolna politika obrazovanja žena u Banskoj Hrvatskoj (1868–1918)*. Osijek i Slavonski Brod: Učiteljski fakultet Osijek i Hrvatski institut za povijest – Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje.

TEACHING IN CROATIA FROM 1874 TO 1918. CHARACTERISTICS, ASPIRATIONS, DEVELOPMENT OF THE PROFESSION, AND SOCIAL CIRCUMSTANCES

ABSTRACT

Using a historical, theoretical comparative and hermeneutic methodological approach, this paper critically describes, analyses, systematises and recapitulates the characteristics, aspirations and development of teaching and schooling in the context of social circumstances in Croatia from the adoption of the First Education Act in 1874 until the end of the First World War in 1918. It is clear that in that period, the economic, social, political and cultural circumstances were unfavourable both for the Croatian society and the teaching profession. Despite this, Ban Ivan Mažuranić progressively reformed certain segments of the state system. The development of education and teaching stood out, advocated by forward-looking teachers around Ivan Filipović. Teachers' associations were formed, and some of the most significant ones were the Teachers' Association, the Union of Croatian Teachers' Societies and the Croatian Pedagogical and Literary Choir. A progressive school law was passed in 1874, which improved Croatian education and teaching. However, it was replaced by a more conservative school law in 1888. First teachers' journals were launched and cooperation with teachers from abroad was established. It is possible to recapitulate how well organized and advanced Croatian teaching and schooling was at that time, both in Croatia and abroad, despite significant social, political and economic disadvantages, achieving its main goal.

KEYWORDS:

education, educational policy, hermeneutics, history of education, school, teachers

OBRADA DJEČJIH JEZIČNIH PODATAKA NA PRIMJERU HRVATSKO-TALIJANSKE DVOJEZIČNOSTI

MIA BATINIĆ ANGSTER

STOŠA GRGUREV

Odjel za lingvistiku, Sveučilište u Zadru

mbatinic@unizd.hr

srgurev@unizd.com

UDK: 81*246.2=163.42=131.1:37-053.4

Stručni rad

Primljen: 17.6.2024.

Prihvaćen: 4.10.2024.

SAŽETAK

U radu se daje uvid u jedan aspekt obrade dječjih jezičnih podataka na primjeru izrade prijepisa zvučnoga zapisa interakcije dvojezične djevojčice s majkom. Mnogo toga što danas znamo o ranome jezičnom razvoju poznato je zahvaljujući korpusima dječjega jezika nastalima snimanjem spontane interakcije djece i njihovih roditelja te izradom prijepisa tako prikupljenih jezičnih podataka (usp. Kuvač i Palmović, 2007; Behrens, 2008; Ordulj i Hržica, 2015). Jedan od načina prepisivanja i obrade jezičnih podataka razvijen je za potrebe Svjetske banke dječjega jezika CHILDES (engl. *Child Language Data Exchange System*; MacWhinney, 2000). Cilj je ovoga rada prikazati primjenu toga modela i njegovih norma u izradi prijepisa zvučnih zapisa nastalih na projektu izrade dvojezičnoga hrvatsko-talijanskog dječjeg korpusa MaLi (Batinić Angster i Angster, 2024). Na primjeru spontane govorne proizvodnje dvojezične djevojčice u interakciji s majkom koja se odvija većim dijelom na talijanskome jeziku prikazat će se postupci izrade prijepisa zvučnoga zapisa u trajanju od sat vremena u programu CHAT (engl. *Codes for the Human Analysis of Transcripts*; MacWhinney, 2000). Pritom će se poseban naglasak staviti na označavanje razvojnih pogrešaka vezanih za fonetsko-fonološki razvoj i preopćavanje te posebnosti označavanja dvojezične proizvodnje poput prebacivanja kodova.

KLJUČNE RIJEČI:

dječji jezik, usvajanje prvoga jezika, dvojezičnost, rani jezični razvoj, obrada jezika, korpus

UVOD¹

U ovome radu daje se uvid u jedan aspekt obrade dječjih jezičnih podataka na primjeru izrade i obrade transkripcije ili prijepisa zvučnoga zapisa interakcije dvojezičnoga djeteta s majkom. Budući da je krajnji cilj prikupljanja i obrade dječjih jezičnih podataka analiza različitih aspekata dječjega jezika i ranoga jezičnog razvoja, većina istraživača usredotočena je na interpretaciju podataka i potencijalne znanstvene spoznaje, dok je manje stručnih radova poput rada A. Ordulj i G. Hržica (2015) koji pružaju uvid u postupak obrade podataka u postojećim računalnim programima (npr. Kuvač i Palmović, 2007). Štoviše, uvidom u dostupnu literaturu uočava se nedostatak radova koji bi opisali postupak obrade dvojezične interakcije. Upravo zbog nedovoljne posvećenosti toj temi naglasak ovoga rada stavlja se na postupke izrade prijepisa spontane interakcije u kojoj sudjeluje dvojezično dijete, čime se omogućuje uvid u obradu dječjih jezičnih podataka s naglaskom na posebnosti označavanja dvojezične dječje proizvodnje.

Jezični podatci mogu se prikupiti izravno od ispitanika, npr. zvučnim ili videozapisima interakcije, metodom elicitacije, eksperimentalnim putem itd. (usp. Crystal, 2010: 434–435). Metode prikupljanja i obrade dječjih jezičnih podataka mijenjali su se kroz povijest. Dnevници, koje najčešće vode roditelji, pripadaju metodi bilježenja dječje jezične proizvodnje koja se rabi i danas, međutim napretkom računalnih tehnologija omogućilo se lakše i brže prikupljanje podataka o dječjem govoru (usp. Kuvač i Palmović, 2007: 16–20). Zvučni i videozapisi interakcija između djeteta čiji se jezični razvoj prati i njegovih sugovornika – najčešće roditelja ili istraživača – omogućili su prijenos prikupljenih podataka na računalo i time potaknuli bržu analizu jezičnih podataka i prikupljanje dodatnih informacija (usp. Ordulj i Hržica, 2015). Brojne spoznaje o ranom jezičnom razvoju duguju se korpusima dječjega jezika nastalima snimanjem spontane interakcije djece i njihovih roditelja te izradom prijepisa tako prikupljenih jezičnih podataka (usp. Kuvač i Palmović, 2007; Behrens, 2008; Ordulj i Hržica, 2015). Osim prikupljanja podataka, za istraživanje dječjega jezika važna je i obrada dobivenih podataka. Štoviše, prikupljanje podataka, kako ističe MacWhinney (2000: 5), tek je „početak mnogo većega zadatka“ s obzirom na to da je, između ostalog, „proces izrade prijepisa i analize prirodnih uzoraka iznimno dugotrajan“.

¹ Ovaj je rad izrađen u okviru institucijskoga znanstveno-istraživačkog projekta *Višejezičnost: između teorije i empirije* (ViTE) (IP-01-2023-14), koji financira Sveučilište u Zadru. Kao polazište za rad poslužio je završni rad S. Grgurev (2023), koji je izrađen u okviru prijediplomskoga studija *Language and communication in a multilingual society/Jezik i komunikacija u višejezičnome društvu* pod mentorstvom M. Batinić Angster. Zahvaljujemo recenzentima na korisnim i poticajnim komentarima i sugestijama.

U današnje vrijeme dostupni su brojni programi za transkribiranje ili prepisivanje zapisa dijelom zahvaljujući većoj uključenosti istraživača u područje računalne obrade podataka. Oni znatno smanjuju iscrpljujući zadatak prepisivanja i nude nove funkcije koje potencijalno mogu olakšati cijeli proces (Kreuz i Riordan, 2018: 7). Jedan od načina izrade prijepisa i obrade podataka razvijen je za potrebe Svjetske banke dječjega jezika CHILDES (engl. *Child Language Data Exchange System*; MacWhinney, 2000). Cilj je ovoga rada prikazati primjenu tog modela i njegove norme u izradi prijepisa zvučnih zapisa nastalih na projektu izrade dvojezičnoga hrvatsko-talijanskog dječjeg korpusa MaLi (Batinić Angster i Angster, 2023, 2024). Na primjeru spontane govorne proizvodnje dvojezične djevojčice u slobodnoj interakciji s majkom na talijanskome kao ciljnome jeziku ponudit će se pregled postupaka izrade prijepisa jednoga zvučnog zapisa uporabom programa CHAT (engl. *Codes for the Human Analysis of Transcripts*; MacWhinney, 2000) te će se izdvojiti i opisati oznake rabljene tijekom prepisivanja.

DJEČJI JEZIČNI PODATCI: PRIKUPLJANJE I OBRADA

Izazovi prikupljanja podataka za istraživanje ranoga jezičnog razvoja

Istraživanje ranoga jezičnog razvoja izazovno je područje dijelom zbog činjenice da djeca pripadaju osjetljivoj skupini ispitanika, što podrazumijeva rješavanje etičkih i brojnih drugih organizacijskih pitanja. K tomu je otežano pridobiti ispitanike, razloge čega treba tražiti i u samoj naravi praćenja ranoga jezičnog razvoja. Riječ je naime o longitudinalnome, najčešće višegodišnjem prikupljanju dječje jezične proizvodnje, i to u pravilnim razmacima, zbog čega je velik rizik od pada interesa, kako ispitanika tako i istraživača, te posljedično odustajanja od sudjelovanja u istraživanju, odnosno od njegova provođenja (usp. Lieven i Behrens, 2012; Batinić Angster i Angster, 2024). Razumljivo je stoga što su istraživači najčešće roditelji iz struke, npr. psiholozi, lingvisti, logopedi (Kuvač i Palmović, 2007), koji su svjesni važnosti praćenja ranoga jezičnog razvoja, odnosno spoznaja koje se mogu steći na temelju tako prikupljenih podataka (usp. Batinić Angster i Angster, 2024).

U Hrvatskoj je zabilježeno praćenje jezičnoga razvoja troje djece do treće godine života za potrebe izrade Hrvatskoga korpusa dječjega jezika (Kovačević, 2002), čiji su prijepisi i snimke javno dostupni istraživačima u banci CHILDES i na temelju kojega je nastao veći broj radova o usvajanju hrvatskoga jezika, i to ponajprije na morfološkoj i leksičkoj razini. Istraživači koji promatraju rani jezič-

ni razvoj primjenjuju, između ostaloga, ljestvice i testove među kojima su i hrvatske Komunikacijske razvojne ljestvice – KORALJE (Kovačević i sur., 2007). Na njih se oslanjaju i logopedi pri procjeni jezičnoga statusa djece.

Za dvojezičnu djecu međutim nema razvijenih ljestvica prema kojima bi bilo moguće utvrditi odvija li se razvoj očekivano i skladu s dobi ili pokazuje znakove neuredna razvoja (Hržica i sur., 2015: 36). U Hrvatskoj je zabilježeno jedno praćenje ranoga dvojezičnog razvoja djeteta izloženoga hrvatskomu i engleskomu jeziku (dnevnički zapisi M. Medved Krajnović, 2004), dok se Čamber (2020) bavila dvojezičnim hrvatsko-njemačkim razvojem djece koja odrastaju u Austriji. Premda pojedina obilježja dvojezičnoga razvoja kod djece koja uz hrvatski usvajaju i neki drugi jezik jesu zabilježena, do danas nema sustavno provedenoga longitudinalnog istraživanja niti javno dostupnoga korpusa na kojemu bi bilo moguće provesti sustavniju analizu jezične proizvodnje takve djece.

MaLi – hrvatsko-talijanski dvojezični dječji korpus

MaLi (Batinić Angster i Angster, 2023, 2024) ime je prvoga hrvatsko-talijanskog dvojezičnog dječjeg korpusa u nastajanju.² Prikupljanje jezičnih podataka za korpus započelo je 2020. godine, a sudionici su brat i sestra koji su od rođenja izloženi hrvatskomu i talijanskomu jeziku.³ Djeca odrastaju u Zadru u dvojezičnoj obitelji. Otac je izvorni govornik talijanskoga jezika i služi se hrvatskim na razini B2, a majci je materinski jezik hrvatski te se talijanskim jezikom služi na razini C1/C2. Djeca s obama roditeljima govore talijanskim jezikom, no u razgovoru se s majkom povremeno služe hrvatskim. Izvan užega obiteljskog okruženja (s dadijnom, u vrtiću, u školi, na igralištu s drugom djecom) služe se hrvatskim jezikom. Obitelj godišnje provede prosječno šest tjedana u Italiji, i to četiri odnosno dva tjedna neprekidno, kada su djeca izložena gotovo isključivo talijanskomu jeziku.

U izradi korpusa provodi se kombinacija metoda opisana u cijelosti u radu Batinić Angster i Angster (2024). Od svibnja 2020. godine spontana interakcije djece i troje odraslih sugovornika bilježi se snimanjem zvučnih zapisa profesionalnim diktafonom Zoom H4n u formatu .wav. Svi su odrasli sugovornici djece s kojima je snimana interakcija visokoobrazovani pojedinci, i to u humanističkom znanstvenom području.

² Kako se pojašnjava u Batinić Angster i Angster (2024: 76) ime korpusa s jedne je strane poimeničeni hrvatski pridjev *mali* ili *maleni*, koji upućuje na djecu koja su sudionici istraživanja, a s druge sadrži talijansku riječ *madrelingua* 'izvorni govornik' te aludira na sintagmu *lingua madre* 'materinski jezik'.

³ Metodologija prikupljanja građe za korpus prikazana je u cijelosti u radu Batinić Angster i Angster (2024).

Cilj je izrade prijepisa zvučnih zapisa stvaranje korpusa koji će biti dostupan istraživačima u javnom pristupu u banci CHILDES, stoga se prijepisi zvučnih zapisa izrađuju uz pomoć programa CHAT razvijenoga za potrebe te svjetske banke dječjega jezika.

CHILDES I CHAT

Sustav za razmjenu podataka dječjega jezika CHILDES započeli su razvijati Dan Slobin, Willem Levelt, Susan Ervin-Tripp i Brian MacWhinney 1981. godine (MacWhinney, 2000: 8). Dobitkom dvogodišnje financijske potpore 1984. godine ta se ideja ostvaruje te se u datoteku u kratkom razdoblju postavljaju već postojeći računalni korpusi (Kuvač i Palmović, 2007: 80). Unošenje prikupljenih podataka dječjega jezika bio je jedan od ciljeva unutar projekta CHILDES, dok je drugi cilj, kako dalje navode Kuvač i Palmović (2007: 81), bio unesenim dječjim korpusima osigurati istraživanja koja bi služila u oblikovanju teorija. Programski paket razvijen za potrebe CHILDES-a sastoji od dva glavna programa za obradu podataka, CHAT, koji sadrži format za prepisivanje i označavanje, te CLAN (engl. *Computerized Language Analysis*), programa za analizu na fonološkoj, morfološkoj i sintaktičkoj razini. Zahvaljujući tim alatima za obradu dječjega jezika omogućeno je proučavanje razvojnih obilježja pojedinih jezika, ali i različitih jezičnih pojava karakterističnih za (rani) jezični razvoj, koje bi bilo teško otkriti drugačijim metodama (usp. Kuvač i Palmović, 2007: 81).

Sustav CHAT nudi način izrade prijepisa interakcije. Ima dosljedan format te se može rabiti za različite vrste razgovora, poput onih između djece i roditelja ili učitelja i učenika stranoga jezika (MacWhinney, 2000: 17). Premda se CHAT prvotno razvio za potrebe obrade dječjega jezika, on se danas primjenjuje u prepisivanju zapisa raznovrsnih i raznorodnih vidova govorne interakcije. Oznake koje su mu svojstvene neprestano se osvježavaju prilagođavajući se potrebama novih korpusa. CHILDES je danas, naime, samo jedna od mnogih banaka na repozitoriju pod nazivom Talk-Bank (<https://talkbank.org>), koji okuplja građu namijenjenu istraživanju jezika u autizmu, afaziji, demenciji, u dvojezičnome razvoju, kao i korpusne ovladavanja drugim jezikom ili uporabe jezika u učionici itd. (v. MacWhinney, 2000: 5–6). Tu najveću svjetsku riznicu jezičnih podataka govorenoga jezika povezuje uporaba jedinstvenoga prepisivačkoga formata, odnosno načela na kojima počiva CHAT i s njim povezan sustav programa CLAN, koji je pogodan za daljnju računalnu obradu i analizu jezičnih

podataka. Isto tako, prijepisi izrađeni u CHAT-u mogu se prenijeti u drugi program u kojemu se mogu nastaviti obrađivati, npr. u Praat (praat.org), Phon (phonbank.talkbank.org), ELAN (tla.mpi.nl/tools/elan) itd. (MacWhinney, 2000: 6).

OBRADA DJEČJIH JEZIČNIH PODATAKA NA PRIMJERU INTERAKCIJE DVOJEZIČNE DJEVOJČICE S MAJKOM

Za potrebe stvaranja korpusa MaLi (Batinić Angster i Angster, 2023, 2024) zvučni zapisi spontanih razgovora prepisuju se ručno u računalnome programu CHAT. Prijepisi tako podliježu pravilima i oznakama izrađenima za potrebe CHILDES-a kako bi korpus MaLi jednoga dana postao dvojezični dječji korpus u javnome pristupu s hrvatskim kao jednim od usvajanih jezika. U nastavku će se opisati postupak izrade prijepisa jednoga zvučnog zapisa.

Zvučni zapis

Zvučni zapis *MaLi20220328aita* u trajanju od 58 minuta i 59 sekunda bilježi spontanu interakciju između djevojčice u dobi od tri godine i pet mjeseci (3;5) i njezine majke na talijanskome jeziku. Premda se u razgovoru povremeno pojavljuje hrvatski jezik te vrlo rijetko engleski jezik, talijanski je ciljani jezik zabilježene interakcije, tako da je i najveći dio prijepisa izrađen na talijanskome jeziku.

Naziv zvučnoga zapisa – *MaLi20220328aita* – oblikovan je po shemi koju su ustanovili autori korpusa (v. Batinić Angster i Angster, 2024). *MaLi* označava ime korpusa, zatim slijede godina, mjesec i dan snimanja, slovima *a–z* označavaju se redni brojevi snimke u danu – pri čemu se slovom *a* označava prva snimljena interakcija toga dana – te se na kraju navodi troslovna kratica ciljnoga jezika interakcije, koji je u ovome slučaju talijanski (ovdje kratica *ita*) (Batinić Angster i Angster, 2024). Prema navedenome, zvučni zapis koji je u ovome radu uzet kao primjer nastao je 28. ožujka 2022. godine.

Prijepis: zaglavlje i metajezik

Prijepis čine dva glavna dijela: zaglavlje i prijepis. Jezik zapisa, datum snimanja, dob i spol sudionika i druge informacije poput konteksta interakcije zabilježene po jedinom snimkom nalaze se u zaglavlju datoteke koju slijedi prijepis (v. Sliku 1).

```

@Begin
@Languages:    ita, hrv, eng
@Participants: CH2 Target_Child, MOT Mother
@Options:      CA
@ID:    ita|MaLi|CH2|3;05.19|female|||Target_Child|||
@ID:    ita|MaLi|MOT|37;06.25|female|||Mother|||
@Media: MaLi20220328aita_STE-009, audio
@Date:  28-MAR-2022
@Transcriber:  Mia Batinić Angster, Stoša Grgurev
@Situation:    Mot e Ch2 chiacchierano e giocano a casa.

```

SLIKA 1. Zaglavlje prijepisa zvučnoga zapisa MaLi20220328aita

Sadržaj zaglavlja donosi informacije o varijablama koje istraživačima mogu biti važne za analizu. Zaglavlje se tako sastoji od redaka koji pružaju informacije o dobi, spolu i ulozi sudionika, jezicima koji se pojavljuju u zapisu, datumu nastanka zapisa, nazivu datoteke te situaciji u kojoj je nastala interakcija.

Svaki redak zaglavlja započinje znakom @. U zaglavlju se može nalaziti više redaka, ovisno o potrebi, a među njima su nužni sljedeći: @Begin, @Languages, @Participants, @ID i @End. Svaki prijepis mora početi oznakom za početak prijepisa @Begin ‘početak’, a završiti oznakom za njegov završetak – @End ‘kraj’. Slijedi redak @Languages ‘jezici’ u koji se upisuju jezici na koje se nailazi tijekom prijepisa. Prvi navedeni jezik pritom označava temeljni i dominantan jezik interakcije.

U redak @Participants ‘sudionici’ zapisuju se kratice sudionika interakcije, koje moraju odgovarati podatcima koji se odnose na svakoga pojedinog sudionika, a koji su navedeni u retku @ID. Za zadovoljavanje norma sustava, prema kojemu oznake moraju biti troslovne (MacWhinney, 2000: 22), odabrana troslovna oznaka za dijete jest CH2, a za majku MOT. Oznake su odabrane prema engleskim riječima *child* ‘dijete’ i *mother* ‘majka’ i vrijede za sudionike ove interakcije kao i drugih interakcija u kojima sudjeluju u okviru korpusa MaLi.⁴

U retku @Media navodi se ime zvučnoga zapisa koji se prepisuje. Ime prepisivača navodi se u retku @Transcriber, dok se u retku @Situation opisuje kontekst situacije u kojoj se odvija interakcija, npr. ‘Mot i Ch2 razgovaraju i igraju se u kući’ (prema tal. *Mot e Ch2 chiacchierano e giocano a casa*).

Metajezik zaglavlja dijelom je engleski, a dijelom odgovara dominantnomu jeziku prijepisa. Imena redaka, spol (npr. engl. *female* ‘ženski’), uloga sudionika (*mother* ‘majka’) i kratice jezika propisani su priručnikom o izradi prijepisa u programu CHAT, stoga su na engleskome jeziku. S druge strane, jezik na kojemu se opisuje

⁴ Za kratice kojima se označavaju drugi sudionici v. Batinić Angster i Angster (2024).

situacija odgovara jeziku koji je kao prvi naveden u popisu jezika prijepisa, u ovome slučaju talijanskomu.

Dominantan jezik dvojezične interakcije važan je i u drugim kontekstima tijekom izrade prijepisa. Transkripcija glavnih redaka također mora biti prilagođena ciljnomu jeziku, odnosno njegovu grafemskom sustavu. Ako dijete ne izgovara riječ kako bi je izgovorio odrasli govornik, ona se zapisuje uz pomoć grafema ciljnoga jezika interakcije koji najvjernije prikazuju izgovorene glasove. Tako na primjer ne rabimo dijakri-tičke znakove prilikom izrade prijepisa interakcije koja se odvija dominantno na tali-janske jeziku. Ako dijete nije sposobno izgovoriti *brutto* ‘ružan’, nego riječ izgovara na način koji bi se fonetski zapisao kao [ˈblut:o], nećemo zapisati riječ *bluto* jer bi se u talijanske ova riječ čitala drukčije (tj. [ˈblu:to] naglaskom nalik dugouzlaznome), nego *blutto*, prilikom čijeg se čitanja ostvaruje očekivani izgovor dvostruko pisanih suglasnika koji nalikuje kratkosilaznomu naglasku na samoglasniku *u* u hrvatskome je-ziku. Iznimno, u slučaju ostvarenja prebacivanja kodova, prijepis je prilagođen grafem-skom sustavu jezika kojemu pripada dio iskaza zahvaćen prebacivanjem kodova.

Tijelo prijepisa i oznake

Kako bi se zadovoljili etički standardi provođenja istraživanja s djecom, odnosno kako bi se zaštitio identitet djevojčice, ona se u prijepisima spominje pod pseudoni-mom Livia (Batinić Angster i Angster, 2023, 2024).⁵ Prepisuju se izgovorene reče-nice ili iskazi. U jezikoslovlju se rečenica rabi kao naziv za apstraktnu jedinicu, dok je iskaz ili izričaj (prema engl. *utterance*) njezin konkretni ostvaraj. MacWhinney (2000) ističe da se uz iskaz može još govoriti o konverzacijskoj jedinici (ili *c-unit* prema engl. *conversational unit*) te je ona zapravo jedinica koja se prepisuje. U slučaju iskaza organiziranoga u rečeničnome nizu, svaka bi se jednostavna rečeni-ca trebala prepisati u zasebnome retku, dok se surečenice zavisnosložene rečenice prepisuju u istome retku. Iskazi se bilježe u cijelosti malim slovima te se velikim početnim slovom pišu samo vlastita imena, a rečenica završava odgovarajućim re-čeničnim znakom. Prijepis je slabo zasićen interpunkcijskim znakovima, koji se u načelu izbjegavaju. U nastavku ćemo prikazati primjenu oznaka propisanih priruč-nikom za uporabu CHAT-a (MacWhinney, 2000)⁶ u izradi korpusa MaLi.

⁵ Njezin brat, koji se spominje i u ovdje prikazanoj interakciji, također ima pseudonim – Paolo.

⁶ Treba istaknuti da je priručnik podložan promjenama, nalazi se u javnome pristupu na mrežnoj stranici CHILDES-a (<https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>), na kojoj je u trenutku pripreme ovoga članka bila dostupna inačica osvjježena 20. svibnja 2024. godine.

Označavanje prijepisa: opće oznake

Među najučestalijim oznakama koje se rabe prilikom prepisivanja dječjega govora nalaze se *x* i *xxx*. Oznakom *x* prepisuje se nerazgovijetna riječ, dok se troslovna oznaka *xxx* rabi kada se ne razaznaje niz od više riječi ili iskaz u cijelosti. Uporaba obiju oznaka oprimjerena je u isječku prijepisa (1).⁷

- | | | |
|-----|---|--------------------------------|
| (1) | *CH2: <i>x</i> mamma è blutto [: brutto]. | ‘nerazumljivo mama, ružan je.’ |
| | *MOT: ma come mai? | ‘Kako to?’ |
| | *MOT: perché è vestito di nero? | ‘Jer je odjeven u crno?’ |
| | *CH2: <i>xxx</i> . | <i>nerazumljivo</i> |
| | *CH2: quello cattivo. | ‘Onaj zločesti.’ |
| | *MOT: viene dal polo nord? | ‘Dolazi sa Sjevernog pola?’ |

Posebna se pozornost prilikom izrade prijepisa posvećuje označavanju pogrešaka. Jedno od obilježja dječjega jezika jest nemogućnost izgovaranja pojedinih glasova i glasovnih kombinacija, što korelira s djetetovom dobi. Prema istraživanjima fonetsko-fonološkoga razvoja djece koja usvajaju talijanski jezik, predstavljenima u Zmarich i Bonifacio (2005) i Zmarich (2010: 13–14), fonetsko-fonološki sustav postupno raste u dobi između 18 mjeseci i 27 mjeseci života. Djeca tako tek u dobi od 24 mjeseca izgovaraju sve okluzive ili zapornike i frikative ili tjesnačnike koji se razlikuju po načinu i mjestu tvorbe,⁸ a u dobi od 27 mjeseci povećava se broj složenih suglasničkih skupova sastava CVC i CCV, dok do tada prevladava suglasničko-samoglasnička struktura sloga CV. Štoviše, istraživanjem korelacije slogovnoga i fonetskoga sastava prvih riječi i leksičke raznolikosti (Zmarich i sur., 2011), na podacima djece u dobi između 18 i 36 mjeseci utvrdilo se da sve do te dobi u leksičkoj proizvodnji prevladava pojednostavljena slogovna struktura tipa CV te uporaba dvosložnih i trosložnih riječi (usp. Zmarich, 2010: 15). Zanimljivo je pritom što se paralelno s povećanjem dobi i leksičke raznolikosti – unatoč porastu inventara složenijih suglasnika s obzirom na način i mjesto tvorbe – primjećuje i redukcija okluziva ili praskavih suglasnika, koji su inače među prvim suglasnicima koje djeca usvajaju.

⁷ Prijepis je u ovome radu popraćen prijevodom na hrvatski jezik s obzirom na to da je rad pisan na hrvatskome jeziku, no prijevod inače nije sastavnim dijelom prijepisa.

⁸ O hrvatskom nazivlju v. Jelaska (2004).

Pogreške ili koje dijete rabi u odnosu na ciljni oblik karakterističan za proizvodnju odrasloga govornika, a koje su očekivane za dob, smatraju se razvojno uvjetovanim nepravilnostima ili pogreškama. Takve pogreške označavaju se oznakom koja se sastoji od uglate zagrade, dvotočke, razmaka i točnoga, cilj-noga lika riječi, tj. [: lik]. Tako u (1) vidimo da se iza riječi u kojoj djevojčica glas /r/ u suglasničkome skupu u pristupu sloga na početku riječi izgovara kao /l/ nalazi [: brutto]. Budući da za takav kontekst očekujemo svojevrsnu teškoću prilikom izgovora, što je u skladu s njezinom dobi, tu pogrešku vrednujemo kao razvojnu.⁹

U isječcima (2), (3) i (4) donosimo dodatne primjere označavanja razvojnih pogrešaka. Osim već spomenute teškoće s izgovorom glasa /r/ u suglasničkim skupovima, u isječku (2) nalazi se i primjer prijepisa izgovora talijanske riječi *certo* ‘naravno’, pri kojemu se – uz izostavljanje glasa /r/ u suglasničkome skupu /rt/ – izgovor afrikate ili nepčanoga slivenika [tʃ] ostvaruje kao frikativ ili tjesnačnik [s]. Budući da su afrikate ili slivenici među najkasnije usvajanim glasovima koji su nerijetko zahvaćeni govornim, tj. artikulacijskim pogreškama, strategija njihove zamjene drugim glasovima jedna je od očekivanih obilježja karakterističnih za dob djevojčice.

- | | | |
|-----|--|-------------------------|
| (2) | *CH2: noi plendiamo [: prendiamo] chiave. | ‘Mi ćemo uzeti ključ.’ |
| | *CH2: non plendo [: prendo] chiave. | ‘Neću uzeti ključ.’ |
| | *MOT: non prendi la chiave? | ‘Nećeš uzeti ključ?’ |
| | *CH2: no! | ‘Ne!’ |
| | *MOT: la vai a cercare? | ‘Ideš li ga potražiti?’ |
| | *CH2: ma seto [: certo]. | ‘Pa naravno.’ |
| (3) | *CH2: stlega [: strega] è blutta [: brutta]. | ‘Vještica je zločesta.’ |
| | *CH2: collana. | ‘Ogrlica.’ |
| | *CH2: guada [: guarda] colona [: corona]. | ‘Gledaj, ogrlica.’ |
| (4) | *CH2: sì, è stlano [: strano]. | ‘Da, čudno je.’ |
| | *CH2: dome [: dorme]. | ‘Spava.’ |

⁹ To, međutim, ne isključuje mogućnost da će djevojčica u istoj dobi u drugom kontekstu ili čak i prilikom iste interakcije dobro izgovoriti /r/. Nije naime neobično da u djetetovu inventaru istodobno supostoje različiti izlazni oblici, kako na fonološkoj, tako i morfološkoj i sintaktičkoj razini.

U korpusu možemo klasificirati pogreške i s obzirom na to pripadaju li fonološkoj, morfološkoj i morfosintaktičkoj ili semantičkoj razini. Morfološke i morfosintaktičke pogreške koje se tiču, primjerice, vezanih morfema, afiksa, sročnosnih obrazaca ili nenaglasnica bilježe se oznakom [* m]. U isječcima prijepisa (5) i (6) dijete pogrešno tvori množinu imenice (*il) dito* ‘prst’. Umjesto *le mie dita* ‘moji prsti’, dijete rabi oblik *dite*. Zanimljivo je da je riječ o hibridnoj ili dvorodnoj imenici koja je u jednini muškoga roda, a u množini postaje ženskoga.¹⁰ Štoviše, u množini ta imenica traži slaganje u ženskome rodu od člana i pridjeva, no nepravilna je oblika – s dočelnim *-a* umjesto očekivanoga dočetka *-e*. U ovome slučaju dijete zaista realizira množinu ženskoga roda tvoreći je analogno drugim imenicama ženskoga roda (npr. *palla* ‘lopta’ – *palle* ‘lopte’), pri čemu dolazi do preopćavanja (prema engl. *overgeneralization*).¹¹

- | | | |
|-----|--|----------------|
| (5) | *CH2: mamma, guada [: guarda]. | ‘Mama, vidi!’ |
| | *MOT: &-eh. | ‘Eh.’ |
| | *CH2: dite [* m]. | ‘Prsti.’ |
| | *MOT: cosa? | ‘Što?’ |
| | *CH2: <le mie dite> [/] le mie dite [* m]. | ‘Moji prsti.’ |
| | *MOT: le tue dita? | ‘Tvoji prsti?’ |
| | *CH2: sì. | ‘Da.’ |

U primjeru (6) djevojčica, umjesto očekivanoga oblika glagola *riuscire* ‘uspjeti’ za prvo lice jednine indikativa prezenta – *riesco* – proizvodi oblik *riescio*. Oblik se asimilira prema obliku za drugo i treće lice jednine *riesci* ‘uspijevamo’.¹² Djevojčica, dakle, i u ovom slučaju poseže za preopćavanjem primjenjujući usvojeno pravilo tvorbe na oblik koji se tvori nepravilno čineći na taj način morfološku pogrešku.

- (6) *CH2: +< no(n) riescio [* m] a volale [: volare]. ‘Ne uspijevam letjeti.’

¹⁰ Dardano i Trifone (1997: 184) ih na talijanskome nazivaju *nomi sovrabbondanti* ‘preobilne imenice’, što bi se moglo razmatrati u okviru pojave morfološkoga preobilja (prema engl. *overabundance*).

¹¹ O preopćavanju kao pojavi i analizi preopćavanja glagolske osnove u usvajanju hrvatskoga jezika pisala je Hržica (2012).

¹² Prvo lice jednine i treće lice množine paradigme glagola *riuscire* ‘uspjeti’ za indikativ prezenta glase *riesco* ‘uspijevam’, *riescono* ‘uspijavaju’, dok ostali oblici glase: *riesci* ‘uspijevaš’, *riesce* ‘uspijeva’, *riusciamo* ‘uspijevamo’, *riuscite* ‘uspijevaju’.

Kada dijete umjesto *un gatto* ‘mačka’ kaže *uno gatto*, kao u (7), pri čemu rabi inače fonološki uvjetovani alomorf neodređenoga člana kakav bismo očekivali u drugom kontekstu, pogrešku označavamo kao fonološku oznakom [* p].

- (7) *CH2: non c’è. ‘Nema je.’
 *MOT: non c’è adesso no. ‘Nema je sada, ne.’
 CH2: non c’è uno [p] gatto. ‘Nema mačke.’

U isječku (8) dijete iz nepoznatoga razloga rabi pogrešan samoglasnik u riječi *caffè* ‘kava’, što je također označeno kao fonološka pogreška.

- (8) *CH2: è cheffè [* p]. ‘Kava.’
 *MOT: no è tisana. ‘Nije nego čaj.’

Među oznakama pogrešaka u govoru valja izdvojiti označavanje ispuštanja jednoga glasa kao u isječku (9). U talijanskome se jeziku niječnica *no* ‘ne’ rabi u niječnom odgovoru, dok se *non* ‘ne’ rabi radi nijekanja glagola. Djevojčica Livia u kontekstu ispred glagola rabi naizmjenice *non* ‘ne’ i *no* ‘ne’, što se u korpusu označava stavljanjem ispuštenoga završnog suglasnika u zagrade: *no(n)*.

- (9) *CH2: no(n) liesco [: riesco]. ‘Ne uspijevam.’

Od paralingvističkih informacija, koje su procijenjene relevantnima za označavanje prijepisa korpusa MaLi, mogu se izdvojiti duljenje glasa (10–11)¹³ ili osobito glasno izgovaranje riječi ili dijela iskaza (12–15). Obje se pojave označavaju tako da se stavi dvotočka iza tako izgovorenoga glasa. Osim toga, označava se i proizvodnja različitih zvučnih radnji koje ne pripadaju govoru, npr. plakanje, kašljanje, vikanje, pjevušenje, zijevanje i sl. (16–19).¹⁴ Za prozodijske aspekte interakcije poput pauza ili tzv. ispunjenih pauza (prema engl. *filled pauses*) na raspolaganju su oznake (MacWhinney, 2000: 92) oprimjerene isječcima (20)–(22).

U primjeru (10) i (11) djevojčica dugo izgovara samoglasnik *e* u prvom slogu participia glagola *seduto* ‘sjedeći’ (dosl. ‘sjednut’), odnosno *o* u *no* ‘ne’.

¹³ Pritom se ne misli na duljinu samoglasnika, nego na iskaze u kojima se neobično dugo izgovara neki glas, npr. nešto što bismo u pismu inače označili ponavljanjem glasa poput *neeeee*.

¹⁴ V. popis u MacWhinney (2000: 66).

- (10) *MOT: ci sta forse. ‘Možda i može stati.’
 *CH2: se:tuto [: seduto]. ‘Sjedeći.’
 *MOT: seduto@e, ecco forse ‘Sjedeći, evo, možda i
 seduto ci sta +... stane sjedeći.’
- (11) *MOT: è forte come te? ‘Je li jak poput tebe?’
 *CH2: sì. ‘Da.’
 *MOT: sì. ‘Da.’
 *MOT: o tu sei più forte di lui? ‘Ili si ti jača od njega?’
 *CH2: no: ‘Neee.’

Isječci (12)–(15) opimjeruju označavanje naglašanih iskaza ili njihovih dijelova. U prepisanome zvučnom zapisu koji ovdje prikazujemo djevojčica katkad uzbuđeno usklikne ili glasno izgovori neki dio iskaza: *no* ‘ne’ u (12), *sì* ‘da’ u (13), *scappa* ‘bježi’ u (14), *è mia gonna* ‘to je moja suknja’ u (15). To se bilježi oznakom [!].¹⁵

- (12) *CH2: qui. ‘Ovdje.’
 *MOT: qui? ‘Ovdje?’
 *CH2: no [!]. ‘Ne.’
- (13)¹⁶ *MOT: è sua mamma? ‘Je li to njezina mama?’
 *CH2: sì [!]. ‘Da.’
 *MOT: &-ah la bimba ha trovato la mamma. ‘Ah, djevojčica je
 pronasla mamu.’
 *CH2: sì [!]. ‘Da.’
- (14) *CH2: colle [: corre]. ‘Trči.’
 *MOT: corre? ‘Trči?’
 *CH2: scappa [!]. ‘Bježi.’

¹⁵ Kada se oznaka odnosi na dio iskaza koji se sastoji od dviju ili više riječi, taj se dio koji prethodi oznaci stavlja u izlomljene zagrade: <dio iskaza>.

¹⁶ Oznakom &- u primjeru prepisana je tzv. ispunjena pauza (ovdje &-ah). V. još primjere (20)–(22).

- (15) *MOT: è una gonna tutta lunga. 'To je neka duga suknja.'
 *CH2: <è mia gonna> [!]. 'To je moja suknja.'

Proizvodnja zvučnih radnji poput kašljanja ili dubokog disanja označena je kao u (16) i (17) oznakom &=, koja uvodi glagol u trećem licu jednine prezenta kojim se opisuje zvučna radnja. Ako se prilikom izgovaranja nekog iskaza, makar i nerazumljivog, izvodi neka zvučna radnja, to se označava unutar uglatih zagrada po načelu [=! glagol] kao u (18). U isječku (19) oprimjerena je uporaba obiju oznaka.

- (16) *MOT: &=tossisce *kašlje*
- (17) *CH2: &=respira profondamente. *duboko diše*
- (18) *CH2: xxx [=! urla]. 'nerazumljivo' *viče*
- (19) *MOT: canticchia. *pjevuši*
 *MOT: che freddo [=! canticchia]. 'Kako li je hladno!' *pjevuši*
 *MOT: <che freddo> [/] che freddo 'Kako li je hladno, kako li je hladno!' *pjevuši*

Unutar iskaza ili konverzijske jedinice označavamo kraće pauze u govoru oznakom (.) kao u (20), dok pauze ispunjene glasom označene kao &-mhm u (21) i &-ah u (22).

- (20) *CH2: sì (.) ha paula [: paura] qui. 'Da, boji se ovdje.'
- (21) *CH2: mamma s'è lotto [: rotto]. 'Mama, razbio se.'
 *MOT: &-mhm. 'Mhm.'
 *MOT: sì è rotto? 'Razbio se?'
 *CH2: sì. 'Da.'
- (22) *MOT: ma chi te l'ha detto quello? 'Tko ti je to rekao?'
 *CH2: [- hrv] tata. 'Tata.'
 *MOT: &-ah sì, &-mhm (.) va bene. 'Ah, da, mhm, dobro.'

Kada govornik ponovi sugovornikov iskaz, to se navodi oznakom za ponavljanje @e koja se vezuje za ponovljenu riječ (MacWhinney, 2000: 45), kao u ovom isječku prijepisa u kojemu djevojčica ponavlja ono što je netom prije rekla njezina majka:

- (23) *MOT: scappa [/] scappa. ‘Bježi, bježi.’
 *CH2: scappa@e. ‘Bježi.’

U korpusu MaLi rabe se još oznake za: brbljanje – @b (24–25), onomatopeje – @o (26–28), pa čak i novotvorenice – @n, koje međutim nisu potvrđene u zapisu čiji prijepis prikazujemo u ovome radu, kao i za riječi koje dijete rabi u značenju neke druge riječi a koje odrasli sugovornici prepoznaju i prihvaćaju s tim značenjem – @f (29).

- (24) *CH2: pa@b pan@b kan@b pan@b pank@b ‘Pa, pan, kan, pan, pank.’
- (25) *CH2: so@b sou@b sao@b [=! canticchia]. ‘So, sou, sao.’ *pjevusi*
- (26) *CH2: am_am@o è finita. ‘Am, am, gotova je.’
- (27) *CH2: miau@o. ‘Mijau.’
- (28) *MOT: psss@o. ‘Pst.’
- (29) *CH2: è mia ballelina@f [: ballerina]. ‘To je moja haljina.’

U primjeru (29), naime, oprimjeruje se uporaba riječi *ballerina* ‘balerina’ u značenju ‘suknja’ ili ‘haljina’, kojima pak u talijanskome jeziku odgovaraju riječi *gonna* ‘suknja’, odnosno *vestito* ‘haljina’. U korpusu MaLi djevojčica Livia proširila je značenje imenice *ballerina* ‘balerina’ na novi kontekst te su je drugi članovi obitelji prihvatili kao takvu, što se označava dodavanjem oznake @f na riječ.

U usmenoj interakciji među sugovornicima često dolazi do preklapanja iskaza u cijelosti ili njihovih dijelova. Preklapanja se označavaju na način prikazan u isječku (30), u kojemu djevojčica i majka istodobno izgovaraju dijelove iskaza – dok jedna govori *dvije*, druga izgovara *ecco* ‘evo’.

- (30) *CH2: [- hrv] <dvije> [>]. ‘Dvije.’
 *MOT: <ecco> [<] adesso sono assieme. ‘Evo sada su zajedno.’
 *CH2: sono dvije@s. ‘Dvije su.’

U tom se isječku pritom preklapaju iskazi na dvama jezicima – iskaz djevojčice na hrvatskome i majčin iskaz na talijanskome jeziku. Posebnosti označavanja dvojezične interakcije pojasnit ćemo u sljedećem odjeljku.

Učestala su ponavljanja riječi ili skupina riječi. Ako ih govornik ponovi jednom, između riječi i njezina ponavljanja stavlja se oznaka [/] kao u (31). U slučaju više od dvaju ponavljanja istoga dijela iskaza, kako se vidi u primjeru (31), u uglatim se zagradama označava broj ponavljanja iza znaka x i razmaka: [x broj]. Ako govornik prilikom ponavljanja ispravlja ono što je prethodno rekao, to se bilježi oznakom [//] kao u (32).

- (31) *MOT: no adesso <non c'è> [/] non c'è. ‘Ne, sada ga nema, nema ga.’
 (32) *CH2: <vai vi> [//] vai via. ‘Idi, idi.’

Prilikom usmene interakcije govornici povremeno ne dovršavaju vlastite iskaze, a nisu prekinuti od sugovornika, što se događa i u građi koja je predmetom ovoga rada. Nerijetko do toga dolazi u trenutku kada je govornik zaokupljen nečim, kada izvodi neku radnju dok govori ili mu je pažnja skrenuta na što drugo. Nedovršeni iskaz, kao što je to slučaj u isječku (33), označava se oznakom +... na mjestu na kojemu govornik samostalno prestaje govoriti ne dovršavajući iskaz. Ako pak govornik nastavlja iskaz u drugom trenutku, ovom se oznakom na početku iskaza ističe da je riječ o nastavljanju prethodno započeta iskaza istoga govornika: ++.

- (33) *MOT: ma chi è felicissimo? ‘Ma tko je presretan?’
 *MOT: sta +... ‘Ova...’
 *CH2: ka@b. ‘Ka.’
 *MOT: ++ sta mucca? ‘Ova krava?’

Označavanje prijepisa: posebnosti dvojezične interakcije

Govornici koji tečno govore dva ili više jezika prilikom izražavanja pribjegavaju

„stilu“ (MacSwan, 2005: 55) koji podrazumijeva prelaženje s jednoga jezika na drugi i koji se u literaturi naziva miješanjem jezika (prema engl. *language-mixing*) ili prebacivanjem kodova odnosno preključivanjem (prema engl. *code-switching*).¹⁷ Ta se posebnost dvojezične interakcije odražava na prepisivanje. MacWhinneyev (2000: 102–103) priručnik predlaže način označavanja prebacivanja kodova koji se, uz sitne prilagodbe, primjenjuje u korpusu MaLi. Važno je istaknuti da se prilikom prepisivanja interakcije u korpusu MaLi poštuje grafemski sustav onoga jezika kojemu pripada iskaz ili dio iskaza koji je zahvaćen tom pojavom.

Prebacivanje kodova u korpusu MaLi ostvaruje se na različitim jezičnim razinama: među rečenicama, tj. iskazima, dakle na međurečeničnoj ili međuiskaznoj razini, unutar rečenice ili iskaza, kao i na razini same riječi, tj. među morfemima jedne riječi. Prebacivanje kodova na razini iskaza ostvaruje se na način da se u iskaz na jednome jeziku umeće riječ na drugome jeziku ili pak tako da unutar jedne riječi prepoznamo morfeme koji pripadaju dvama jezicima. Najčešće dolazi do umetanja riječi na jednome jeziku u iskaz na drugome. Takav slučaj opri-mjeruju isječci iz prijepisa (34)–(37), u kojima se na riječ iz jezika koji je manje zastupljen u prijepisu, a što saznajemo iz poretka jezika navedenih u zaglavlju prijepisa, vezuje oznaka @s.

- | | | |
|------|---|--|
| (34) | *CH2: sono dvije@s. | ‘Dvije su.’ |
| (35) | *CH2: no.
*MOT: come no?
*CH2: mamma dammi maca@s. | ‘Ne.’
‘Kako ne?’
‘Mama, daj mi macu.’ |
| (36) | *CH2: volim@s treno [: treno].
*CH2: ti piace il treno?
*CH2: sì. | ‘Volim vlak.’
‘Sviđa li ti se vlak?’
‘Da.’ |
| (37) | *CH2: &-oh l’altla [: altra] [* m] policajac@s. | ‘Oh, drugi policajac.’ |

Prebacivanje kodova na međurečeničnoj ili međuiskaznoj razini označava se na drugi način, i to stavljanjem oznake [- hrv] ili [- ita] na početak iskaza koji započinje

¹⁷ O prebacivanju kodova uopće i njihovoj analizi na temelju iskaza zabilježenih u dnevničkim zapisima korpusa MaLi v. Angster i Batinić Angster (2022).

na jeziku koji nije naveden kao prvi jezik interakcije u zaglavlju. Budući da je talijanski prvi i temeljni jezik interakcije zabilježene na zvučnome zapisu koji se prepisuje u ovome slučaju, ova se oznaka odnosi ponajprije na preključivanje s talijanskoga na hrvatski jezik te se navodi kada jedna od sudionica interakcije kazuje cijeli iskaz na hrvatskome jeziku. Uporabu ovih oznaka možemo vidjeti u primjerima (38) i (39).

- | | | |
|------|---------------------------------|------------------|
| (38) | *MOT: ecco prego. | ‘Evo, izvoli.’ |
| | *CH2: grazie. | ‘Hvala.’ |
| | *CH2: [- hrv] to je ruka. | ‘To je ruka.’ |
| (39) | *CH2: quella è mia. | ‘Ona je moja.’ |
| | *CH2: [- hrv] to je klaun. | ‘To je klaun.’ |
| | *MOT: [- hrv] klaun? | ‘Klaun?’ |
| | *CH2: [- hrv] klaun [x 7]. | ‘Klaun.’ |
| | *MOT: questo è un ponte invece. | ‘A ovo je most.’ |
| | *CH2: un ponte@e. | ‘Most.’ |

Iskaz u kojemu govornik rabi dominantan jezik interakcije nakon što je netko od sudionika prešao na drugi jezik ne označava se oznakom za prebacivanje kodova jer se u takvim situacijama nastoji održati interakcija na temeljnom jeziku. Tako u isječku (39) nema oznake [- ita] prije iskaza *questo è un ponte invece* ‘A ovo je most.’ kojim bi se označio povratak na talijanski jezik. Međutim, ima slučajeva u kojima dolazi do naizmjeničnog prebacivanja s jednoga jezika na drugi te s drugoga na prvi unutar istog iskaza. Kada iskaz započinje prebacivanjem na jezik koji nije prvi naveden u zaglavlju prijepisa, a zatim se iskaz nastavlja na dominantnom jeziku, u trenutku ponovnoga povratka na dominantan jezik, navodi se i oznaka za taj jezik. Zato je u isječku (40) dvaput označeno prebacivanje kodova.

- | | | |
|------|------------------------------------|-----------------------------------|
| (40) | *MOT: si è svegliata in un bosco. | ‘Probudila se u šumi.’ |
| | *CH2: si è (s)vegliata. | ‘Da, probudila se.’ |
| | *MOT: sì, con tanti amici attorno. | ‘Da, s puno prijatelja oko sebe.’ |
| | *CH2: [- hrv] to je [- ita] lupo. | ‘To je vuk.’ |

Prebacivanje kodova na razini riječi, odnosno na granicama morfema, označava se na način da se na riječ u kojoj se ostvaruju morfemi dvaju jezika navodi oznaka @s koju slijede dvotočka i kratice jezika na kojima su morfemi, tj. u slučaju isječka (41) oznaka @s:hrv+ita.¹⁸

- (41) *MOT: e quello lì fuori si è un albero.
 ‘Da, ono tamo vani je stablo.’
 *CH2: [- hrv] <ja ću> [/] <ja ću penjele@s:hrv+ita> [/] ja ću penjele@s:hrv+ita [- ita] a +//.
 ‘Ja ću se penjati.’
 *CH2: [- ita] di là [- hrv] ja ću penjele@s:hrv+ita [- ita] di là.
 ‘Tamo ću se penjati.’
 *MOT: cosa vuoi, spegnere?
 ‘Što želiš, ugaziti?’¹⁹
 *CH2: no di là penj@s +//.
 ‘Ne, tamo penjati.’
 *CH2: penjele@s:hrv+ita.
 ‘Penjati.’
 *MOT: ti vuoi arrampicare sull’albero?
 ‘Želiš se penjati (popeti) na stablo?’
 *CH2: sì.
 ‘Da.’

U isječku (41) djevojčica izgovara riječ *penjele* kojom se oprimjeruje prebacivanje kodova unutar riječi. Naime, korijenski se morfem hrvatskoga glagola *penjati* (*penj-*) kombinira s talijanskim infinitivnim sufiksom ili dometkom *-ere*, na što ukazuje oznaka na kraju prepisane riječi.

Uz prebacivanje kodova, u proizvodnji dvojezičnih pojedinaca, pa tako i u slučaju djece čija se proizvodnja bilježi u korpusu MaLi, učestala je pojava i transfer ili prijenos značajki iz jednoga jezika u drugi (v. Angster i Batinić Angster, 2022).

¹⁸ Prijevod ovoga isječka, čiji su iskazi dulji i opterećeni oznakama, iznimno se navodi ispod iskaza na koji se odnosi radi bolje čitljivosti.

¹⁹ Majka u odgovoru rabi glagol *spegnere* ‘ugasiti’ nastojeći razumjeti što djevojčica govori. Majci, naime, ‘penjele’ prvotno zvuči kao oblik talijanskoga glagola *spegnere* ‘ugasiti’ koji se, uslijed činjenja razvojne pogreške, odlikuje drukčijim oblikom – označenim ispuštanjem prvog suglasnika u suglasničkom skupu /sp/ i izgovorom glasa /t/ glasom /l/. Majčina pretpostavka pokazuje se pogrešnom u nastavku razgovora.

Razmatranje označavanja te pojave trebat će se tek uzeti u obzir u daljnjem razvoju korpusa MaLi.²⁰

Završne napomene

Osim glavnih redaka, program CHAT omogućuje prepisivaču da rabi i zavisne retke. Zavisni redci odnose se na glavne, u njima se ne prepisuju iskazi, nego se opisuju različite vrste okolnosti koje istraživaču mogu biti relevantne. Oni započinju znakom % iza kojeg se nalazi troslovna oznaka, npr. %sit (sit prema engl. *situation* ‘situacija’), %add (add prema engl. *addressee* ‘primatelj’) ili %exp (exp prema engl. *explanation* ‘objašnjenje’).

U retku %sit: unutar korpusa MaLi prepisivač navodi bilješku o situaciji koja je potencijalno relevantna za analizu podataka, kao što je dolazak osobe koja inače s djetetom govori drugi jezik, što može biti relevantno pri analizi u slučaju da se ostvaruje prebacivanje kodova. Prilikom prepisivanja zapisa kojim je zabilježena interakcija većeg broja sudionika, što je u kontekstu korpusa MaLi često slučaj u talijanskim zvučnim zapisima interakcije dvoje djece s roditeljima (Batinić Angster i Angster, 2024), pri čemu povremeno dolazi i do razvoja unakrsne interakcije, važno je istaknuti komu se obraća osoba čiji je iskaz prepisan (%add). Zavisni redak %exp u korpusu MaLi služi prepisivaču i istraživaču da zabilježiti opasku o uporabi jezičnog sredstva ili oblika, sintaktičke konstrukcije i sl. na specifičan način, koji može biti neočekivan za odrasloga govornika danoga jezika, ali karakterističan za dijete, za što nije predviđena nijedna druga oznaka.

Kako bi se osiguralo da prijepis bude usklađen s normama CHAT-a popisanim u MacWhinney (2000), potrebno je provoditi redovite provjere prijepisa. Odabirom tipke *escape* ESC i slova L na tipkovnici računala daje se naredba računalnom programu da provede provjeru. Ako program ukaže na problem u prijepisu, što se može očekivati osobito pri prvoj uporabi programa, potrebno je prepraviti mjesta na kojima su prepoznate neusklađenosti. Ova funkcija služi kako bi cijeli zapis bio u skladu s pravilima sustava, a postupak treba ponavljati dokle god na dnu stranice ne bude napisano da je sve u redu. Nerijetko su posrijedi pogreške poput navođenja razmaka u oznaci u kojoj on nije predviđen ili pak njegovo nenavođenje ondje gdje je pretpostavljen i sl. Koristeći funkciju provjere usklađenosti s normama, jednom kada se završi izrada prijepisa, može se prionuti daljnjoj analizi bez brige da dio

²⁰ U priručniku za uporabu CHAT-a (MacWhinney, 2000) nisu istaknute specifične oznake kojima bi se u prijepisu uputilo na tu pojavu.

prijepisa nije proveden poštujući norme i pravila sustava CHAT.

Uporabom oznaka koje su u skladu sa zahtjevima CHAT-a program prihvaća prijepis. Jednom spremljeni prijepis može biti nadopunjen novim informacijama, odnosno podložan je izmjenama ovisno o eventualno naknadno donesenim odlukama o označavanju korpusa.

ZAKLJUČAK

U ovome smo radu, polazeći od jezičnih podataka kao izvora jezikoslovnih istraživanja, razmotrili obradu dječjih jezičnih podataka. Opažanje tijeka i obilježja (ranoga) jezičnog razvoja često se temelji na analizi spontane jezične proizvodnje djece zabilježene u korpusima dječjega jezika. U radu smo prikazali primjenu široko dostupnoga modela prepisivanja na primjeru izrade prijepisa zvučnoga zapisa spontane interakcije između jedne dvojezične djevojčice i njezine majke.

Prijepis izrađen slijedeći norme CHAT-a služiti će za izradu dvojezičnoga hrvatsko-talijanskoga korpusa dječjega jezika MaLi (Batinić Angster i Angster, 2024) i bit će prikladan za daljnju obradu i analizu pomoću programa CLAN. Izrada javno dostupnoga korpusa MaLi omogućit će uvid u različite aspekte ranoga hrvatsko-talijanskog dvojezičnog razvoja i doprinijeti vidljivosti hrvatskoga kao jednoga od dvaju usvajanih jezika u dječjoj dobi. Unatoč sve češćoj uporabi eksperimentalnih metoda, korpusi i dnevnički zapisi ostaju nezamjenjivi među istraživačima ranoga jezičnog razvoja jer omogućuju opetovanu analizu podataka i dugotrajno praćenje svih aspekata djetetova jezika prilikom čega se bilježi čitav niz podataka koji se tiču složenosti djetetove interakcije s okolinom (usp. Caselli i sur., 2015: 59–61).

Priprema prijepisa u skladu s normama CHAT-a prvi je korak ka omogućavanju istraživačima, a i cjelokupnoj javnosti, uvid u temeljna obilježja hrvatsko-talijanskoga dvojezičnog razvoja i razvojnih obilježja hrvatskoga jezika kod dvojezične djece. Konačni primatelji tako obrađenih dječjih jezičnih podataka mogu biti jezikoslovci i stručnjaci iz drugih polja (npr. logopedi, odgojitelji, učitelji, studenti relevantnih struka).

Ovdje opisan prikaz oznaka koji se rabe za označavanje različitih aspekata dječje jezične proizvodnje, ali i uopće govora i usmene interakcije, može se smatrati i svojevrsnim uvodom u uporabu CHAT-a te može biti koristan ne samo budućim istraživačima dječjega jezika i dvojezičnoga razvoja, nego i bilo komu tko bi poželio razviti korpus govorenoga jezika primjenom računalnoga alata prikladnoga za daljnju analizu jezika.

LITERATURA

- Angster, M. i Batinić Angster, M. (2022). Gli effetti del contatto croato-italiano nelle produzioni di un bambino bilingue. *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 67, str. 107–122. <https://doi.org/10.17234/SRAZ.67.8>
- Batinić Angster, M. i Angster, M. (2023). MaLi – kućni laboratorij. Prilog sa XXXVII. međunarodnoga znanstvenog skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku *Jezik i migracije*, Osijek, 15–17. 6. 2023.
- Batinić Angster, M. i Angster, M. (2024). Building MaLi, a Croatian-Italian bilingual child corpus. *Strani jezici*, 53, str. 69–88. <https://doi.org/10.22210/strjez/53-1/4>
- Behrens, H. (2008). Corpora in Language Acquisition Research. History, methods, perspectives. U: H. Behrens (ur.), *Corpora in language acquisition research: History, methods, perspectives* (str. xi–xxx). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.6.03be>
- Caselli, M. C., Bello, A., Rinaldi, P., Stefanin, S. i Pasqualetti, P. (2015). *Il primo vocabolario del bambino: gesti, parole e frasi. Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle Forme complete e delle Forme brevi del questionario MacArthur-Bates CDI*. Franco Angeli.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language. Third edition*. Cambridge University Press.
- Čamber, M. (2020). *Simultaneous acquisition of Austrian German and Croatian at home and in preschool*. Doktorski rad. Sveučilište u Beču.
- Dardano, M. i Trifone, P. (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Zanichelli.
- Grgurev, S. (2023). *Jezični podatak i njegova obrada na primjeru dječjeg govora*. Završni rad. Sveučilište u Zadru.
- Hržica, G. (2012). Daj mi to napisaj: preopćavanja glagolske osnove u usvajanju hrvatskoga jezika. *Suvremena lingvistika*, 38 (74), str. 189–208.
- Hržica, G., Brdarić, B., Tadić, E., Goleš, A. i Roch, M. (2015). Dominantnost jezika dvojezičnih govornika talijanskog i hrvatskog jezika. *Logopedija*, 5(2), str. 34–40. <https://hrcak.srce.hr/150404>
- Jelaska, Z. (2004). *Fonološki opisi hrvatskoga jezika. Glasovi, slogovi, naglasci*. Hrvatska sveučilišna naklada.

- Kovačević, M. (2002). *Hrvatski korpus dječjeg jezika*. <https://childes.talkbank.org/access/Slavic/Croatian/Kovacevic.html>.
- Kovačević, M., Jelaska, Z., Kuvač Kraljević, J. i Cepanec, M. (2007). *Komunikacijske razvojne ljestvice (KORALJE)*. Naklada Slap.
- Kreuz, R. i Riordan, M. (2018). 3. The art of transcription: Systems and methodological issues. U: A. H. Jucker, K. P. Schneider, W. Bublitz (ur.) *Methods in Pragmatics* (str. 95–120). De Gruyter Mouton. 10.1515/9783110424928-003.
- Kuvač, J. i Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Naklada Slap.
- Lieven, E. i Behrens, H. (2012). Dense sampling. U: E. Hoff (ur.), *Research methods in child language: A practical guide* (str. 226–239). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444344035.ch15>
- MacSwan, J. (2005). Précis of a minimalist approach to intrasentential code switching. *Italian Journal of Linguistics*, 17 (1).
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.21415/3mhn-0z89>
- Medved Krajnović, M. (2004). *Razvoj hrvatsko-engleske dvojezičnosti u dječjoj dobi*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ordulj, A. i Hržica, G. (2015). Obnavljanje Hrvatskog korpusa dječjeg jezika. *Logopedija*, 5, 1, 2015, str. 25–31.
- Zmarich, C. (2010). Lo sviluppo fonetico/fonologico da 0 a 3 anni. U: S. Bonifacio i L. Hvastja Stefani (ur.). *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo* (str. 17–39). Franco Angeli.
- Zmarich, C. i Bonifacio, S. (2005). Phonetic inventories in Italian children aged 18–27 months: a longitudinal study. Prilog sa skupa INTERSPEECH – Eurospeech, 9th European Conference on Speech Communication and Technology, Lisbon, Portugal, September 4–8. 2005. 10.21437/Interspeech.2005-351
- Zmarich, C., Dispaldro, M., Rinaldi, P. i Caselli, M. C. (2011). Caratteristiche fonetiche del primo vocabolario del bambino. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 15 (1), str. 235–256.

PROCESSING CHILD LANGUAGE DATA USING CROATIAN-ITALIAN BILINGUALISM AS A CASE STUDY

ABSTRACT

This paper provides insight into one aspect of processing child language data, using the transcription of an audio recording of the interaction between a bilingual girl and her mother as an example. Much of what we know today about early language development stems from child language corpora, created through recordings of spontaneous interactions between children and their parents, and the subsequent transcription of such collected language data (cf. Kuvač and Palmović, 2007; Behrens, 2008; Ordulj and Hržica, 2015). One method of transcribing and processing language data was developed for the needs of the CHILDES (Child Language Data Exchange System; MacWhinney, 2000). The aim of this paper is to present the application of that model and its standards in the transcription of audio recordings created within the project of constructing the bilingual Croatian-Italian child language corpus, MaLi (Batinić Angster and Angster, 2024). Using an example of the spontaneous speech production of a bilingual girl interacting with her mother, which takes place mostly in Italian, the paper will illustrate the transcription procedures of a one-hour audio recording using the CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts; MacWhinney, 2000) program. Special attention will be given to marking developmental errors related to phonetic-phonological development and overgeneralization, as well as specific features of bilingual production, such as code-switching.

KEYWORDS:

child language, first language acquisition, bilingualism, early language development, language processing, corpus

PRIMJENA VIDEOIGARA U NASTAVI ŠKOLSKE LEKTIRE

(na primjeru romana *Zločin i kazna* i videoigre
Zločin i kazna. Tko je podmetnuo Raskoljnikovu)

RAFAELA BOŽIĆ

VANDA BOŽIĆ

Odjel za rusistiku, Sveučilište u Zadru
Sveučilište Algebra
rbozic@unizd.hr
vanda.bozic@predavaci.algebra.hr

UDK: 795:[37.091.3:82]
Stručni rad
Priljen: 6.6.2024.
Prihvaćen: 16.9.2024.

SAŽETAK

Polazeći od suvremenih tendencija u kojima digitalni mediji preuzimaju znatnu količinu vremena i sadržaja što često ide nauštrb čitanju, posebice klasične literature i školske lektire, u radu se zastupa teza da je za razvijanje navika čitanja i savladavanja školske lektire u suvremeno doba potrebno koristiti mogućnosti koje moderne tehnologije omogućuju. Posebice se mogu iskoristiti mogućnosti videoigara (računalnih igara)¹, osobito stoga što u posljednje vrijeme raste broj videoigara temeljenih na književnim klasicima. U radu se daje pregled izbora videoigara koje se referiraju na školsku lektiru te daju prijedlozi korištenja videoigara u razvoju navika čitanja na primjeru videoigre *Zločin i kazna. Tko je podmetnuo Raskoljnikovu* temeljenoj na slavnom romanu F. M. Dostojevskog. U navedenoj igri direktno se citira 1 % teksta romana, a učenicima se može predložiti čitanje romana te usporedba s videoigrom, nakon čega učenici mogu odgovoriti na pitanje što je od romana sačuvano, slažu li se s rješenjima autora videoigre i sl. Takvo čitanje uključuje aktivnost koja je danas mladi-

KLJUČNE RIJEČI:

videoigre, školska lektira, Zločin i kazna, F. M. Dostojevski

¹ U radu ćemo se koristiti terminom *videoigra*, a ne *računalna igra*, jer se ovakvi oblici igara nalaze na različitim platformama, a ne samo na računalima.

ma važna i približava im umjetnost pisane riječi. Također, važno je i to što im osvještuje da su klasična književnost i čitanje važni i za proizvođače videoigara (engl. *developers*), tj. za zanimanja u djelatnosti razvoja videoigara, tj. učenicima se osvještuje da se važnost čitanja nije smanjila ni u onim djelatnostima koje najčešće povezujemo čak s antičitanjem.

UVOD

Digitalno doba donijelo je i svoje probleme, od kojih jedan od većih problema predstavlja smanjenje interesa za čitanje književnih tekstova. O različitim oblicima lošeg utjecaja digitalnih tehnologija čitamo svakodnevno u stručnoj literaturi (v. Spitzer, 2018), a još češće u popularnim tiskovinama.

Jasno je, međutim, da nema previše smisla tražiti rješenje suvremenih problema u svijetu bez suvremenih tehnologija, tj. da probleme digitalnog doba nema smisla tražiti (samo) u rješenjima koja ne uključuju suvremene tehnologije.

Iako podatci o prodaji knjiga u svijetu ne govore u prilog tezi da se čita manje (svake godine sve je više prodanih knjiga), istraživanje hrvatskoga čitateljskog tržišta govori ipak o problemima i slabijim navikama čitanja u našoj zemlji².

Kad govorimo o čitanju u školi³, ne može se zanijekati činjenica da se s promjenama koje su se dogodile u društvu mijenjaju i škola i učitelj te da učenike „više ne možemo zainteresirati za čitanje cjelovitog književnog djela navodeći im samo naslov i podatke o autoru te zadatke za samostalan rad“ (Miljuš, 2021: 4). Fadli Amin i Achmad Yudi Wahyudin (2022: 75) ističu monotoniju kao jedan od glavnih razloga zašto učenici nisu zainteresirani za čitanje (vidi i Gabelica i Težak, 2017). Kreativni pristupi ipak dokazano imaju rezultate i potiču razvoj navika čitanja (v. primjerice Kocbek, 2022).

Nakon osnovne i srednje škole prestaje svaki organizirani doticaj s književnošću, tj. vođeno čitanje u kojem bi čitatelji imali prilike o pročitanim tekstovima razgovarati s poznavateljima književnosti (čitateljskih klubova koji se uglavnom organiziraju u gradskim knjižnicama još je premalo)⁴. Ono što nam se čini posebno zabrinjavajućim je činjenica da u visokom školstvu dolazi do visokog stupnja specijalizacije i ako student nije na nekom od filoloških studija, više nema kolegi-

² To nam dokazuje i istraživanje informacijskih potreba i čitateljskih interesa građana Hrvatske, koje je provedeno od 2009. do 2011. u okviru istoimenog znanstvenog projekta na Sveučilištu u Zadru. Rezultati tog istraživanja pokazali su da 38 % učenika sedmih i osmih razreda čita samo ono što mora, a 53 % hrvatskih građana starijih od petnaest godina u posljednjih godinu dana nije pročitao ni jednu knjigu (Grozdanović, 2019: 27, 28). Neka istraživanja govore, doduše, suprotno. Primjerice, rezultati istraživanja čitanja tijekom pandemije bolesti COVID-19 govore da je u Hrvatskoj došlo do blagog porasta čitanja (Lukačević i sur., 2021).

³ Problem čitanja, naravno, vrlo je složen. U svojem radu fokusiramo se samo na jedan njegov mali dio.

⁴ U posljednje vrijeme sve je više klubova čitatelja na raznim internetskim platformama, primjerice YouTube platformi (no, nažalost, ne i na hrvatskom jeziku). Možemo navesti primjer zajednice vezane uz YouTube kanal Jareda Hendersona koja broji više od dvjesto pedeset tisuća pretplatnika (Henderson, 2022).

ja iz opće kulture u koju bismo mogli svrstati i kolegije književnosti⁵.

Mnoge književne tekstove učenici čitaju u neprikladnom uzrastu, što svakako utječe na (ne)razumijevanje tekstova (Miljuš, 2021: 2)⁶, a što često dovodi do stava da je književnost teška i/ili nezanimljiva (Grozdanović, 2019: 27). Takav stav teško je prevladati pa se mnogi čitanju ne vraćaju ni u odrasloj dobi, kada bi, zahvaljujući životnom iskustvu, mogli bolje razumjeti mnoga od književnih djela koja kao tinejdžeri nisu razumjeli. Stoga je potrebno učiniti sve da se što ranije shvati važnost književnosti i stekne navika čitanja.

Sasvim je očito da je razvoj novih tehnologija proces koji neće nestati te se nameće zaključak da se promjenama u društvu i tehnologiji treba prilagoditi i iskoristiti neke prednosti digitalnog doba za razvoj vještina kao što je čitanje.

Ovdje ćemo se konkretno osvrnuti na u tom smislu mogućnosti upotrebe videoigara, višekratno prozvanih jednim od glavnih „neprijatelja“ klasične literature.

VIDEOIGRE I NASTAVA

Kako u svojem diplomskom radu ističe Tonči Cvrlje, mnogi videoigre još uvijek vide samo kao „igrice“ za djecu, međutim, zaboravlja se da su ta djeca odrasla i da su videoigre na znatno višoj razini nego što su bile 90-ih godina 20. stoljeća i prije, odnosno da se razvijaju zajedno s generacijama koje su ih prije igrale kao djeca, a danas ih igraju kao odrasli ljudi (Cvrlje, 2020: 3). Cvrlje navodi i podatke iz izvješća ESA-e (Entertainment Software Association) iz 2019. godine iz kojih vidimo da u SAD-u više od 164 milijuna odraslih ljudi igra videoigre, što znači da u tri četvrtine kućanstava postoji barem jedan igrač videoigara. Više od polovice njih igra videoigre sa svojom djecom, a čak 74 % ispitanih roditelja smatra da videoigre mogu biti edukativne za njihovu djecu (ESA, 2019, prema Cvrlje, 2020: 3). Također, izvješće je dovelo u korelaciju povećanu sklonost kreativnim hobijima ili sviranju instrumenta igrača u odnosu na američki prosjek. Sve ovo govori nam da današnji konzumenti videoigara „izlaze iz ranije ustanovljenih stereotipa igrača videoigara“ (Cvrlje, 2020: 3).

Cvrlje dalje ističe kako su donedavno jako mnogo prostora u javnom i akademskom diskursu zauzimale samo kritike videoigara, poglavito zbog nasilja koje je

⁵ U privatnim razgovorima na to su nam se požalili studenti „prirodnačkih“ studija.

⁶ Smatramo, primjerice, da tinejdžeri ne mogu shvatiti bračne probleme Ane Karenjine (lektira za treći razred srednje škole).

u njima prisutno (2020: 9). Možemo se složiti s njegovim mišljenjem da, iako su kritike nasilja u videoigramama velikim dijelom utemeljene, videoigre predstavljaju mnogo više od nasilja. James Paul Gee istaknuo je kako nije problem u programu jer ne postoji program za nasilje, već je problem u ljudima koji stvaraju videoigre (Gee, 2003: 10, prema Cvrlje, 2020: 9). Nadalje, Cvrlje naglašava kako s napretkom igara nasilje pada u drugi plan jer se naglašavaju kompleksniji elementi igre koji podrazumijevaju kvalitetnu priču, ali i socijalnu interakciju za što u početcima nije bilo sredstava, ali ni dovoljno razvijene tehnologije. Primjer za takav slučaj jest svijet *Metroa* (temeljen na romanima Dmitrija Gluhovskog), gdje priča dolazi sve više do izražaja kako franšiza napreduje, a igra uvijek ostavlja mogućnost da se igra s vrlo niskom razinom nasilja jer nasilje prestaje samo sebi biti svrha, čak donekle i odmaže tijeku priče (Cvrlje, 2020: 9).

Kao što smo naveli, prvi igrači računalnih igara u Hrvatskoj (i svijetu) sada su mahom šezdesetogodišnjaci. Njihove su se preferencije mijenjale tijekom godina, pa sada odabiru videoigre složenijih i zahtjevnijih sadržaja i drugih karakteristika, što je svakako utjecalo na razvoj videoigara. Zbog sve složenijih scenarija, grafike, glazbe i drugih karakteristika, danas videoigre mnogi nazivaju novom umjetnošću, koja, kao i film⁷, ujedinjuje u sebi i brojne „stare“ umjetnosti. Tako u intervjuu za *Vijenac*, Matija Vigato ističe kako su svima poznat *Tetris* (Aleksej Pajitnov, 1985) i brojne druge videoigre siromašne kvalitetama koje povezujemo s umjetnošću (estetski užitak, reprezentacija ili imitacija, imaginativno iskustvo, vještina umjetničko-tehničke izvedbe, emocionalnost, formalna kompleksnost, koherentnost, kapacitet za prenošenje složenih značenja i drugo), dok postoje i one videoigre koje tim karakteristikama obiluju (Štahan, 2024: 17). Vigato ističe kako „mi upravo svjedočimo odrastanju jedne umjetničke vrste“ (isto). Stoga ne treba zanemariti umjetnička svojstva videoigara i odvojiti školu od tog (sad već više ne tako) novog medija koji je sastavni dio života i svjetonazora suvremenih generacija.

Uistinu, sve je više igara koje se upotrebljavaju u edukativne svrhe još od ranih stupnjeva obrazovanja, kao što je, recimo, niz ict-aac-ovih igara (ICT-AAC – Home), koje su namijenjene djeci vrtićkog uzrasta i osnovnoškolcima (Cvrlje, 2020: 4). Takav pristup treba pozdraviti iako je on još uvijek u svojem početnom stadiju.

Također, još uvijek je malo stručnih i znanstvenih radova koji govore o primjeni računalnih igara u nastavi – posebno ako je riječ o nastavi književnosti.

⁷ O filmu kao motivaciji za čitanje v. Grozdanović, 2019.

KNJIŽEVNI KLASIK I VIDEOIGRA

U suvremenom svijetu transmedija vjerojatno nije nikakvo iznenađenje da su brojni suvremeni, ali i nešto stariji romani žanra *fantasy* pretvoreni u videoigre. *The Witcher* (niz videoigara proizvođača CD Projekt, 2007 – 2015), *The Lord of the Rings* (cijeli niz igara raznih proizvođača), *Dune* (do trenutka pisanja ovog rada najmanje šest videoigara), *Game of Thrones* (najmanje jedanaest videoigara raznih proizvođača, navedimo samo jednu od popularnijih: Cyanide SA, 2012) među najpopularnijim su predstavnicima ovog trenda.

Možda je iznenađujuća činjenica da je sve više i videoigara koje su temeljene na književnim predlošcima ili se postmodernistički s njima poigravaju kroz različite oblike citatnosti.

Navedimo neke primjere: *Evgenij Onjegin* (Dreamlore Games, 2009), *Mumu* (Herocraft, 2009), *Životinjska farma* (Nerial, 2020), *Alisa u zemlji čudesa* (videoigra *American McGee's Alice* proizvođača Rogue Entertainment, 2000), *Preobražaj* (Ovid Works, 2020), *Patnje mladoga Werthera* (Mad Cream Games, 2023).

Različite igre u različitoj su mjeri bliske izvornim tekstovima, a neke se od svojih izvornika poprilično razlikuju.

Videoigra *Životinjska farma* (engl. *Animal Farm*) tvrtke Nerial i izdavača The Dairymen objavljena je 10. prosinca 2020. U toj igri koja slijedi siže poznate Orwellove alegorije igra vodi do osam različitih krajeva ovisno o izborima igrača.

Predivno oslikana videoigra *Slikanje Werthera* (engl. *Painting Werther*), tvrtke Mad Cream Games iz 2023., vjerojatno je posebno pogodna za umjetničke smjereve (riječ je o oživljenim poznatim slikama slavnih slikara), a temeljena je na poznatom Goetheovu epistolarnom romanu *Patnje mladoga Werthera*.

Videoigru temeljenu na poznatoj priči Franza Kafke *Preobražaj* (engl. *Metamorphosis*) objavio je Ovid Works u kolovozu 2020. Igra se igra iz perspektive glavnog junaka Gregora Samse, sada preobraženog u insekta. Videoigra prelazi granice teksta na kojem se temelji, s obzirom na to da Gregor doznaje da je njegov prijatelj Joseph uhićen zbog nepoznatog razloga. Dakle, povezuju se dva najslavnija Kafkina djela: *Preobražaj* i *Proces*.

Videoigra *Evgenij Onjegin* (Dreamlore Games, 2009) znatno odstupa od originala te uključuje brojne likove iz drugih djela klasične ruske književnosti. Naime, glavni junak Puškinova romana u stihovima, Evgenij Onjegin, zajedno s doktorom Bazarovom (iz romana *Očevi i djeca* Ivana Sergejeviča Turgenjeva) i s maćehom Tatjane Larine (u izvornom tekstu Tatjana Larina ima majku, a ne

maćehu) provodi eksperimente pretvaranja kmetova u žive mrtvace. Svi likovi naslikani su u stilu anime.

Igra za mobilne telefone *M.U.M.U.: Sudnji dan* (Herocraft, 2009) temeljena je na priči *Mumu* Ivana Turgenjeva i također je poigravanje ishodišno tužnim sižeom. U igri Gerasim utapa svojeg psa umjesto u rijeci Moskvi, kao što je to slučaj u originalnoj priči, u rijeci Pripjat. Rijeka Pripjat teče u Ukrajini u blizini černobilske nuklearne elektrane i ulazi u Černobilsku zonu isključenja, tj. zabranjenu zonu nuklearnog zagađenja nastalog nakon katastrofe 1986. Mumu u videoigri ne pogiba, već se razmnožava na stotine ljutih klonova koji napadaju Gerasima. U igri se daje i opis njihova ranijeg suživota (ništa ni nalik na originalnu priču). Gleb Kolondo u šali ističe da je igra prikladna za one koji se žele osvetiti Turgenjevu za okrutno postupanje prema životinjama u njegovim pričama (Kolondo, 2021).

Jasno je da čitati knjigu i igrati videoigru nije isto. Knjiga se može pročitati od korice do korice (iako su mnoge knjige slojevite i zahtijevaju više iščitavanja), film se može pogledati od početka do kraja (iako se i mnogi filmovi mogu gledati mnogo puta, pa svaki put gledatelj primijeti nešto novo), dok je igru jako zahtjevno prijeći u cijelosti, tj. to zahtijeva popriličnu vremensku predanost, a važan je i aspekt kontrole kutova gledanja, tj. „aktivnost gledanja“, što je termin kojim Mark Wolf karakterizira mogućnost kontrole vidnog polja, koje nam u filmovima definira redatelj, u knjigama pisac, a u igri igrač (Wolf, 2008: 23, prema Cvrle, 2020: 6).

U daljnjem radu detaljnije ćemo se osvrnuti na igru *Zločin i kazna. Tko je podmetnuo Raskoljnikovu* iz 2010. i promotriti na koji bi se način igra mogla iskoristiti u nastavi školske lektire tijekom rada na slavnom romanu Fjodora Dostojevskog.

RASKOLJNIKOV I VIDEOIGRA

Igru *Zločin i kazna. Tko je podmetnuo Raskoljnikovu*⁸ (Fly Wheel Games, 2010) (rus. *Преступление и наказание. Кто подставил Раскольникову*⁹) objavila je kompanija Fly Wheel Games iz ruskog grada Jaroslavlja, a na tržištu se pojavljuje i kao proizvod tvrtke Big Fish Games Studios. Autorski tim koji je osmislio igru predvodi Evgenij Kolobov.

Riječ je o videoigri koja nije pretjerano zahtjevna i koja se može proći za dva

⁸ Ako nije drukčije navedeno, sve prevedeno s ruskoga ili engleskoga u našem je prijevodu.

⁹ Engleska verzija: *Crime and Punishment: Who Framed Raskolnikov*.

do tri sata igre. U grafičkom dizajnu sada je već pomalo i zastarjela, ali pruža dobar uvid u to kako se mogu iskoristiti videoigre kao poveznica s klasičnom književnošću. Zadaci su mahom traženje predmeta po različitim lokacijama u igri, rješavanje nekoliko slagalica i razbijanje nekoliko šifri. Također, igra ne pruža velike mogućnosti utjecanja igrača na tijek same igre, što je u posljednje vrijeme jedna od znatnijih prednosti videoigara u odnosu na književnost.¹⁰ Činjenica da igra ne pruža velike mogućnosti utjecaja igrača na tijek i rezultat igre svakako je jedna od slabijih strana igre, s obzirom na to da suvremena publika želi biti što više uključena u priču, tj. želi se osjetiti kao aktivni sudionik zbivanja, a ne biti samo pasivni promatrač¹¹ koji nema utjecaja na zbivanja. Međutim, i u ovoj mjeri koliko to igra dopušta, igrač i na ovaj način može ući u svijet romana što svakako može biti motivirajuće u nastavi školske lektire.

Radnja igre odvija se oko nastojanja agenata/detektiva iz budućnosti (Alex i Kat) da utvrde je li za ubojstvo stare lihvarice i njezine sestre uistinu odgovoran Raskoljnikov ili mu je netko podmetnuo zločin. Tijekom svojeg istraživanja agenti čak pokušaju dati novac Raskoljnikovu kako on ne bi imao razloga za počinjenje zločina, ali on njihov novac odbija, tvrdeći da je njima potrebniji nego njemu, tj. odbijajući priznati svoje siromaštvo i potrebu za novcem. Sličan odnos pokazuje Raskoljnikov u romanu prema obitelji Marmeladov, kojoj višekratno financijski pomaže usprkos velikoj oskudici u kojoj se i sam nalazi.

Različite lokacije u centru Sankt-Peterburga gdje se odvija radnja romana u velikoj mjeri prate pojedine epizode romana, iako ne doslovno (primjerice, u romanu ne postoji vidovnjakinja Violeta Balalajkina kao ni prostorija u kojoj ona radi). Svaka lokacija (na neke se višekratno vraćaju) predstavlja posebno poglavlje igre s posebnim zadacima (primjerice, u sobi Rodiona Raskoljnikova igrači traže dokaze – i pronalaze priznanicu o zalogu koji je Raskoljnikov ostavio kod stare lihvarice), a svako je poglavlje popraćeno i citatom iz romana (na ruskome u ruskoj varijanti igre, na engleskome u engleskoj varijanti igre). Citat iz romana dan je na slici koja predstavlja knjigu (sl. 1). Citati koji su navedeni u videoigri predstavljaju tek 1 % ukupnog teksta, ali predstavljaju veliku vrijednost upravo zato što odličnim izborom odlomaka pružaju adekvatan uvid u ovaj nimalo jednostavan tekst. Evo o kojim je situacijama u romanu riječ:

¹⁰ Ova je videoigra napravljena za starije operativne sustave (Windows 7 i Vista), pa nije potpuno adaptirana za trenutačna računala. Spada u *point-and-click adventure* žanr (više o žanru vidi kod European Studios, 2011 – 2024).

¹¹ Jasno je da čitanje nije samo pasivna aktivnost, ali mi se nećemo fokusirati na tu temu.

- Citat 1: Riječ je o samom početku romana. Daje se uvod u radnju, vrijeme (početak lipnja, navečer), tko (mladi čovjek), kakvi su mu uvjeti života (dužan stanodavki), kako (polako, neodlučno).
- Citat 2: Raskoljnikov hoda prema stanu lihvarice i razmišlja o ubojstvu.
- Citat 3: Raskoljnikov je u stanu lihvarice i promatra gdje se što nalazi kako bi odredio gdje se nalazi plijen, istovremeno opravdavajući sebi svoj plan nazivajući staricu starom i zlom.
- Citat 4: Susret s pijancem Marmeladovom.
- Citat 5: Raskoljnikov prelazi preko tržnice i čuje kako lihvaričine sestre Lizavete neće biti kod kuće te doznaje kad će starica biti kod kuće sama.
- Citat 6: Razmišljanja o praznovjerju.
- Citat 7: Nastavak razmišljanja o praznovjerju. Raskoljnikov razmišlja zašto je upravo sada kad ga muče takve misli čuo potpuno jednaka razmišljanja nekog studenta koji opravdava ubojstvo „parazita“ koji žive na račun siromašnih.
- Citat 8: Raskoljnikov razmišlja o tome kako neće moći napraviti to što je naumio.
- Citat 9: Želi prestati misliti o tom naumu, odriče se te svoje „proklete zamisli“.
- Citat 10: Raskoljnikov priprema lažni zalog (tabakeru).
- Citat 11: Krađa sjekire.
- Citat 12: Ubojstvo.
- Citat 13: Vraćanje sjekire.
- Citat 14: Raskoljnikov provjerava ima li tragova i prisjeća se da mora sakriti plijen.
- Citat 15: Raskoljnikova sve više muči savjest i razmišlja je li to već početak kazne.
- Citat 16: Raskoljnikov prima poziv iz policijske uprave.
- Citat 17: Raskoljnikov se vraća na mjesto zločina.
- Citat 18: Upoznavanje Sonje Marmeladove s majkom i sestrom.
- Citat 19: Raskoljnikov provjera što u novinama piše o ubojstvu.
- Citat 20: Nikolaj priznaje ubojstvo.
- Citat 21: Razgovor s Porfirijem Petrovičem u kojem Porfirij Petrovič napokon direktno optužuje Raskoljnikova za ubojstvo.
- Citat 22: Raskoljnikov priznaje ubojstva.
- Citat 23: Raskoljnikovljeva majka, Puljherija Aleksandrovna, blagoslivlja sina.

Citati doslovno prate tekst izvornika, ali ako se dio teksta ispušta (što nije uvijek slučaj), ispuštanje teksta uvijek se označava trotočkom. Na taj način postiže se maksimalna povezanost s romanom i (za razliku od mnogih drugih videoigara inspiriranih književnim predlošcima) inkorporira se u videoigru i dio originalnog teksta. Najveći je dio ispuštenog teksta u sceni ubojstva, koji ovdje za ilustraciju i prenosimo:

On je raskopčao ogrtač i oslobodio sjekiru iz petlje, ali još je nije sasvim izvadio, samo ju je desnom rukom pridržavao ispod odjeće. Ruke su mu bile strašno slabe; (47 riječi ispušteno¹²). Posve je izvukao sjekiru, zamahnuo njome, držeći je objema rukama, jedva znajući za sebe, i gotovo bez ikakva napora, skoro automatski, spustio je ušicu na njezinu glavu. (808 riječi ispušteno) Odjednom je začuo kako netko hoda u sobi u kojoj je bila starica. (57) Nasred prostorije stajala je Lizaveta... (142) Samo je malčice podigla svoju slobodnu lijevu ruku, ni blizu lica, i polako je ispružila naprijed prema njemu, kao da ga želi ukloniti. Udarac ju je pogodio ravno u lubanju, oštricom, te joj odmah raskolio gornji dio čela gotovo sve do tjemena. Samo se stropoštalala. (Dostojevski, 2022: 77–80)¹³

Jedna od vježbi paralelnog čitanja romana i igranja/čitanja videoigre bila bi i učenička analiza ispuštenih dijelova teksta. Učenici bi mogli dati svoje mišljenje o tome zašto su pojedini dijelovi teksta ispušteni, što se time postiže, a što gubi i slažu li se s prilagodbom izvornog teksta.

Osim što se u igri nudi dio izvornog teksta (kao što smo napomenuli to je 1 % romana), mnogi elementi romana predloženi su kao na filmu, tj. vizualno. Igra je pod velikim utjecajem posljednje ruske ekranizacije romana iz 2007. (rež. Dmitrij Svetozarov). Ta ekranizacija, slijedeći boje važne za roman, dana je u *sepia* tonu, a i velik dio igre dan je u toj žuto-smeđoj nijansi, očito važnoj za ozračje romana (to je boja koja u romanu prevladava). Tako igra prikazuje Raskoljnikovljevu sobicu, lihvaričin stan, ali i još neke važne lokacije romana, kao što su to krčma u

¹² Broj ispuštenih riječi odnosi se na ruski izvornik.

¹³ Original: „Он расстегнул пальто и высвободил топор из петли, но еще не вынул совсем, а только придерживал правой рукой под одеждой. Руки его были ужасно слабы; (47). Он вынул топор совсем, взмахнул его обеими руками, едва себя чувствуя, и почти без усилия, почти машинально, опустил на голову обухом. (808) Вдруг послышалось, что в комнате, где была старуха, ходят. (57) Среди комнаты стояла Лизавета. (142). Она только чуть-чуть приподняла свою свободную левую руку, далеко не до лица, и медленно протянула ее к нему вперед, как бы отстраняя его. Удар пришелся прямо по черепу, острием, и сразу прорубил всю верхнюю часть лба, почти до темени. Она так и рухнулась.“ (Dostoevskij, 1996)

kojoj Raskoljnikov upoznaje Marmeladova ili policijski stan Porfirija Petroviča.

Važno je i to da videoigra čuva i neke važne motive romana, kao što su to, primjerice, motiv zvonca, motiv sjekire (u slučaju nedoumice u igri dovoljno je kliknuti na sjekiru i pokazuje se savjet što činiti), te motiv uličnih svirača. Učenici bi mogli argumentirati izbor i ulogu pojedinih motiva u romanu i videoigri.

Postoje i neke scene koje u romanu ne postoje (primjerice, scena s razbojnicima), a najveća je nelogičnost prilično velika uloga medija Violete Balalajkine. Nije jasno zašto bi agenti iz budućnosti, tj. iz društva koje je na tako visokome tehnološkom stupnju razvoja da vlada tehnologijom putovanja kroz vrijeme trebali medija u svojoj istrazi. Nadalje, i samo uvođenje likova iz budućnosti dodatno je izvornom tekstu (najvažniji dodatci izvornoj priči su: agenti Alex i Ket, njihov nadređeni „Profesor“ i glavni antagonist doktor Korbin). I ove razlike mogu u nastavi biti zanimljive.

Naime, osim što u igri postoje odlomci izvornog teksta koji se mogu kroz igru čitati, videoigra se može iskoristiti i kao platforma za diskusiju. Učenici bi mogli dobiti zadatak da dok čitaju roman, usporede originalni tekst i videoigru te ponude svoje zaključke o nizu pitanja.

Široko formirano pitanje: Koliko i u kojim je segmentima videoigra vjerna originalu, a u kojim segmentima nije, bolje je zamijeniti nizom konkretnijih pitanja.

- Koje su sižejne linije i koji likovi izostavljeni i kakav je o tome učenički stav?
- Koji su motivi sačuvani i zašto su oni važni?
- Koje nelogičnosti možete izdvojiti u igri u odnosu na izvorni tekst?
- Jesu li u igri sačuvane osnovne teme i problemi romana?
- Na koji način roman prikazuje Raskoljnikova, a na koji način to čini videoigra? Je li to u obama medijima isti lik ili dolazi do nekih suštinskih promjena?
- Koji su likovi podcrtani kao osobito važni u romanu, a koji u videoigri? Slažete li se s odlukom autora videoigre? Koje biste likove vi sačuvali?
- Je li i ako jest na koji je način sačuvana analiza socijalnih i psiholoških uzroka zločina?
- Može li se antagonist Doktor Korbin promatrati kao konkretizacija ideja koje utječu na Raskoljnikova?
- Razlikuju li se kraj romana i kraj videoigre?
- Tko je na kraju i zašto kriv?

Niz pitanja mogu upotpuniti i sami učenici (riječ je već o učenicima 3. razreda srednje škole koji mogu (i moraju) i sami doprinijeti diskusiji.

Kod školske lektire za koje nema videoigara (nije moguće niti potrebno da sva lektira bude obrađena na ovakav način) učenicima se može zadati zadatak da sami (ili u grupama) osmisle videoigru temeljenu na određenom tekstu (sve to svakako bi pozitivno utjecalo i na suradničko učenje i čitanje, v. Ostrički, 2023). Ovisno o znanju i interesima učenika mogu se izraditi samo scenariji takvih videoigara ili se može napraviti i sam program neke jednostavnije videoigre.

ZAKLJUČAK

Iz predočene analize vidljivo je da videoigra može biti pomoćno sredstvo u nastavi književnosti, odnosno pri radu na školskoj lektiri¹⁴. Svakako je jedan od većih problema (ne)osposobljenost nastavnika da na ovakav način pristupi oplemenjivanju ne samo nastave školske lektire već, u konačnici, i samog igranja videoigara – svakako bi rad s djecom na igranju/čitanju videoigara podignuo razinu njihova razumijevanja videoigara, a time i potražnji za kvalitetnijim videoigramama.

Jasno je da postoje različiti žanrovi videoigara i njihovi različiti stupnjevi interaktivnosti. Različiti predlošci, različite vještine igrača/čitatelja određivat će stupanj interaktivnosti. Možemo pretpostaviti da će veća interaktivnost, odnosno veća mogućnost izbora različitih rješenja u videoigramama biti učenicima zanimljivija, ali pri izboru videoigre i teksta može se uzeti u obzir i neki konkretni obrazovni cilj te njemu prilagoditi izbor i žanr igre (naravno, još uvijek je ograničavajući faktor postojanje videoigre prema nekom književnom predlošku).

Ono što smatramo bitnom karakteristikom ovakvog pristupa književnim tekstovima (i zapravo ključnim) jest inherentna sumnjičavost igrača/čitatelja. Čitanje kroz sumnju (u videoigri *Zločin i kazna. Tko je podmetnuo Raskoljnikovu* sumnja se u istinitost onoga što Dostojevski iznosi u romanu u pogledu osobe počinitelja zločina) daleko je važnije od čitanja kroz kanon (tj. unaprijed određeno tumačenje teksta), kakvo se često pronalazi u školama i zbog čega učenici često i ne vole čiti-

¹⁴ Iako nisu fokusirane na odnos književnog teksta i videoigre u kontekstu nastave i školske lektire, u svom članku *Autonomija lutkarske predstave i videoigre u odnosu na literarni predložak*, autorice članka Teodora i Matija Vigato (Vigato i Vigato, 2021) kroz misaoni eksperiment (jer videoigra *Vlak u snijegu* u trenutku pisanja njihovog članka nije postojala) predočuju mogućnost postojanja i upotrebe videoigre temeljene na ovom standardu hrvatske školske lektire.

tanje. Umjesto pitanja: „Što je pjesnik/pisac htio reći?“ – i odgovora koji se na to pitanje očekuje, znatno je važnije učenike naučiti čitati tako da kroz postupak detekcije sami dođu do relevantnih zaključaka. Samo će tako čitanje „posvojiti“, tj. samo tako će dobiti osjećaj da je čitanje proces u kojem sami pronalaze odgovore na važna pitanja i imati spoznaju da su ti odgovori njihovi i njima važni, da su to odgovori koji ih povezuju s autorom djela, a ne samo da moraju dati onakav odgovor kakav se od njih očekuje školskim programom (Gabelica i Težak, 2019: 13).

Riječima Nives Miljuš: „Važnije je motivirati učenike i podučiti ih strategijama aktivnoga učenja, razgovarati što češće o pročitanoj, poticati ih na kritičko promišljanje i suradnju i učinkovitu uporabu digitalne tehnologije“ (2021: 6).

Smatramo da je jako važno i to da ovakav postupak osvještava kod učenika važnost čitanja i za profesije unutar ovog područja. Pisci scenarija i proizvođači videoigara čitaju klasičnu književnost koja i kod razvoja originalnih scenarija može znatno doprinijeti kvaliteti videoigre.

IZVORI

- DOSTOJEVSKI, F. M. (2022). *Zločin i kazna*. Zagreb: Bodoni. (prev. Tatjana Radmilo)
- DOSTOEVSKIJ, F. M. (1996). – 2024. *Prestuplenie i nakazanie*. <https://ilibrary.ru/text/69/p.1/index.html?ysclid=m0nj3d52rf451413924>, pristupljeno 1. travnja 2024.
- Kazual'nyj mir. (2020). *Prestuplenie i nakazanie. Kto podstavil Raskol'nikova?* – <https://www.youtube.com/watch?v=nS1m9KPKkf4> , pristupljeno 12. travnja 2024.

LITERATURA

- AMIN, F. & WAHYUDIN, A. Y. (2022). The Impact of Video Game: “Age of Empires II” toward Students’ Reading Comprehension on Narrative Text. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3 (1): 74–80.
- CVRLJE, T. (2020). *Pisac moderator između publike i vlastitog rada na primjeru svijeta Metroa Dmitrija Gluhovskoga*. Zadar: Sveučilište u Zadru (diplomski rad).
- GABELICA, M. i TEŽAK, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, 2017.
- GEE, J. P. (2003). *What Video Games Have To Teach Us About Learning And Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- GROZDANOVIĆ, A. 2019. Film kao motivacija za čitanje i kao sredstvo u nastavi filma. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3 (3): 23–32. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/241451>, pristupljeno 12. travnja 2024.
- KOCBEK, L. (2022). Čitaju li još uopće učenici u osnovnim školama? *Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje godina*, 5 (8): 1–5.
- KOLONDO, G. (2021). *Pozdravljaem, vy ubili Lenskogo! 8 igr po motivam literaturnoj klassiki*. <https://www.fontanka.ru/2021/10/04/70173683/?ysclid=lwlpqzjw90979325688>, pristupljeno 12. travnja 2024.
- LUKAČEVIĆ, S., PETR BALOG, K. i RADMILOVIĆ, D. (2021). Čitanje u doba „korone“: Čitateljske navike građana Republike Hrvatske tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 64 (2): 1–32. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/269685>, pristupljeno 1. travnja 2024.
- MILJUŠ, N. (2021). Motivacija za čitanje. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4 (6): 1–7.
- SPITZER, M. (2018). *Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma*, Zagreb: Ljevak.
- OSTRIČKI, I. (2023). Digitalni alati za društveno čitanje u kontekstu odgojno-obrazovnog procesa. *Život i škola*, LXIX (2): 81–96. <https://doi.org/10.32903/zs.69.2.5>, pristupljeno 12. travnja 2024.
- ŠTAHAN, M. (2024). Matija Vigato: Videoigre su deseta umjetnost i nisu krive za krizu književnosti. *Vijenac*, XXXII/785, 11. travnja 2024., str. 17.
- VIGATO, T.; VIGATO, M. (2021). Autonomija lutkarske predstave i videoigre u odnosu na literarni predložak. *Dani Hvarškoga kazališta*. Vol. 47, No. 1. Str. 401–420.

MREŽNI IZVORI

(ESA)Entertainment Software Association. *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry*, 2019, <https://www.theesa.com/essential-facts-about-the-computer-and-video-game-industry-2019/>, pristupljeno 12. travnja 2024.

HENDERSON, Jared. YouTube kanal. https://www.youtube.com/@_jared/community, pristupljeno 20. travnja 2024.

LLC, FLYWHEEL GAMES, <https://yaroslavl.catalogxy.ru/firms/www.flywheelgames.com.htm>, pristupljeno 12. travnja 2024.

European Studios. 2011 – 2024, *Point-and-click Video Game*, <https://www.europeanstudios.com/encyclopedia/point-and-click-video-game/>, pristupljeno 5. rujna 2024.

**APPLICATION OF VIDEO GAMES IN TEACHING REQUIRED READING
(THE CASE OF THE NOVEL *CRIME AND PUNISHMENT* AND THE VIDEO GAME
CRIME AND PUNISHMENT: WHO FRAMED RASKOLNIKOV?)**

ABSTRACT

Starting from contemporary tendencies in which digital media take up a significant amount of time and content, which is often to the detriment of reading, especially when it comes to classic literature and required reading, the paper advocates the thesis that in order to develop reading habits and master required reading lists in modern times, it is necessary to use opportunities that modern technologies make possible. In particular, the possibilities offered by video games can be put to use, especially since the number of video games based on literary classics has lately been increasing. The paper provides an overview of video games that refer to required reading and offers suggestions for the use of video games in the development of reading habits as exemplified by the video game "*Crime and Punishment*". *Who framed Raskolnikov?* In this game, 1% of the text of the novel is directly quoted, and it can be suggested to students to read the novel and compare it with the video game: what has been preserved from the novel, do they agree with the solutions of the author of the video game, etc. This kind of reading includes an activity that is important to young people today and brings them closer to the art of the written word. Also, it is important that it informs them that today the profession of a video game developer relates to reading, i.e., it informs them that the importance of reading has not decreased even in those branches that are habitually associated with "anti-reading".

KEYWORDS:

video games, required reading, Crime and Punishment, F. M. Dostoevsky