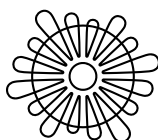


SVEUČILIŠTE U ZADRU

# **GLOBALNE PROMJENE U OBRAZOVANJU I OČUVANJE BAŠTINE**

**Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa  
VII. Dani Šime i Ante Starčevića**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

**GLOBALNE PROMJENE U OBRAZOVANJU  
I OČUVANJE BAŠTINE**

Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa  
VII. Dani Šime i Ante Starčevića

Nakladnik  
**Sveučilište u Zadru**

Za nakladnika  
**Dijana Vican, rektorica**

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost  
**Josip Faričić, predsjednik**

Glavna urednica  
**Anela Nikčević-Milković**

Uredništvo  
**Anela Nikčević-Milković**  
**Jasminka Brala-Mudrovčić**  
**Denis Jurković**

Recenzenti  
**Marinko Lazzarich**  
**Elvi Piršl**

Lektura  
**Eda Šarić**

UDK ostručavanje  
**Dubravka Čanić**

Ilustracija na naslovnici  
**Antonija Mačešić**

Grafičko oblikovanje i prijelom  
**Sveučilište u Zadru**

ISBN  
**978-953-331-411-2 (tisak)**  
**978-953-331-412-9 (online)**

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Znanstvene  
knjižnice u Zadru pod brojem 170111069

---

Objavljivanje Zbornika financijski su potpomogli Grad Gospić,  
Ličko-senjska županija i Nacionalni park „Plitvička jezera“

SVEUČILIŠTE U ZADRU

# **GLOBALNE PROMJENE U OBRAZOVANJU I OČUVANJE BAŠTINE**

**Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa  
VII. Dani Šime i Ante Starčevića**

Zadar, 2023.

# SADRŽAJ

---

<i>Predgovor</i>	8
------------------	---

## 1. Humanističko područje znanosti

<b>MARTINA KOLAR BILLEGE, VESNA BUDINSKI</b> Artefakt hrvatske kulturne baštine u razvijanju kulturnog identiteta u primarnom obrazovanju – od kravate i spomenika do univerzalnih vrednota	13
--	----

<b>VLADIMIR LEGAC</b> Ortografska odstupanja u pisanju na engleskom kao stranom jeziku u jednojezičnih i dvojezičnih učenika osnovne škole	43
---	----

<b>MAJA OPAŠIĆ, AMELI ŠIROLA</b> Primjena zavičajnih čakavskih slikovnica iz perspektive učenika	61
---	----

<b>LUCIJA ŠIMIČIĆ, MARIJANA MARKALAUŠ</b> Promicanje višejezičnih repertoara u globaliziranim društvima i obrazovnim kontekstima	75
---	----

<b>MAJA VERDONIK, IVANA RAŠIĆ</b> Narodne pripovijetke u suvremenim slikovničkim transpozicijama	91
---	----

<b>SANJA VRCIĆ-MATAIJA, ANA VIVODA</b> Kula age Senkovića i Murkovića mlin – kulturni i povijesni izvori gospićkog identiteta	103
--	-----

## 2. Društveno područje znanosti

<b>SANDRA JANKOVIĆ, TAMARA BAŽDARIĆ</b> Čemu nas uče rezultati ILSA istraživanja o postignućima hrvatskih učenika?	129
---	-----

<b>DANIJELO JUKOPILO</b> Implementacija globalizacijskih i baštinskih sadržaja u nastavi geografije	145
--	-----

<b>DENIS JURKOVIĆ, ANELA NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ</b> Doprinos sociodemografskih čimbenika i emocionalne kompetencije u objašnjenju interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija	165
<b>DINKO MARIN, MEJRA UGLEŠIĆ, IGNIS LEMEZINA</b> Odgoj i obrazovanje za očuvanje prirodne baštine na primjeru Parka prirode „Telašćica“	185
<b>ALEKSANDRA SMOLIĆ BATELIĆ, MELANIJA MOHORIĆ, FILIP POLEGUBIĆ</b> Odgoj i obrazovanje za nematerijalnu kulturnu baštinu: kontekst odgojno-obrazovnih ishoda u predmetnim kurikulumima razredne nastave	201
<b>BRACO TOMLJENović, IVANA TOMLJENović, FRANE TOMLJENović</b> Razlike učenica trećeg i četvrtog razreda osnovne škole u manifestnim mjerama morfoloških antropometrijskih obilježja	221
<b>LUCIJA VELAGIĆ, JASNA KUDEK MIROŠEVIĆ</b> Informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama	237
<b>3. Umjetnička područja</b>	
<b>INES CVITKOVIĆ KALANJOŠ, IVANA MATASIĆ</b> Turbofolk i njegov utjecaj na ponašanje i oblikovanje stavova mladih	263
<b>MARINA DRAŠKOVIĆ, GORAN SUČIĆ</b> Razvoj integriranog kurikula u umjetničkim područjima	281
<b>PROGRAM ZNANSTVENO-STRUČNOG SKUPA „Globalne promjene u obrazovanju i očuvanje baštine“ u okviru VII. Dana Šime i Ante Starčevića</b>	301

## ***Predgovor***

Tradicionalno se na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru održava bijenalni znanstveno-stručni skup u okviru Dana Šime i Ante Starčevića. U okviru 7. Dana Šime i Ante Starčevića 21. svibnja 2021. održan je virtualni znanstveno-stručni skup putem platforme Zoom, zbog svjetske pandemije virusa COVID-19, pod nazivom „Globalne promjene u obrazovanju i očuvanje baštine“. Svjesni činjenice globalnih promjena u Europi i svijetu, koje donose nove standarde, mobilnost, interkulturalnost, ali, nažalost, i migracije, neimaštinu, glad, ratove, klimatske katastrofe i sl., tema ovog skupa usmjerena je na dva oprečna pola – s jedne strane na prilagođavanje i prihvaćanje globalnih promjena, a s druge strane na očuvanje vrijednosti, baštine, načina života u pojedinim podnebljima koji je rezultirao evolucijom ljudi i ostalog živog svijeta. Pomirbu ovih dvaju polova smatramo ključnim čimbenikom napretka u prošlosti i danas kada su nam globalne promjene još više nametnute, te ih živimo i svjedočimo gotovo svakodnevno. Suvremene odgojno-obrazovne ustanove, za koje i ovaj sveučilišni odjel obrazuje stručne kadrove, također su stavljene pred određene zahtjeve globalnih procesa, a s druge strane predstavljaju ključna mjesta gdje se kultura, povijest i tradicija prenose s jednog naraštaja na drugi. Ostati i opstati u pojedinom podneblju, gradu, selu, na planini ili otoku upravo ovisi o zadovoljenju zahtjeva „misli globalno – djeluj lokalno“.

U ime Uprave Sveučilišta u Zadru skupu se obratio prorektor za znanost i informacijsku infrastrukturu prof. dr. sc. Zvezdan Penezić, te otvorio skup.

U poslijepodnevnom dijelu skupa održano je trideset pet izlaganja po skupinama iz humanističkog, društvenog i prirodoslovnog područja znanosti, te umjetničkog područja.

Program je dodatno obogaćen predstavljanjem Zbornika radova sa 6. Dana Šime i Ante Starčevića pod naslovom „Učitelj – između tradicije i suvremenosti / The Teacher: between Tradition and Modernity“, urednica izv. prof. dr. sc. Sanje Vrcić-Mataija i dr. sc. Ines Cvitković-Kalanjoš, koji je objavljen na Mrežnoj izdavačkoj platformi Sveučilišta u Zadru Morepress. Zbornik su predstavili prof. dr. sc. Josip Faričić, prorektor za strategiju razvoja i izdavaštvo Sveučilišta u Zadru, izv. prof. dr. sc. Maja Verdonik, recenzentica zbornika, te urednice.

Znanstveno-stručni skup 7. Dani Šime i Ante Starčevića imao je dva plenarna izlaganja naših eminentnih sveučilišnih profesorica sa Sveučilišta u Zagre-

bu: prvo, prof. dr. sc. Dinke Čorkalo Biruški s Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, pod naslovom „Izazovi obrazovanja u višetničkim zajednicama: naučene lekcije i budući izazovi“, te drugo, prof. dr. sc. Borne Fuerst-Bjeliš s Geografskog Odsjeka Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu, o temi „Regionalni identiteti kao baština“. U plenarnim izlaganjima dotaknuli smo se pitanja višetničnosti, koje obilježava većinu suvremenih društava, interkulturalne perspektive te uloge škole u očuvanju identitetskih potreba i interesa djece i njihovih roditelja. Osvijestili smo regionalne identitete kao dio naše ukupne baštine pojedinca i naroda odnosno države. Regionalni identiteti, kao prostorni identiteti, rezultanta su naše povijesne interakcije s prostorom, zajedničkog načina života i organizacije u tom prostoru, posebnih odnosa s okolišem i drugim zajednicama s kojima živimo i stvaramo složene odnose, koji su specifični, nama jedinstveni i različiti od drugih. Prostorni identitet komponenta je našeg složenog identiteta.

Rad po skupinama odvijao se u trima sesijama: sesija A – Humanističko područje znanosti u kojem su dvadeset tri znanstvenika i stručnjaka izložila šesnaest različitih izlaganja, sesija B – Društveno i prirodoslovno područje znanosti u kojem je dvadeset pet znanstvenika i stručnjaka izložilo dvanaest različitih izlaganja, te sesija C – Umjetnička područja u kojima je petnaest umjetnika i stručnjaka izložilo sedam različitih izlaganja. Ovaj zbornik daje cjelovit prikaz znatno manjeg broja izloženih radova, konkretno petnaest znanstvenih i stručnih članaka iz svih triju sesija znanstveno-stručnog skupa. Svi ovi radovi prošli su recenzentski postupak dvostruke slijepa recenzije, te su recenzirani u kategorije prema uzusima znanstvene metodologije.

U humanističkom području znanosti radovi promišljaju sljedeće teme: „Artefakt hrvatske kulturne baštine u razvijanju kulturnog identiteta u primarnom obrazovanju – od kravate i spomenika do univerzalnih vrednota“, „Ortografska odstupanja u pisanju na engleskom kao stranom jeziku u jednojezičnih i dvojezičnih učenika osnovne škole“, „Primjenu zavičajnih čakavskih slikovnica iz perspektive učenika“, „Promicanje višejezičnih repertoara u globaliziranim društvima i obrazovnim kontekstima“, „Narodne pripovijetke u suvremenim slikovničkim transpozicijama“, te „Kulu age Senkovića i Murkovića mlin – kulturne i povijesne izvore gospičkog identiteta“. U društvenom i prirodoslovnom području znanosti radovi promišljaju teme: „Čemu nas uče rezultati ILSA istraživanja o postignućima hrvatskih učenika?“, „Implementacije globalizacijskih i baštinskih sadržaja u nastavi Geografije“, „Doprinos

sociodemografskih čimbenika i emocionalne kompetencije u objašnjenju interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija“, „Odgoj i obrazovanje za očuvanje prirodne baštine na primjeru Parka prirode ‘Telašćica‘“, „Odgoj i obrazovanje za nematerijalnu kulturnu baštinu: kontekst odgojno-obrazovnih ishoda u predmetnim kurikulumima razredne nastave“, „Razlike učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole u manifestnim mjerama morfoloških antropometrijskih obilježja“, te „Informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama“. U umjetničkom području dva su rada koja promišljaju teme „Turbofolka i njegova utjecaja na ponašanje i oblikovanje stavova mladih“ i „Razvoja integriranog kurikula u umjetničkim područjima“. Sve nabrojene teme na suvremeni način promišljaju globalne promjene u odgoju i obrazovanju, te očuvanje baštine u različitim područjima znanosti i umjetnosti, kao i interdisciplinarno.

Rezime izlaganja i radova prve skupine humanističkog područja znanosti odnosi se na činjenicu da se univerzalne vrednote u formiranju kulturnog identiteta suvremenog djeteta nikako ne smiju napustiti. Istaknuta je potreba očuvanja vrijednosti, poput poštovanja ljudskog dostojanstva, slobode, demokracije i sl., temama očuvanja kulturne baštine i razvijanja kulturnog identiteta učenika. Edukacijski potencijal očuvanja kulturne baštine pojedinih krajeva Republike Hrvatske predstavljen je uporabom različitih zavičajnih slikovnica. Razvijanju kulturnog identiteta doprinosi i poznavanje starih hrvatskih rukopisa, početnica i sl. jer „kulturu treba razumjeti da bi se iz nje moglo učiti.“ Rezime druge skupine društvenog i prirodoslovnog područja znanosti odnosi se na potvrdu da su škole mjesta nužnih društvenih globalnih promjena poput razvoja suvremenih tehnologija, interkulturalne osjetljivosti, implementacije međupredmetne teme održiva razvoja, primjene rezultata međunarodnih ispitivanja kompetencija učenika i nastavnika, interdisciplinarnosti, korelativnosti među nastavnim predmetima i sadržajima, većeg udjela istraživačke nastave, praćenja učinaka pandemije koronavirusa na odgoj i obrazovanje, ali i očuvanja prirodne baštine i baštinskog identiteta. Rezime treće skupine, koja je pokrila umjetnička područja, odnosi se na konkretne zaključke o promjenama obrazovanja koristeći se materijalnom i nematerijalnom kulturnom baštinom u kreiranju kulturnog identiteta djece i mladih, te razvoja integriranog kurikula u umjetničkim područjima.

Ovim putem Odjel za nastavničke studije u Gospiću zahvaljuje ustanovama koje su financijski pomogle održavanju skupa i izdavanju ovog zbornika: Sveu-



čilištu u Zadru, Gradu Gospiću, Ličko-senjskoj županiji i Nacionalnom parku „Plitvička jezera“.

Georg Bernard Shaw jednom je rekao: „Razuman čovjek prilagođava se svijetu oko sebe. Nerazuman uporno nastoji svijet prilagoditi sebi. Stoga sav napredak čovječanstva ovisi o nerazumnim ljudima.“ Lippmann je dodao: „Kad svi misle isto, znači da nitko ne misli dovoljno.“ Silesius je, s druge strane, izrekao: „Čovječe, zaviri prvo u sebe sama. U potrazi za kamenom mudraca ne moraš putovati u strane zemlje.“ Lav Nikolajevič Tolstoj sažeo je: „Ono što je prošlo, više ne postoji; ono što će biti, još nije došlo. Postoji samo ona točka u kojoj se sastaju prošlo i buduće. U toj točki cijeli je naš život.“ Ove i mnoge druge mudre izreke samo potvrđuju koliko trebamo i moramo biti globalni, ali ne toliko da ujedno ne poštujemo i ne čuvamo sve ono naše dobro lokalno.

Uz dužnu zahvalu izlagačima, autorima i recenzentima koji su pomogli u održavanju znanstveno-stručnog skupa 7. Dani Šime i Ante Starčevića, te tisku, zbornik „Globalne promjene u obrazovanju i očuvanje baštine“ predajemo znanstvenoj zajednici i čitateljskoj javnosti za daljnje promišljanje pomirenja ovih dvaju naočigled oprečnih polova – globalno i lokalno, u cilju stvaranja suvremenog sustava odgoja i obrazovanja koji mora biti stup društvenog napretka.

*Glavna urednica: izv. prof. dr. sc. Anela Nikčević-Milković  
Gospić, studeni 2022.*

“Izrazi koji se upotrebljavaju u ovom zborniku, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškome ili ženskome rodu, neutralni su i jednako obuhvaćaju i muški i ženski rod.”



1.

**Humanističko  
područje znanosti**



# ARTEFAKT HRVATSKE KULTURNE BAŠTINE U RAZVIJANJU KULTURNOG IDENTITETA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU – OD KRAVATE I SPOMENIKA DO UNIVERZALNIH VREDNOTA

**Martina KOLAR BILLEGE**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet  
martina.kolar@ufzg.hr

UDK 908:37.012  
Izvorni znanstveni članak

**Vesna BUDINSKI**  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet  
vbudinski@ufzg.hr

## **Sažetak**

*Suvremeni odgojno-obrazovni kontekst u kurikulskim dokumentima potiče razvijanje vlastitog jezično-kulturnog identiteta, no potrebno je odrediti relevantne kulturološke sadržaje poučavanja koji omogućuju dosezanje tih ishoda i razvoj kompetencija. Svijest o identitetu jest kompetencija koja sintetizira kognitivne i afektivne sastavnice spoznavanja.*

*Kako bi se ta kompetencija razvila, potrebno je u interdisciplinarnom metodičkom pristupu poučavati vrednotama. U tom kontekstu kravatu, osim dijelom hrvatske baštine, smatramo vrijednim metodičkim artefaktom s pomoću kojeg možemo poučavati o povijesno-kulturnoj baštini Hrvatske i vrednotama ugrađenima u tu baštinu. Hrvatska kravata u svojoj opisanoj simbolici jest vrijedna stvarnost koja obuhvaća vrednote apstraktne vrсноće (odanost, poštovanje, povjerenje, odgovornost...) s kojima će se učenici i studenti upoznati u istraživačkom dijelu ovog rada.*

*Istraživanje obuhvaća rad na književno-umjetničkom tekstu Daniela Načnovića Kravata Velog Jože, obavijesnim i znanstveno-popularnim tekstovima dostupnima u središnjoj svjetskoj instituciji posvećenoj proučavanju, čuvanju i unaprjeđivanju kravate kao hrvatske i svjetske baštine – Academia Cravatica. Istraživanjem želimo odrediti sadržaje poučavanja koji omogućuju izgradnju svijesti o identitetu, istražiti mišljenja učenika četvrtog razreda primarnog obrazovanja (N = 108) o vrednotama i sadržajima povezanim s hrvatskim identitetom – povijesno-kulturnom baštinom.*

*Rezultati istraživanja upućuju na to da metodičkim unosom znatno utječe-mo na učeničku percepciju vrednota i njihovu povezanost sa sastavnicama hrvatskog identiteta. Epistemološkim doprinosom ovog rada smatra se identi-ficiranje sadržaja poučavanja koji u metodičkom procesu omogućuju stjecanje kompetencije.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *hrvatska kulturna baština, kravata, metodički pristup odre-đivanju sadržaja, vrednote*

## **1. Uvod**

### ***1.1. Položaj identiteta u suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu definiranom kurikulskim dokumentima***

Suvremeni odgojno-obrazovni kontekst uvjetovan je kompleksnim druš-tvenim okolnostima, ali temeljne smjernice tog konteksta definirane su *Ku-rikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (NN 10/2019). Razvoj kulturnog identiteta u primarnom obrazovanju, naznačen u tom kurikulskom dokumentu, potiče razvijanje vlastitog jezično-kulturnog identiteta. To je vidljivo u općim odrednicama:

„Učenicima se na svim razinama i oblicima školovanja omogućuje razvoj i stjecanje komunikacijske jezične kompetencije, jezičnih znanja i višestruke pi-smenosti nužne za nastavak školovanja, život i rad, razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi i kao temelja nacionalnog identiteta...

Svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposoblja-vanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim stan-dardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitoga, narodnog i nacionalnog je-zično-kulturnog identiteta. Učenicima se omogućuje primanje, razumijevanje, vrednovanje i stvaranje različitih govornih i pisanih tekstova primjenom ko-munikacijskih strategija... Učeniku je jezik najčešće sredstvo samospoznaje i spoznaje svijeta koji ga okružuje, a vještine slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i njihova međudjelovanja pridonose njegovoj osobnoj dobrobiti i omoguću-ju mu djelovanje u osobnim, društvenim, kulturnim i poslovnim prigodama. Važna su načela na kojima počiva kurikulum: načelo komunikacijske i estetske funkcionalnosti, načelo teksta, načelo cjelokupnosti komunikacijske jezične

prakse, načelo standardnoga jezika i zavičajnosti, načelo razlikovanja i povezivanja jezičnih razina, načelo stvaralaštva u jeziku i putem jezika te opća načela postupnosti, primjerenosti, zanimljivosti i unutarpredmetne povezanosti i uravnoteženosti. Tim se načelima u svim sastavnicama predmeta potiče razvoj integriteta, jezičnoga i kulturnog identiteta, osjećaj domoljublja, nacionalne pripadnosti i pripadnosti višekulturnoj i višejezičnoj zajednici europskih naroda“ (NN 10/2019)<sup>1</sup>.

U odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja ističe se razvijanje vlastitog jezično-kulturnog identiteta komunikacijom na jednom ili više djelatnih jezičnih idioma hrvatskog jezika, poštovanje različite jezične i kulturne zajednice i njihove vrijednosti, jačanje nacionalnog identiteta i pripadnosti narodu i državi upoznavanjem i njegovanjem kulturno-povijesne baštine te izgrađivanje vlastitog svjetonazora i njegovanje moralne i estetske vrijednosti. „U tom pogledu oblikovanje bioetičkog horizonta obrazovanja čini nam se kao ispravan put davanja živosti onoj snazi, a to je obrazovanje, koja nam jedina jamči humanu budućnost. Uvjerenja smo da upravo bioetička misao može čovjeku dati priliku zakoračivanja u tu humanu budućnost“ (Krznar, 2021: 198). Na tom počelu upustili smo se u istraživanje hrvatske kulturne baštine i razvijanje kulturnog identiteta u primarnom obrazovanju čiji bi epistemološki rezultati mogli biti vrijedni u humanoj budućnosti obrazovanja.

S obzirom na navedene ciljeve, namjera je autorica u ovom radu identificirati sadržaj, metodičke predloške i metodičke postupke unosa i transfera tog sadržaja kako bismo povećali učeničku percepciju vrednota. Samo tako možemo očekivati razvoj kompetencije svijesti o identitetu jer vrednote smatramo njegovom sastavnicom. Svijest o identitetu jest kompetencija. „Na podlozi širokoga kruga znanstveno utemeljenih spoznaja valja ponajprije naznačiti temeljne zadanosti koje, u postojećoj realnosti svijeta, određuju stvarni položaj svakoga, pa tako i hrvatskoga naroda, a sadržane su i ostvarene u objektivnom postojanju: povijesti u kojoj je nastao, prostora na kojemu živi, stanovništva kojega tvori i kulture koja definira njegov identitet“ (Mohorovičić, 1997: 35).

Kompetencija svijesti o identitetu, dakle, sintetizira kognitivne i afektivne sastavnice učenikova spoznavanja.

Pri prijenosu sadržaja usmjerenih na razvoj svijesti o identitetu, iznimno

<sup>1</sup> *Kurikul za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (NN 10/2019).

je važno poštovati strukturu sadržaja, pravilno programirati sadržaje, odnosno odrediti elemente sadržaja za pojedini ciklus obrazovanja (Kolar Billege, 2020). Budući da u *Kurikulumu* nije iskazan sadržaj, potrebno ga je identificirati, metodički transferirati i oblikovati.

Također, da bi se razvijala navedena kompetencija, potrebno je prije identificiranja sadržaja za doseganje ishoda, identificirati sastavnice identiteta, a tek onda predložiti sadržaj s pomoću kojeg će ih učenici spoznavati, jer se odgoj odvija u okviru „određene kulture“, što upućuje na potrebu proučavanja fenomena kulture i obilježja kulture (Krznar, 2021).

## **2. Identitet i vrednote apstraktne vrсноće**

Vrednote se često ne percipiraju kao sastavnica identiteta. Zašto pretpostavljamo da bi one to trebale biti? Zato što implicitno vrednote usko povezujemo s onime što se eksplicitno uvrštava u identitetske sastavnice. Primjerice, grb Republike Hrvatske, zastava i himna implicitno sadrže vrednote odanosti (državi), požrtvovnosti i slobode (u borbi i očuvanju države). „Nacionalni simboli važan su čimbenik nacionalnog identiteta, pa su tako i hrvatski nacionalni simboli važan dio hrvatskoga nacionalnog identiteta...“ (Jareb, 2010: 9) „... Nema slučaja sportskog uspjeha bez ponosnog isticanja hrvatske zastave. Uz njih i stotine tisuća građana javno i ponosno ističe baš hrvatske nacionalne simbole...“ (Ibid. 376–377).

Taj navod upućuje na to što simboli identiteta jesu, ali i koje se vrednote s njima povezuju. U kontekstu sportskih uspjeha, s nacionalnim se simbolima povezuju vrednote požrtvovnosti (sportaša), odanosti domovini (sportaša i navijača), domoljublja. „Nisu se, dakle, promijenile vrednote, nego vrline kao sredstva za njihovo održanje. Smatra (Hentig, op. a.) da se mnoge vrline više ne cijene kao nekada, primjerice: kao što su štedljivost, točnost, marljivost u radu i učenju, poslušnost, čistoća, raspolaganje solidnim znanjem, stalno ispunjavanje obveza“ (Vujčić, 2013: 289). Unatoč promjeni percepcije vrlina, vrednote se nisu promijenile (Vujčić, 2013), stoga u obrazovni sustav treba ugraditi vrednote koje će u odgojnom i obrazovnom kontekstu biti u bliskom suodnosu s vrlinama. To je npr. kravata kao metodički artefakt hrvatske kulturne baštine u razvijanju kulturnog identiteta. Ona u svojoj simbolici sadrži univerzalne vrednote (znanje, poštovanje, ljubav, povjerenje...). „Navedeni



primjeri pokazuju iznimno širok raspon uporabe motiva kravate u vizualnim umjetnostima, raspon koji se proteže od njegove primjene kao dekorativnog elementa, ali uvijek i simboličke konotacije, do izričite, eksplicitne poruke“ (Albaneže, 2011: 326).

Kako povezati vrednote i elemente hrvatskog identiteta?

Tomić (2020) kategorizira vrednote na *više* i *niže*. *Niže* karakterizira važnijima (poštenje, pravednost, sloboda, ljubav...), a *više* vrjednijima od nižih i dolaze do izražaja kad su zadovoljene niže vrednote ili usporedno s njima (zdravlje). „Uz ovu podjelu vrednote se mogu promatrati kao ‘apstraktne vrsnoće’ (npr. prijateljstvo, ljubav, ljepota, korist, istina, pravednost), kao ‘vrijedna stvarnost’ (tzv. ‘dobra’, npr. umjetničko djelo, čin pravde, istinita tvrdnja)...“ (Tomić, 2020: 30).

U ovom smo radu i istraživanju identificirali ove elemente hrvatskog identiteta: hrvatski jezik, tradicija pravljenja licitara, nacionalni parkovi, kravata, obitelj, Domovinski rat, grb / zastava / himna, katolička vjera i Crkva, hrvatski književnici, hrvatski izumitelji, hrvatski glazbenici, hrvatski vladari, hrvatski sport, hrvatska kuhinja i hrvatska narodna nošnja. Željeli smo istražiti koje vrednote učenici povezuju s pojedinim sastavnicama hrvatskog identiteta, i to unoseći artefakte vrijedne stvarnosti u metodički proces poučavanja.

### **3. Artefakti vrijedne stvarnosti – književno djelo, kulturno-povijesni spomenik i kravata kao metodički predložak za spoznavanje vrednota apstraktne vrsnoće**

Zadatak je poučavanja i poučavatelja odabrati primjeren sadržaj, oblikovan u metodički predložak i metodički instrumentarij kojim će se učenicima omogućiti doseganje ishoda i postupan razvoj kompetencije (svijesti o identitetu). Da bi se to moglo ostvariti, metodičkim se instrumentarijem moraju angažirati kognitivne i afektivne sastavnice spoznavanja.

„U poučavanju vrednota najčešće se navode dva pristupa. Izravni (preskriptivni) pristup gdje je poučavanje vrednota povezano s odgojem karaktera usvajanjem vrednota kao ustaljenih normi, navika i struktura društvene sredine. Neizravni (deskriptivni) pristup daje prednost osmišljavanju situacije u kojoj se savjetima i senzibiliziranjem potiče odgojenika da kritički i kreativno pristupi prepoznavanju, izboru i osmišljavanju vrednota“ (Tomić, 2020: 30–31).

Metodički predložak u ovom je istraživanju književno djelo (slikovnica) *Kravata Velog Jože ili Vilinska svadba u pulskoj Areni*. To je djelo napisao Daniel Načinović, a oslikao Ivan Gregov u povodu dvomilenijskog postojanja amfiteatra Arene, a slikovnica je nadahnuta umjetničkom instalacijom *Kravata oko Arene* Marijana Bušića. Sadrži artefakte vrijedne stvarnosti – književno djelo, kulturno-povijesni spomenik i kravatu te smatramo da je sadržajno primjeren metodički predložak za spoznavanje vrednota apstraktne vrsnoće.

Zašto kravatu prepoznavamo kao vrijednu stvarnost za spoznavanje vrednota? Iako u tradicionalnom tumačenju identitetskih elemenata (Bežen, 2012) ne zauzima uvijek tu poziciju, ona je prema Huzjanu (2008) univerzalni simbol muškog odijevanja svjetski prepoznatljiv, potekao iz tradicije hrvatskog naroda. „Istraživanje nastanka i razvoja kravate, kao riječi i muškog odjevnog predmeta te kao univerzalnog medija komunikacije i možda jednog od najvažnijih hrvatskih doprinosa svjetskoj kulturi, prvorazredan je izazov s nadnacionalnim značenjem. Iako je kravata važna za razvoj identiteta hrvatskoga naroda, na hrvatskom jeziku postoji samo nekoliko knjiga koje govore o njoj“ (Huzjan, 2008: 103–104). Jedna je od tih knjiga upravo ona koju smo odabrali kao metodički predložak za poučavanje učenika četvrtog razreda primarnog obrazovanja (*Kravata Velog Jože ili Vilinska svadba u pulskoj Areni*).

U implementaciji tog predloška u nastavu promiče se kulturološki pristup spoznavanju hrvatskih identitetskih elemenata (hrvatski jezik, kravata, hrvatski književnici, obitelj i hrvatski vladari) s kojima su povezane vrednote (znanje, požrtvornost, ljubav, sloboda, prijateljstvo, zahvalnost i vjera).

Metodički instrumentarij omogućio je spoznavanje sadržaja izloženošću slušanju teksta i promatranju ilustracija u slikovnici te postupkom analize sadržaja slikovnice i likovnih elemenata koji podupiru tekst.

U pripremanju nastave učitelj planira aktivnosti i osigurava metodičke artefakte i sredstva za njihovo ostvarenje. Kreirajući stvaralačke zadatke, učitelj predviđa nastavne situacije i metodičke aktivnosti. Budući da je riječ o temi koja od učitelja zahtijeva dodatno pripremanje i dodatna znanja, bio im je ponuđen tekst *Kravata i čvor – nesvakidašnja ljubavna priča* iz korpusa tekstova institucije Academia Cravatica.

## **4. Istraživanje**

### **4.1. Cilj istraživanja**

Cilj istraživanja bio je ispitati raste li percepcija vrednota uz pojedine sastavnice hrvatskog identiteta nakon unosa metodičkog predloška *Kravata Velog Jože ili Vilinska svadba u pulskoj Areni*.

### **4.2. Problem i hipoteza**

P1: Ispitati koje vrednote učenici povezuju s elementima hrvatskog identiteta prije i poslije metodičkog unosa artefakta vrijedne stvarnosti te postoji li razlika u percepciji tih vrednota prije i poslije metodički osmišljenih postupaka.

H1: Povećat će se percepcija vrednota uz elemente hrvatskog identiteta spomenutih u književno-umjetničkom djelu (hrvatski jezik, kravata, hrvatski književnici, obitelj i hrvatski vladari).

### **4.3. Postupak istraživanja**

Istraživači u ovom radu bili su: Katarina Franjčec, Ana Škudar, Lidija Krpan, Andrea Kager, Luka Čeprić i Iva Budinski. Interpretativnim čitanjem učiteljice/učitelji motivirali su učenike na auditivnu recepciju djela te na misaone i emotivne aktivnosti usmjerene na recepciju teksta.

### **4.4. Instrument istraživanja**

Instrument istraživanja (anketni upitnik) osmislile su autorice ovog rada 2021. godine za istraživanje o temi *Artefakt hrvatske kulturne baštine u razvijanju kulturnog identiteta u primarnom obrazovanju – od kravate i spomenika do univerzalnih vrednota*. Ispitanici povezuju vrednote (znanje, poštovanje, povjerenje, odgovornost, požrtvornost, ljubav, pravednost, solidarnost, odanost, sloboda, poniznost, prijateljstvo, zahvalnost, dostojanstvo, vjera) sa sastavnicama hrvatskog identiteta (hrvatski jezik, tradicija pravljenja licitara, nacionalni parkovi, kravata, obitelj, Domovinski rat, grb / zastava / himna,

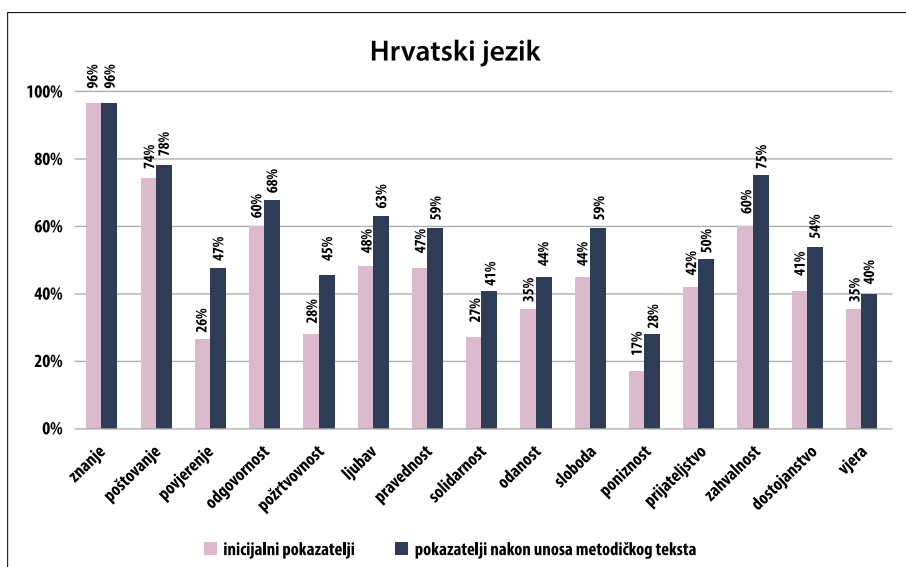
katolička vjera i Crkva, hrvatski književnici, hrvatski izumitelji, hrvatski glazbenici, hrvatski vladari, hrvatski sport, hrvatska kuhinja i hrvatska narodna nošnja) prije i poslije metodičke interpretacije slikovnice *Kravata Velog Jože ili Vilinska svadba u pulskoj Areni* (Daniel Načinović; ilustrirao Ivan Gregov). Slikovnica je pisana književno-umjetničkim stilom s interpolacijama obavijesnog teksta koji opisuje kulturno-povijesne spomenike u Istri (Puli). Sadržajno zahvaća povijesni kontekst i suvremenost te afirmira lik iz antologijskog djela hrvatske književnosti (Veloga Jožu). Temeljni je motiv vezanje čvora na kravati tijekom svadbe koji simbolizira vjernost, odanost i druge vrednote za koje smo očekivali da će ih učenici u metodički vođenom procesu prepoznati. Slikovnica je zasićena istarskim toponimima i drugim nazivljem, narodnim običajima, glazbenim instrumentima i prirodnim ljepotama.

#### ***4.5. Ispitanici***

U istraživanju su sudjelovali učenici četvrtog razreda iz pet razrednih odjela karlovačkih i zagrebačkih osnovnih škola (prigodni uzorak; N = 108 učenika).

## 5. Rezultati

U rezultatima prikazujemo koje vrednote učenici (N = 108) povezuju s određenim sastavnicama hrvatskog identiteta prije i poslije metodičke interpretacije književno-umjetničkog teksta. Uz svaki ćemo element hrvatskog identiteta istaknuti: (a) koje vrednote s elementom hrvatskog identiteta povezuje više od 50 % učenika, (b) koje vrednote s elementom hrvatskog identiteta povezuje više od 50 % učenika (tek) nakon metodičkog unosa i (c) koje su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako ih je i dalje percipiralo manje od 50 % učenika.



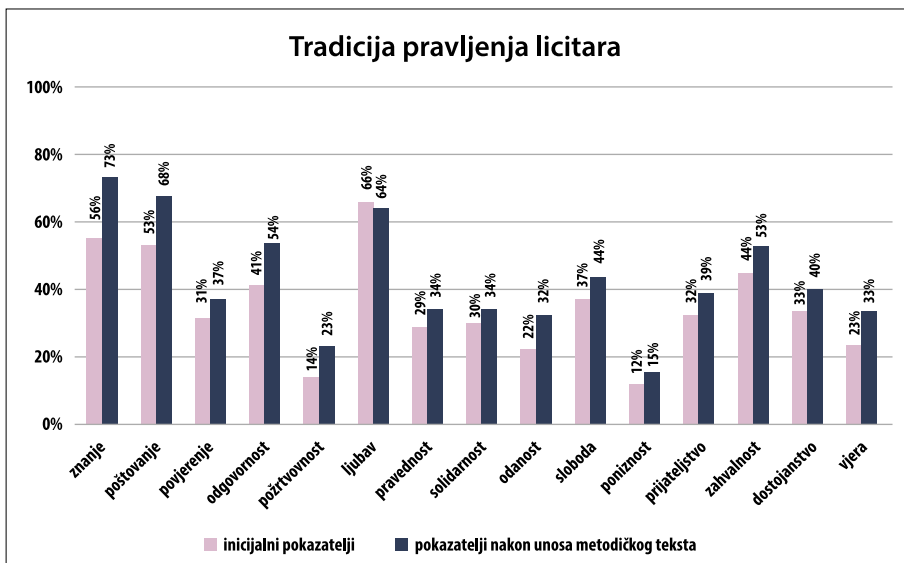
**GRAFIKON 1.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatski jezik* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 1 pokazuju da uz *hrvatski jezik* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: znanje, poštovanje, odgovornost i zahvalnost

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: ljubav, pravednost, sloboda, prijateljstvo i dostojanstvo

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %: povjerenje (26 % – 47 %), požrtvovnost (28 % – 45 %), solidarnost (27 % – 41 %), odanost (35 % – 44 %), poniznost (17 % – 28 %) i vjera (35 % – 40 %).



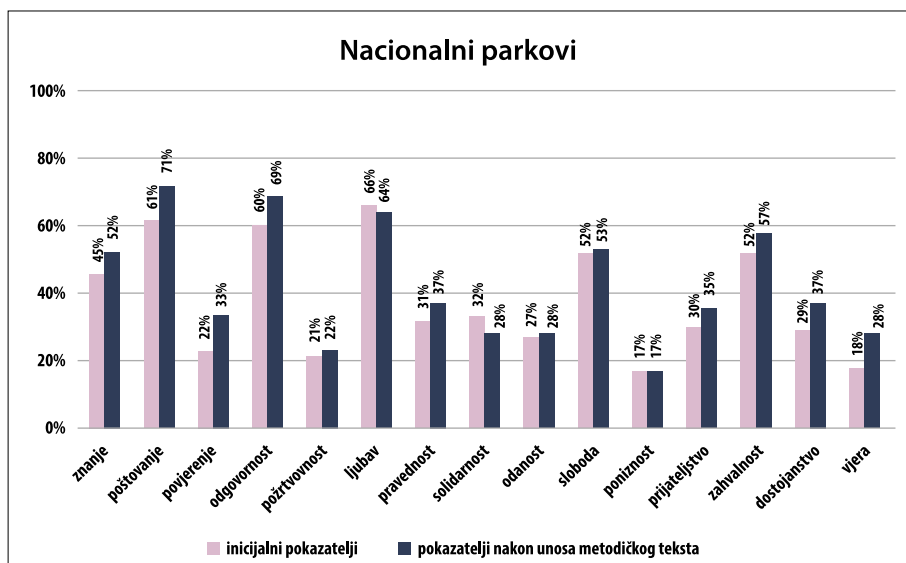
**GRAFIKON 2.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *tradicija pravljenja licitara* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 2 pokazuju da uz *tradiciju pravljenja licitara* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: znanje, poštovanje i ljubav

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: odgovornost i zahvalnost

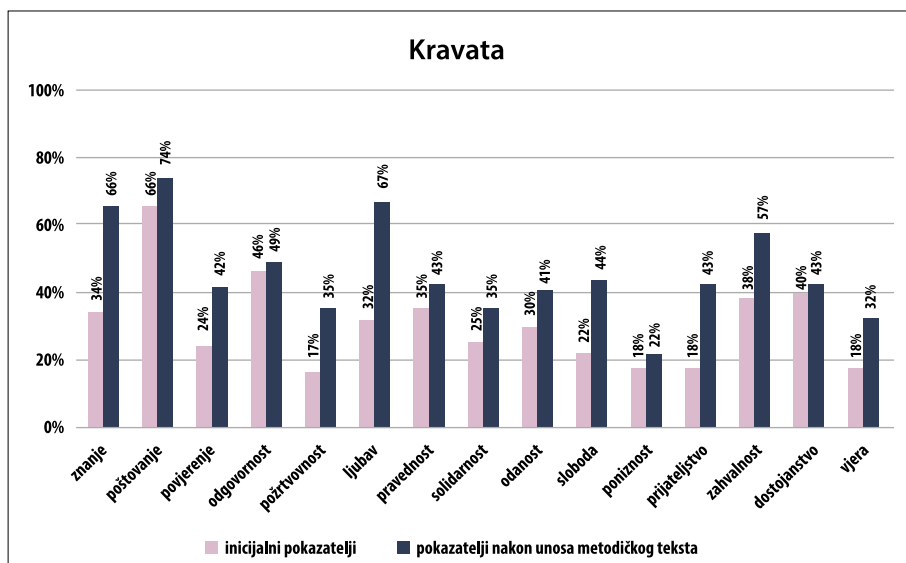
(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %: povjerenje (31 % – 37 %), požrtvornost (14 % – 23 %), pravednost (29 % – 34 %), solidarnost (30 % – 34 %), odanost (22 % – 32 %), sloboda (37 % – 44 %), poniznost (12 % – 15 %), prijateljstvo (32 % – 39 %), dostojanstvo (33 % – 40 %) i vjera (23 % – 33 %).



**GRAFIKON 3.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *nacionalni parkovi* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 3 pokazuju da uz *nacionalne parkove* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

- (a) više od 50 % učenika: poštovanje, odgovornost, sloboda i zahvalnost
- (b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: znanje i ljubav
- (c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %: povjerenje (22 % – 33 %), požrtvornost (21 % – 22 %), pravednost (31 % – 37 %), odanost (27 % – 28 %), prijateljstvo (30 % – 35 %), dostojanstvo (29 % – 37 %), vjera (18 % – 28 %).

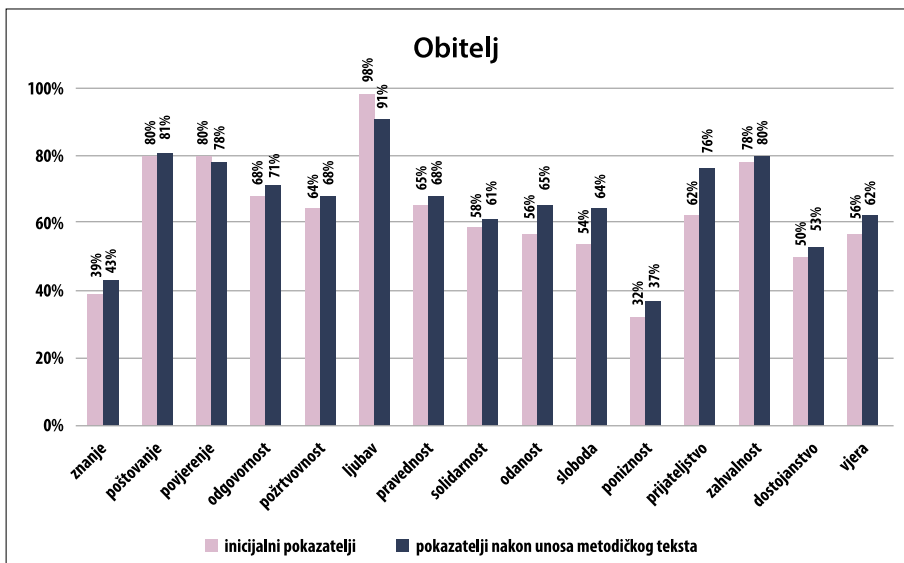


**GRAFIKON 4.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *kravata* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 4 pokazuju da uz *kravatu* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

- (a) više od 50 % učenika: poštovanje
- (b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: znanje, ljubav i zahvalnost
- (c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:
  - povjerenje (24 % – 42 %), odgovornost (46 % – 49 %), poštivnost (17 % – 35 %), pravednost (35 % – 43 %), solidarnost (25 % – 35 %), odanost (30 % – 41 %), sloboda (22 % – 44 %), poniznost (18 % – 22 %), prijateljstvo (18 % – 43 %), dostojanstvo (40 % – 43 %), vjera (18 % – 32 %).





**GRAFIKON 5.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *obitelj* prije i poslije metodičkog unosa

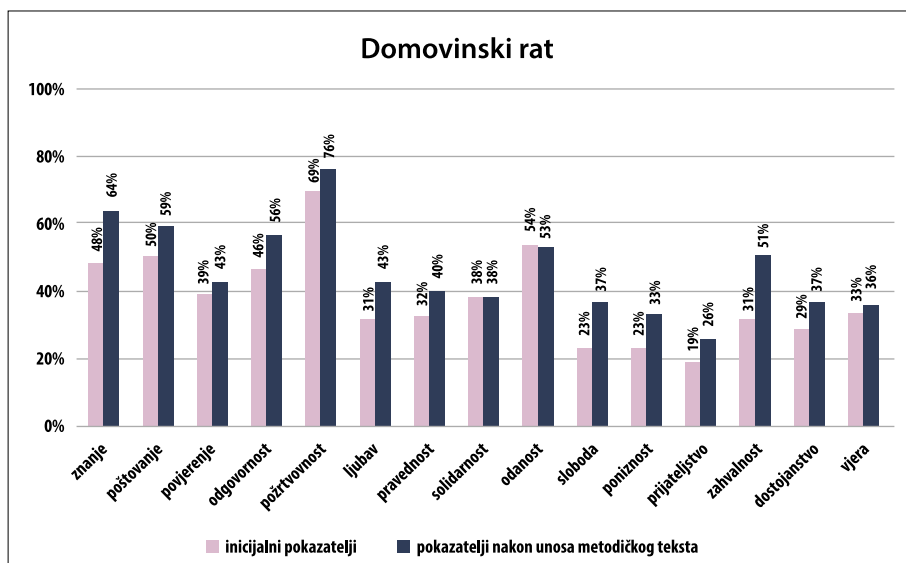
Rezultati prikazani na Grafikonu 5 pokazuju da uz *obitelj* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: poštovanje, povjerenje, odgovornost, požrtvovnost, ljubav, pravednost, solidarnost, odanost, sloboda, prijateljstvo, zahvalnost, dostojanstvo i vjera

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: -

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:

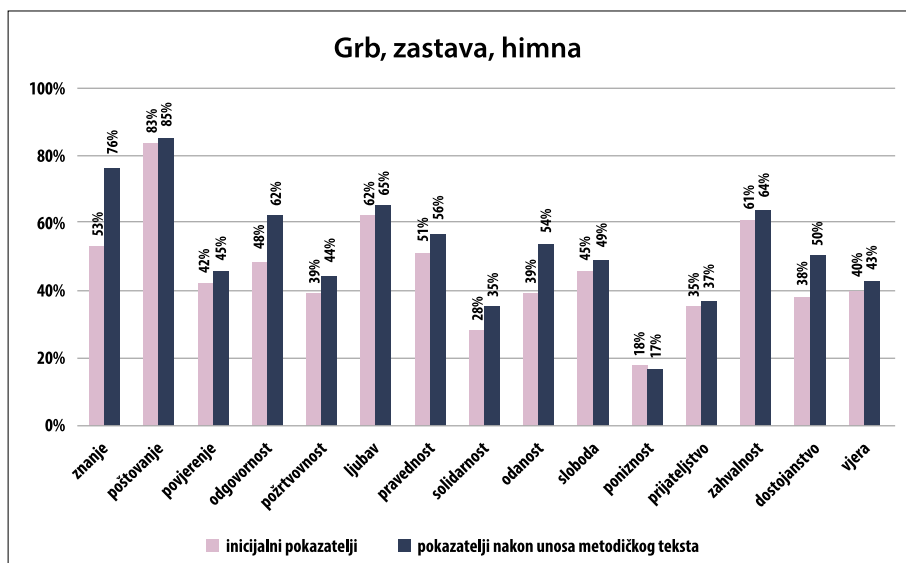
znanje (39 % – 43 %) i poniznost (32 % – 37 %).



**GRAFIKON 6.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *Domovinski rat* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 6 pokazuju da uz *Domovinski rat* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

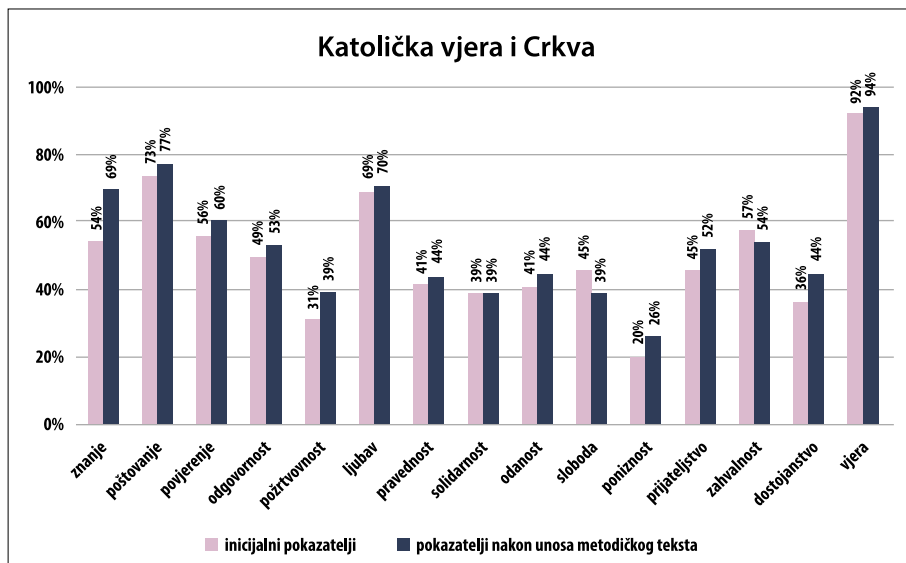
- (a) više od 50 % učenika: poštovanje, požrtvovnost i odanost
- (b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: znanje, odgovornost i zahvalnost
- (c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:
  - povjerenje (39 % – 43 %), ljubav (31 % – 43 %), pravednost (32 % – 40 %), sloboda (23 % – 37 %), poniznost (23 % – 33 %), prijateljstvo (19 % – 26 %), dostojanstvo (29 % – 37 %), vjera (33 % – 36 %).



**GRAFIKON 7.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *grb, zastava i himna* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 7 pokazuju da uz *grb, zastavu i himnu* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

- (a) više od 50 % učenika: znanje, poštovanje, ljubav, pravednost i zahvalnost
- (b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: odgovornost, odanost i dostojanstvo
- (c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:
  - povjerenje (42 % – 45 %), poštivost (39 % – 44 %), solidarnost (28 % – 35 %), odanost (39 % – 54 %), sloboda (45 % – 49 %), prijateljstvo (35 % – 37 %) i vjera (40 % – 43 %).



**GRAFIKON 8.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *katolička vjera i Crkva* prije i poslije metodičkog unosa

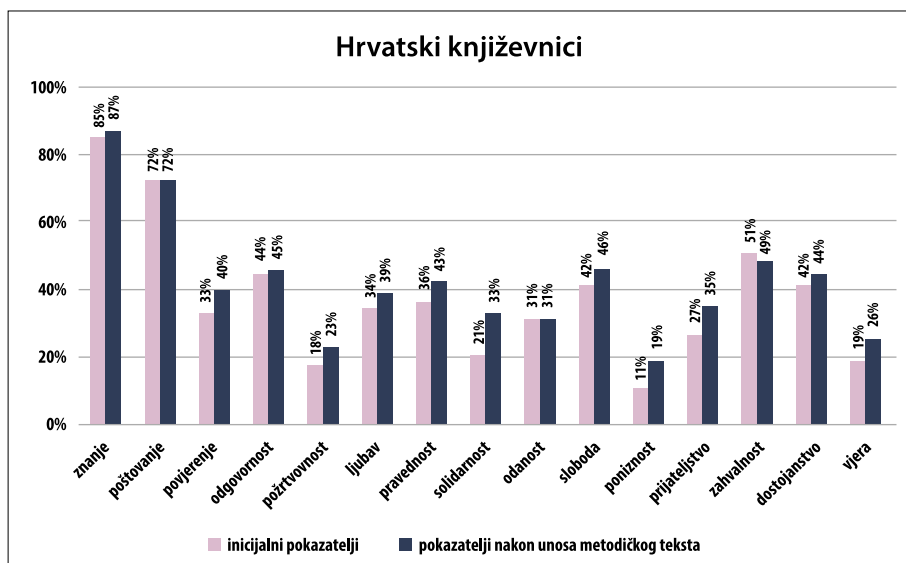
Rezultati prikazani na Grafikonu 8 pokazuju da uz *katoličku vjeru i Crkvu* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: znanje, poštovanje, povjerenje, ljubav, zahvalnost i vjera

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: odgovornost i prijateljstvo

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:

požrtvovnost (31 % – 39 %), pravednost (41 % – 44 %), odanost (41 % – 44 %), poniznost (20 % – 26 %) i dostojanstvo (36 % – 44 %).



**GRAFIKON 9.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatski književnici* prije i poslije metodičkog unosa

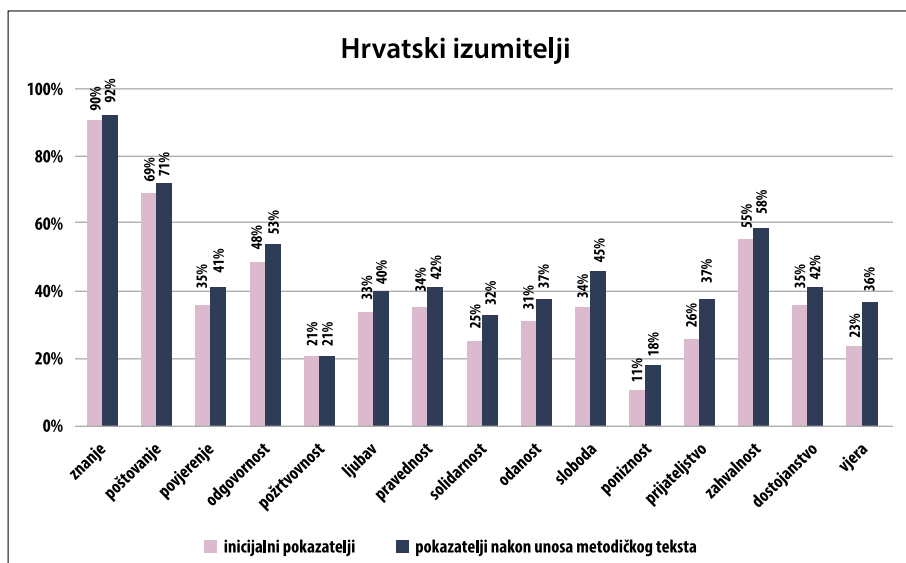
Rezultati prikazani na Grafikonu 9 pokazuju da uz *hrvatske književnike* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: znanje i poštovanje

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: zahvalnost

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se držale ispod 50 %:

povjerenje (33 % – 40 %), odgovornost (44 % – 45 %), poštivost (18 % – 23 %), ljubav (34 % – 39 %), pravednost (36 % – 43 %), solidarnost (21 % – 33 %), sloboda (42 % – 46 %), poniznost (11 % – 19 %), prijateljstvo (27 % – 35 %), dostojanstvo (42 % – 44 %), vjera (19 % – 26 %).



**GRAFIKON 10.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatski izumitelji* prije i poslije metodičkog unosa

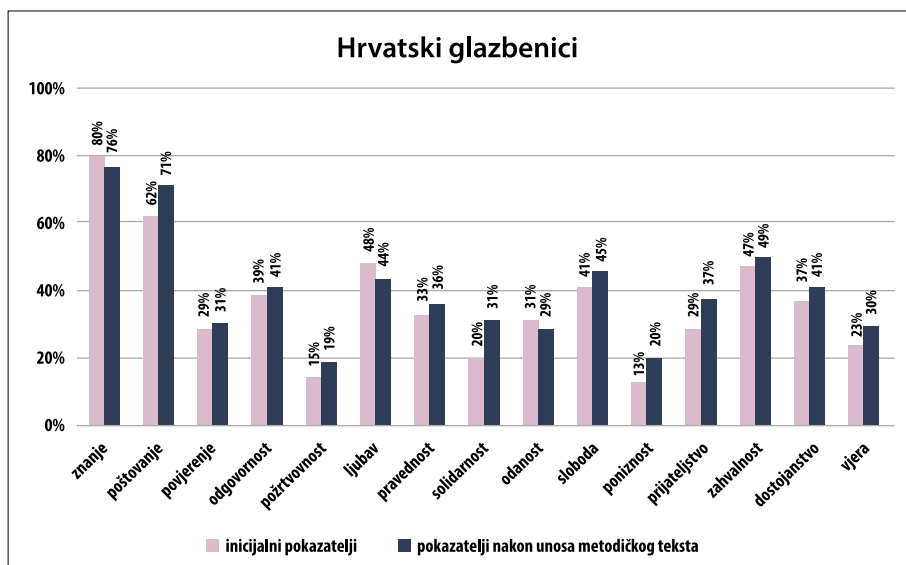
Rezultati prikazani na Grafikonu 10 pokazuju da uz *hrvatske izumitelje* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: znanje, poštovanje i zahvalnost

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkoga unosa: odgovornost

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:

povjerenje (35 % – 41 %), ljubav (33 % – 40 %), pravednost (34 % – 42 %), solidarnost (25 % – 32 %), odanost (31 % – 37 %), sloboda (34 % – 45 %), poniznost (11 % – 18 %), prijateljstvo (26 % – 37 %), dostojanstvo (35 % – 42 %), vjera (23 % – 36 %).



**GRAFIKON 11.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatski glazbenici* prije i poslije metodičkog unosa

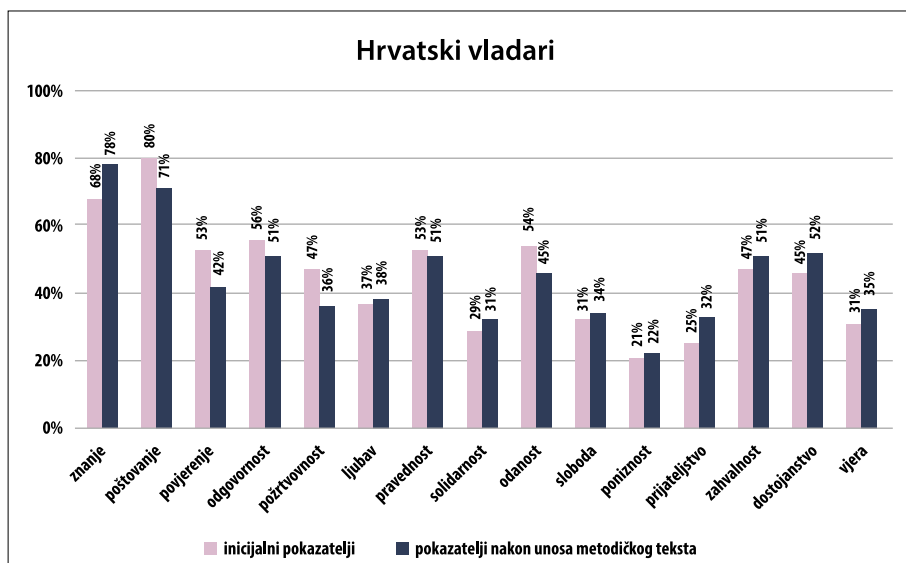
Rezultati prikazani na Grafikonu 11 pokazuju da uz *hrvatske glazbenike* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: znanje i poštovanje

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkoga unosa: -

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se držale ispod 50 %:

povjerenje (29 % – 31 %), odgovornost (39 % – 41 %), požrtvornost (15 % – 19 %), pravednost (33 % – 36 %), solidarnost (20 % – 31 %), sloboda (41 % – 45 %), poniznost (13 % – 20 %), prijateljstvo (29 % – 37 %), zahvalnost (47 % – 49 %), dostojanstvo (37 % – 41 %), vjera (23 % – 30 %).



**GRAFIKON 12.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatski vladari* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 12 pokazuju da uz *hrvatske vladare* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

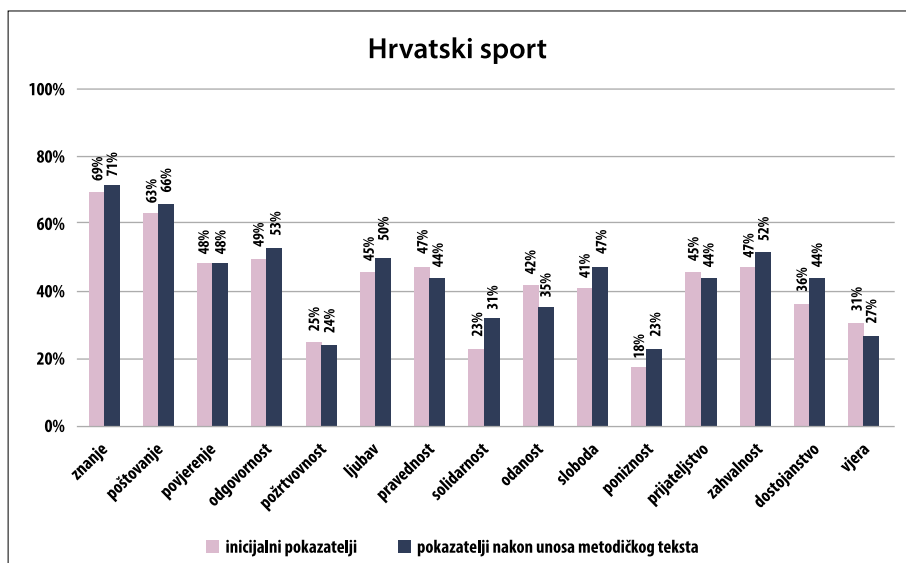
(a) više od 50 % učenika: znanje, poštovanje, povjerenje, odgovornost, pravednost i odanost

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: zahvalnost i dostojanstvo

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:

ljubav (37 % – 38 %), solidarnost (29 % – 32 %), odanost (31 % – 34 %), poniznost (21 % – 22 %), prijateljstvo (25 % – 32 %) i vjera (29 % – 37 %).

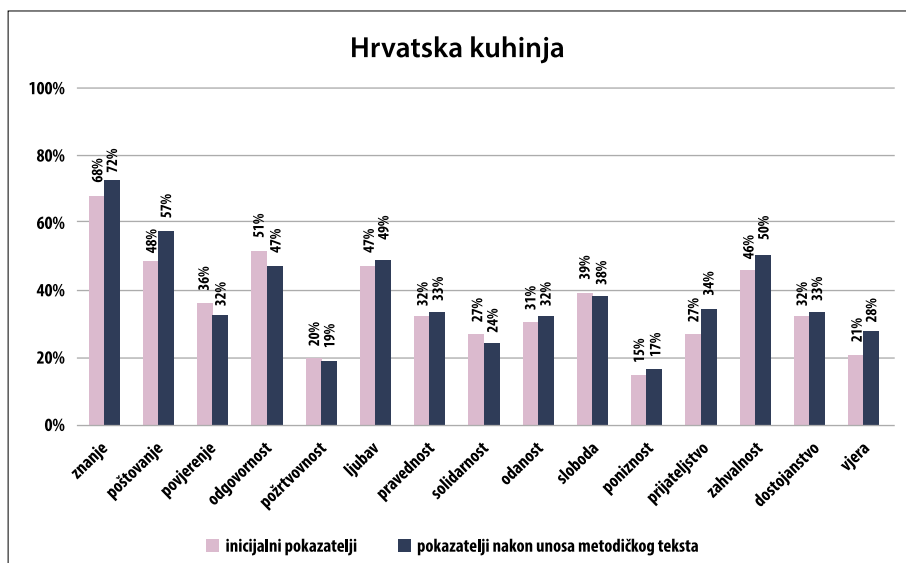




**GRAFIKON 13.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatski sport* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 13 pokazuju da uz *hrvatski sport* kao element hrvatskog identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

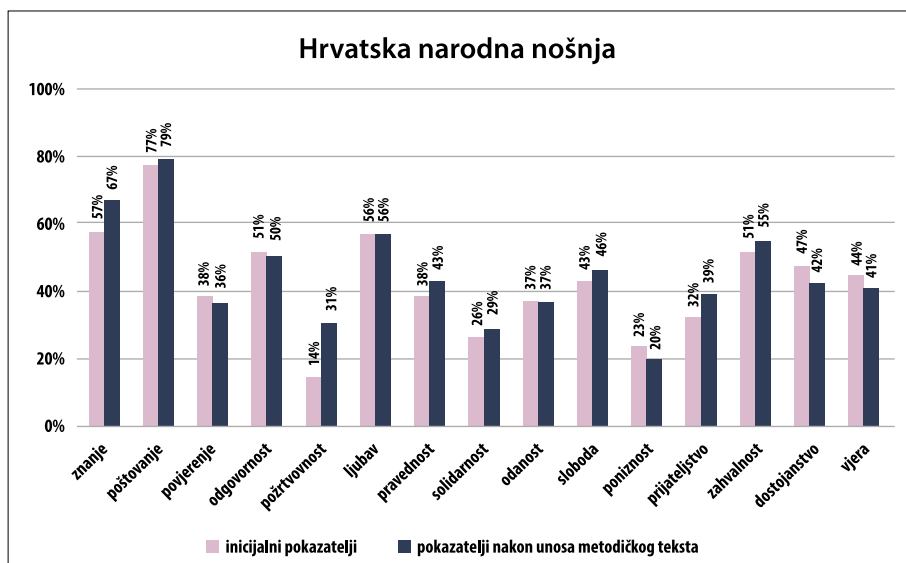
- (a) više od 50 % učenika: znanje i poštovanje
- (b) više od 50 % učenika nakon metodičkog unosa: odgovornost i zahvalnost
- (c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkog unosa iako su se zadržale ispod 50 %:
  - požrtvornost (24 % – 25 %), solidarnost (18 % – 28 %), sloboda (41 % – 47 %), poniznost (18 % – 23 %) i dostojanstvo (36 % – 44 %).



**GRAFIKON 14.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatska kuhinja* prije i poslije metodičkog unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 14 pokazuju da uz *hrvatsku kuhinju* kao element hrvatskoga identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

- (a) više od 50 % učenika: znanje i odgovornost
- (b) više od 50 % učenika nakon metodičkoga unosa: poštovanje, odgovornost i zahvalnost
- (c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkoga unosa iako su se zadržale ispod 50 %:
  - ljubav (47 % – 49 %), pravednost (32 % – 33 %), poniznost (15 % – 17 %), dostojanstvo (32 % – 33 %), vjera (21 % – 29 %).



**GRAFIKON 15.** Učenička percepcija vrednota povezanih s identitetskom sastavnicom *hrvatska narodna nošnja* prije i poslije metodičkoga unosa

Rezultati prikazani na Grafikonu 15. pokazuju da uz *hrvatsku narodnu nošnju* kao element hrvatskoga identiteta učenici ovako percipiraju vrednote:

(a) više od 50 % učenika: znanje, poštovanje, odgovornost, ljubav i zahvalnost

(b) više od 50 % učenika nakon metodičkoga unosa: znanje i ljubav

(c) ove su vrednote više percipirane nakon metodičkoga unosa iako su se zadržale ispod 50 %:

požrtvovnost (14 % – 31 %), pravdnost (38 % – 43 %), solidarnost (26 % – 29 %), sloboda (43 % – 46 %) i prijateljstvo (32 % – 39 %).

## 6. Interpretacija rezultata

Na temelju rezultata istraživanja možemo zaključiti da je uz najviše sastavnica hrvatskoga identiteta više od 50 % učenika percipiralo znanje i poštovanje kao vrednotu koja je s njima povezana. Radi preglednosti ćemo rezultate za tu kategoriju prikazati u Tablici 1.

**TABLICA 1.** Vrednote koje je više od 50 % ispitanika (N = 108) povezano sa sastavnicom hrvatskoga identiteta

		VREDNOTE														
		znanje	poštovanje	povjerenje	odgovornost	požrtvovnost	ljubav	pravednost	solidarnost	odanost	sloboda	poniznost	prijateljstvo	zahvalnost	dostojanstvo	vjera
SASTAVNICE HRVATSKOGA IDENTITETA	hrvatski jezik	•	•		•									•		
	tradicija pravljenja licitara	•	•				•									
	nacionalni parkovi		•		•						•			•		
	kravata		•													
	obitelj		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Domovinski rat		•			•					•					
	grb, zastava, himna	•	•				•	•						•		
	katolička vjera i Crkva	•	•	•			•							•		•
	hrvatski književnici	•	•													
	hrvatski izumitelji	•	•											•		
	hrvatski glazbenici	•	•													
	hrvatski vladari	•	•	•	•			•		•						

		VREDNOTE														
		znanje	poštovanje	povjerenje	odgovornost	požrtvovnost	ljubav	pravednost	solidarnost	odanost	sloboda	poniznost	prijateljstvo	zahvalnost	dostojanstvo	vjera
SASTAVNICE HRVATSKOGA IDENTITETA	hrvatski sport	•	•													
	hrvatska kuhinja	•			•											
	hrvatska narodna nošnja	•	•		•		•							•		

Znanje kao vrednotu povezalo je više od 50 % ispitanika s gotovo svim ponuđenim sastavnicama hrvatskog identiteta (osim s *nacionalnim parkovima*, *kravatom*, *obitelji* i *Domovinskim ratom*). Međutim, osim što s tim sastavnicama ipak relativno velik udio ispitanika povezuje *znanje*, ta percepcija dodatno raste nakon metodičkog unosa. Tako percepcija vrednote *znanje* raste kod sastavnice *nacionalni parkovi* s inicijalno percipiranih 45 % na 52 %, kod *kravate* s 34 % na 66 %, kod *obitelji* s 39 % na 43 % i kod *Domovinskog rata* s 48 % na 64 %.

Vrednota *poštovanje* dominantna je u ovom istraživanju jer ju je više od 50 % ispitanih učenika povezalo sa svim elementima hrvatskog identiteta, osim sa sastavnicom *hrvatska kuhinja*.

S *obitelji* kao sastavnicom hrvatskog identiteta više od 50 % ispitanih učenika povezalo je sve vrednote osim *znanja* i *poniznosti*. Navedeni pokazatelji upućuju na to da je *obitelj* prepoznata kao važna sastavnica hrvatskog identiteta, odnosno zauzima visoko mjesto u dječjem vrijednosnom sustavu. Možemo istaknuti da je to i u hrvatskom društvenom kontekstu i tradicijskoj kulturi vrlo česta sastavnica na kojoj se temelji odgoj i obrazovanje.

Uz tu sastavnicu (*obitelj*) nakon metodičkog unosa percepcija vrednota dodatno raste.

Nakon metodičkog se unosa percepcija nekih vrednota smanjila kod pojed-

nih sastavnica hrvatskog identiteta. Na primjer, kod *obitelji se ljubav* smanjila sa 66 % na 64 %, kod *tradicije pravljenja licitara ljubav* se smanjila sa 66 % na 64 %, kod *Domovinskog rata* smanjila se *odanost* s 54 % na 53 %, kod *katoličke vjere i Crkve* smanjila se percepcija vrednote *slobode* s 45 % na 39 %. Kod sastavnice *hrvatski vladari* smanjila se percepcija *povjerenja* (s 53 % na 42 %) i *poštovanja* (s 80 % na 71 %). Pojedine promjene ne možemo smatrati statistički značajnima, ali kod većih promjena potrebno je provesti daljnja istraživanja kako bi se utvrdili razlozi promjene u percepciji. Možemo pretpostaviti da je jedan od uzroka različita metodička artikulacija interpretacije književno-umjetničkog teksta D. Načinovića *Kravata Velog Jože*. Cjelovite podatke o rastu percepcije vrednota prikazujemo u Tablici 2.

**TABLICA 2.** Prikaz vrednota kojih je percepcija učenika rasla nakon metodičkog unosa (prikazano bez obzira na veličinu rasta)

		VREDNOTE													
		znanje	poštovanje	povjerenje	odgovornost	požrtvovnost	ljubav	pravednost	solidarnost	odanost	sloboda	poniznost	prijateljstvo	zahvalnost	dostojanstvo
SASTAVNICE HRVATSKOGA IDENTITETA	hrvatski jezik			•		•	•	•	•	•	•	•		•	•
	tradicija pravljenja licitara			•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•
	nacionalni parkovi	•		•		•	•		•			•		•	•
	kravata	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	obitelj	•									•				
	Domovinski rat	•		•	•		•	•			•	•	•	•	•
	grb, zastava, himna			•	•	•			•	•	•		•	•	•
	katolička vjera i Crkva				•	•		•		•		•	•	•	•
	hrvatski književnici			•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•

		VREDNOTE													
		znanje	poštovanje	povjerenje	odgovornost	požrtvovnost	ljubav	pravednost	solidarnost	odanost	sloboda	poniznost	prijateljstvo	zahvalnost	dostojanstvo
SASTAVNICE HRVATSKOGA IDENTITETA	hrvatski izumitelji			•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•
	hrvatski glazbenici			•	•	•		•	•		•	•	•	•	•
	hrvatski vladari						•		•	•		•	•	•	•
	hrvatski sport				•	•			•		•	•		•	•
	hrvatska kuhinja		•		•		•	•				•		•	•
	hrvatska narodna nošnja	•				•	•	•	•		•		•		

*Znanje i poštovanje* ne pokazuju osobit rast, ali to je stoga što su inicijalno u visokom postotnom udjelu percipirani uz sastavnice hrvatskog identiteta (Tablica 1).

Također je važno istaknuti da percepcija svih vrednota (osim *poštovanja* koje je inicijalno visoko percipirano) nakon metodičkog unosa raste uz *kravatu* kao sastavnicu hrvatskog identiteta. „Kravata je posvuda prisutna (osim, dakako, u dijelovima svijeta gdje je ideološki neprihvaćena), no budući da nije toliko opterećena izravnom simbolikom (premda Umberto Eco, navodno, izjavljuje: ‘Kada ujutro vežem kravatu, čini mi se da donosim ideološku odluku’) kao, primjerice, zastava čiji je razlog postojanja isključivo simbolički (nacionalno ili u nekom drugom značenju identifikacije – vatrogasno društvo, npr.), ona je istodobno iznimno potentna, može govoriti o nebrojenim ljudskim odnosima i njihovim odlikama, odnosno pomagati da postanu bjelodano jasne“ (Albانه, 2011: 327). Tako je kravata kao artefakt i simbol iznimno potentan i u metodičkom kontekstu jer sintetizira elemente identiteta koji integriraju vrednote, ali i vrline. Interpolirajući je u nastavu podupire se kognitivni, afektivni, a moguće i psihomotorni razvoj.

## 7. Zaključak

Na temelju navedenih rezultata i strukture metodičkog unosa zaključujemo da učenici četvrtog razreda percipiraju *obitelj* kao sastavnicu hrvatskog identiteta s kojom povezuju gotovo sve vrednote (navedene u istraživanju). Učenici te dobi već imaju formiran stav o obitelji i njezinoj vrijednosti, a vrednote koje smatraju važnima u potpunosti povezuju s pojmom obitelji.

Metodičkim smo unosom slikovnice *Kravata Velog Jože ili Vilinska svadba u pulskoj Areni*, koji podrazumijeva interpretaciju u komunikacijskom pristupu, naglašeno podignuli percepciju vrednota uz elemente koji su istaknuti kao motivi u tom književno-umjetničkom djelu (hrvatski jezik, kravata, hrvatski književnici, obitelj i hrvatski vladari). Kako smo i pretpostavili, percepcija vrednota *znanje, požrtvovnost, ljubav, sloboda, prijateljstvo, zahvalnost i vjera* ili je inicijalno visoka ili raste nakon metodičkog unosa. S kravatom, temeljnim motivom navedenog književnog djela, inicijalno nisu bile povezane vrednote u visokom postotku, ali nakon metodičkog unosa percepcija je znatno porasla. Navedeni pokazatelji potvrđuju da metodičkim izborom i strukturiranjem sadržaja znatno utječemo na obrazovne i odgojne ishode.

Ovim smo istraživanjem pokazali da artefakti hrvatske kulturne baštine osmišljenim metodičkim instrumentarijem direktno utječu na razvijanje identiteta učenika i njegovo spoznavanje i povezivanje univerzalnih vrednota s elementima hrvatskog identiteta. Učenike smo izložili informacijama o kojima oni kritički promišljaju, vrednuju ih i na taj način izražavaju svoj vrijednosni sud o njima.

Sustavan pristup izboru sadržaja poučavanja i metodičkom strukturiranju tog sadržaja omogućuje implicitno i eksplicitno poučavanje o vrednotama. Upuštajući se u izbor sadržaja, potrebno je pitati se što je i zašto vrijedno poučavati.



## LITERATURA

- ALBANEŽE, N. (2011.) „Kravata u vizualnim umjetnostima: od predložka do teme, od predmeta do simbola.“ U: Lukić, Z. i Skoko, B. (ur.) *Hrvatski identitet*. 321–329. Matica hrvatska. Zagreb.
- BEŽEN, A. (2012). „Hrvatski identitet-pregled temeljnih sastavnica i nositelja“. *Hrvatska nastava u inozemstvu*. U: Bežen, A. i Bošnjak, M. (ur.) Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- HUZJAN, V. (2008). „Pokušaj otkrivanja nastanka i razvoja kravate kao riječi i odjevnoga predmeta“. *Povijesni prilozi* 34. 103–121.
- JAREB, M. (2010). *Hrvatski nacionalni simboli*. Alfa d. d. i Hrvatski institut za povijest. Zagreb.
- KOLAR BILLEGE, M. (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Zagreb.
- Kravata i čvor – nesvakidašnja ljubavna priča*. Academia Cravatica. Zagreb. <https://academia-cravatica.hr/?lang=hr> (pristupljeno 22. veljače 2021.).
- KRZNAR, T. (2021). *Bioetički horizonti. Susretišta bioetike i obrazovanja*. Pergamena i Znanstveni centar izvrsnosti za integrativnu bioetiku. Zagreb.
- Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (NN 10/2019).
- MOHOROVIČIĆ, A. (1997). „Hrvatska. Kulturno-povijesni identitet“. *HRVATSKA i Europa; kultura, znanost i umjetnost*. Sv. 1: *Srednji vijek (VII. – XII. stoljeće): rano doba hrvatske kulture*. U: Supićić, I. (ur.) Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti i AGM. Zagreb. 35–52.
- NAČINOVIĆ, D. (2003). *Kravata Velog Jože ili Vilinska svadba u pulskoj Areni*. Academia Cravatica i Alfa d. d. Zagreb.
- TOMIĆ, D. (2020). *Filozofija i odgoj*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Zagreb.
- VUJČIĆ, V. (2013). *Opća pedagogija. Novi pristup znanosti o odgoju*. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

**ARTEFACT OF CROATIAN CULTURAL HERITAGE IN  
THE DEVELOPMENT OF CULTURAL IDENTITY IN PRIMARY  
EDUCATION – FROM THE CRAVAT AND MONUMENTS  
TO UNIVERSAL VALUES**

**Abstract**

*The contemporary educational context in curricular documents fosters one's own linguistic and cultural identity, but it is necessary to determine the relevant cultural contents of teaching that enable the achievement of these outcomes and the development of competences. Identity awareness is a competence that synthesizes the cognitive and affective components of cognition. In order to develop this competence, it is necessary to teach values in an interdisciplinary methodological approach. In this context, the cravat (necktie) is considered a valuable methodological artefact, alongside being a part of the Croatian heritage, with which we can teach about the historical and cultural heritage of Croatia and the values embedded in that heritage.*

*The Croatian cravat in its described symbolism is a valuable reality that encompasses the values of abstract quality (loyalty, respect, trust, responsibility...) to which pupils and students will be introduced in the research part of this paper. The research includes the work on the literary and artistic text of Daniel Načinović *The Cravat of Veli Jože*, informative and popular science texts available at the central world institution dedicated to the study, preservation and improvement of the cravat as the Croatian and world heritage – Academia Cravatica. The research aims to determine the contents of teaching that enable the building of identity awareness, to explore the opinions of fourth grade pupils in primary education (N = 108) on values and contents related to the Croatian identity – historical and cultural heritage. The results of the research indicate that methodical input significantly influences students' perception of values and their connection with the components of Croatian identity. The epistemological contribution of this paper is considered to be the identification of teaching contents that enable the acquisition of competence in the methodological process.*

**KEY WORDS:** *cravat, Croatian cultural heritage, methodological approach to determining contents, values*

# ORTOGRAFSKA Odstupanja u pisanju na engleskom kao stranom jeziku u jednojezičnih i dvojezičnih učenika osnovne škole

Vladimir LEGAC  
Učiteljski fakultet u Zagrebu  
vladimir.legac@gmail.hr

UDK 373.3:81'243  
Prethodno priopćenje

## Sažetak

*Rad je prikaz nalaza istraživanja jezične vještine pisanja u jednojezičnih i dvojezičnih učenika osnovne škole koji uče engleski kao prvi ili drugi strani jezik u Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na više od stotinu ispitanika, a ispitanici su dolazili iz nekoliko škola u pet hrvatskih županija i bili su podijeljeni u dvije grupe: jednojezičnu i dvojezičnu. Opozicija jednojezičnost/dvojezičnost u nekoliko se autorovih ranijih radova pokazala kao bitna odrednica pojedinca koja je rezultirala različitom uspješnosti u svladavanju jezičnih vještina u engleskom kao stranom jeziku. U ovom su istraživanju bilingvalni učenici bili pripadnici češke i talijanske nacionalne manjine. Vještina pisanja provjerena je na pisanju pisma u kojem su učenici trebali uključiti određene informacije. Tako su ispitanici trebali dovršiti pismo dužine od oko 100 riječi prijatelju/prijateljici koji/a govori engleski i kod kojeg/e su boravili nekoliko dana. Tekst je trebao sadržavati zahvalu za gostoprimstvo i spomenuti tri stvari u kojima su posebno uživali tijekom svojeg boravka. Za potrebe ovog rada autor je dao analizu ortografskih odstupanja u četirima glavnim kriterijima: pisanju malog i velikog slova, supstituciji slova, ispuštanju slova i dodavanju slova. Razlike između dviju ispitivanih skupina učenika nisu bile velike. Dvojezični su nadmašili jednojezične u engleskom kao prvom, a jednojezični dvojezične u engleskom kao drugom stranom jeziku.*

**KLJUČNE RIJEČI:** jezična vještina pisanja, engleski kao strani jezik, pisanje pisma, pravopis, odstupanja od pravopisnih normi, opozicija jednojezičnost-dvojezičnost

## 1. Uvod

Naslov ovog rada najavljuje da ćemo se u ovom radu baviti jednim aspektom vještine pisanja, tj. odstupanjima u pravopisu učenika osnovnih škola koji tu vještinu svladavaju u engleskom kao stranom jeziku i da nas zanima postoje li razlike u uspješnosti svladavanja tog jednog aspekta dotične vještine između jednojezičnih i dvojezičnih učenika. Najprije ćemo objasniti razloge zašto držimo da je važno istražiti razlike između učenika s obzirom na tu odrednicu pojedinca. Zbog toga ćemo dati teorijsku pozadinu te odrednice i nalaze nekih drugih važnih istraživanja koja su se bavila razlikama u uspješnosti svladavanja engleskog kao stranog jezika između jednojezičnih i dvojezičnih učenika iste dobne skupine te prikazati problematiku jezične vještine pisanja.

## 2. Dvojezičnost

Opozicija jednojezičnost-dvojezičnost u ovom se radu promatra kao glavna odrednica pojedinca. Razlog tomu je i privlačnost ove suprotnosti u mnogim istraživačkim studijama. Od druge polovice 20. stoljeća dvojezičnost je stavljena u središte zanimanja kontaktne lingvistike (Filipović, 1990). Njome su se bavili i mnogi psiholozi (Bialystok, 2001). Rezultati tih studija mogu biti zanimljivi i za primijenjenu lingvistiku. Dvojezična se djeca već u ranom djetinjstvu suočavaju s izazovima kojima njihovi jednojezični vršnjaci nisu izloženi, poput pitanja identiteta i kulturne pripadnosti te problema usvajanja dvaju jezika na svim jezičnim razinama (Jelaska, 2005; Harding-Esch i Riley, 2003). Ipak, u mnogim istraživanjima zabilježeno je da dvojezična djeca u dječjoj dobi pokazuju stanovite prednosti u odnosu na jednojezičnu. Kad se osiguraju optimalne okolnosti učenja, zabilježeno je da su bilingvalna djeca barem jednako dobra, ali često i uspješnija u svladavanju obaju jezika, pismenosti i različitim spoznajnim područjima (Cummins, 2000; Oller, Pearson i Cobo Lewis, 2007). Napredna metajezična svijest dvojezične djece u njihovoj jezičnoj obradi spominje se kao glavni izvor prednosti.

Prema nekima istraživana metalingvistička svjesnost je također ključni element koji dvojezičnim učenicima omogućuje lakše učenje novog stranog jezika od njihovih jednojezičnih kolega (Jessner, 2006 i 2008). Pozitivno iskustvo dvojezičnih osoba s dvama jezicima, kao i njihova lakša i bolja prilagodba no-

vim situacijama mogu smanjiti njihov strah od jezika i dodatno im olakšati učenje novog stranog jezika (Bialystok, 2001). Osim ovih dviju, literatura već duže vremena spominje još neke potencijalne prednosti dvojezičnih učenika za učenje stranih jezika; ranija svjesnost o proizvoljnosti jezičnog znaka rezultirala je jačom usmjerenošću pozornosti bilingvalnih učenika na određene informacije, pa tako oni isključuju suvišne informacije te ublažavaju opterećenje radne memorije (Hamers i Blanc, 2000).

Istraživanja s dvojezičnom djecom koja su pripadnici nacionalnih manjina u Hrvatskoj (uglavnom talijanske i češke) pokazala su da dvojezična djeca mogu nadmašiti jednojezičnu (one koji odrastaju samo s hrvatskim jezikom u obiteljskoj sredini) u učenju engleskog kao stranog jezika. Dvojezična su djeca postigla bolje rezultate u vještini slušanja (Mihaljević Djigunović i Legac, 2008), vještini govorenja (Legac, 2014a) i vještini pisanja na engleskom kao stranom jeziku (Legac, 2014b).

Istraživanja koja su uspoređivala jednojezične i dvojezične učenike engleskog kao stranog jezika također su se bavila razlikama između dviju skupina u afektivnim čimbenicima. Važnost afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika nekada se dugo nijekala jer se učenje povezivalo isključivo s kognitivnim sposobnostima učenika sve do 80-ih godina 20. stoljeća (Stern, 1983). Uloga afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika objašnjena je i ilustrirana kroz Gardnerov socioedukacijski model učenja stranih jezika (Gardner, 1985.). Gardner i MacIntyre (1993) poslije su ga redefinirali. Taj redefinirani model sada prvi put naglašava važnost straha od jezika unutar skupine individualnih razlika. Druge individualne razlike uključene u prvotni model bile su inteligencija, sklonost, strategije, stavovi i motivacija. Te su razlike povezane s položajem pojedinca u društvu tijekom obrazovanja u jednojezičnoj sredini. Važnost straha od jezika za uspješno svladavanje stranih jezika objašnjena je u Gardnerovoj knjizi o motivaciji i usvajanju drugog jezika (Gardner, 2010). Dvojezični su učenici također imali bolje rezultate u svim istraživanjima koja su uključivala afektivne čimbenike. Imali su niži strah od engleskog kao stranog jezika u svim trima fazama učenja i obrade (fazi ulaza, fazi obrade i fazi izlaza) (Mihaljević Djigunović i Legac, 2008), te niži strah od jezika u svim situacijama izvan učionice (Legac, 2019), bili su manje sramežljivi (Legac, 2010), manje su osjećali strah od komunikacije (Legac, 2014a) i bili su motiviraniji za učenje engleskog kao stranog jezika (Legac, 2013).

Postoji i primjer jednog istraživanja s nižim rezultatima u dvojezičnih učenika (Legac, Kiš-Novak i Lapat, 2020). Učenici koji su u tom istraživanju formalno zabilježeni kao dvojezični bili su pripadnici romske manjine. Oni su imali manje uspjehe u svladavanju bioloških pojmova u hrvatskom i u engleskom jeziku nego jednojezični ispitanici u istom istraživanju (djeca koja su odrastala s hrvatskim kao svojim materinskim i jedinim jezikom u obiteljskom okruženju). U vrijeme dotične studije ispitanici u istraživanju bili su učenici 4. razreda osnovne škole. Međutim, učenici romske manjine ne mogu se usporediti s ostalim dvojezičnim ispitanicima iz ostalih prijašnjih studija u Hrvatskoj koji su kao dvojezični dolazili u osnovne škole u Hrvatskoj, kao npr. djeca talijanske ili češke manjine. Pri upisu u školu romski su učenici iz dotične studije koja je provedena 2017. godine bili zapravo jednojezični jer su u svojim romskim domovima i svojim naseljima odgajani kao jednojezični koji su bili u kontaktu sa svojim manjinskim jezikom kao jedinim jezikom. A onda su tek tijekom prvog razreda osnovne škole svi stvarno došli u dodir s dvama jezicima: hrvatskim kao službenim jezikom zemlje i s engleskim koji su počeli učiti kao svoj prvi strani jezik. Osim toga ovakve su okolnosti bile dodatni napor za dotične romske učenike.

Vještina pisanja u učenju stranih jezika dugo je bila zanemarena (tj. nije joj se pridavalo previše pozornosti) jer je naglasak bio samo na vještini govorenja. Vještina pisanja imala je nejasan status u učenju stranih jezika. Uvijek je bila na raskrižju studija pisanja kao eseja i sastavaka i studija iz primijenjene lingvistike (Silva i Leki, 2004). Kod prvih se ponajprije radilo o studijama na materinskom jeziku učenika, dok se drugi bavi i prvim jezikom i stranim jezicima. Tendencije i praksa u studijama o sastavcima često su bile podložne promjenama. Kao rezultat tih promjena, naglasak na pisanju u nastavnim školskim predmetima od osnovne škole pa sve do nastave na kolegijima stranih jezika na sveučilišnoj razini uvijek je bio podložan promjenama pa se tako naglasak stavljao i fokusirao na različite stvari: od jezičnih struktura, funkcija tekstova, kreativnog izražavanja, procesa pisanja, tema pisanja i njihova sadržaja sve do žanrova i konteksta pisanja (Hyland, 2003). Čak ni danas sami učitelji ne znaju uvijek zašto se uči vještina pisanja. Uči li se kako bi se učenicima pomoglo naučiti govoriti i svladati druge jezične vještine? Ili se ono uči i vježba kako bi se postigli neki drugi mogući ciljevi poput svladavanja vještine čitanja ili pisanja literarnih radova? Ili se pisanje uči kako bi učenici postali kreativni ili možda čak da učenici nauče pisati znanstvene i

stručne članke? Ovaj nejasan status može samo povećati strah od jezika koji je već ionako prisutan u učionici.

Kad je riječ o početnim pravopisnim odstupanjima na stranom jeziku učenika osnovnih škola, ona su najčešće sljedeća: pisanje malog i velikog slova, supstitucija slova, ispuštanje slova i dodavanje slova (Lenček i Anđel, 2013).

### **3. Rezultati jednog ranijeg istraživanja pisanja u jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskog kao stranog jezika**

U svojem prvom istraživanju vještine pisanja kod jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskog kao stranog jezika Legac (2014b) upotrijebio je dva instrumenta za mjerenje dviju varijabli: pisanja engleskog kao stranog jezika i straha od pisanja u istom stranom jeziku. Za mjerenje uspjeha u svladavanju vještine pisanja upotrijebio je i prilagodio test iz Cambridge Preliminary English Test (Fried-Booth, 1996.). Učeničke tekstove dobila su tri nezavisna ocjenjivača za bodovanje sljedećih pet kriterija: relevantnost i prikladnost, organizaciju i koherentnost, rječnik, gramatiku i pravopis. Ocjene su bile od 1 do 5. Srednja vrijednost izračunana je za svaki od pet kriterija. Teoretski raspon bio je od 5 do 25. Izračunana pouzdanost ocjenjivača bila je ,963 (prema Cronbachovoj alfi).

Za mjerenje razine straha od pisanja autor je rabio hrvatski prijevod Daly-Millerova testa razumijevanja pisanja u drugom jeziku (SWLAT, Daly i Miller, 1975.). Instrument sadrži 26 stavki s petostupanjskom Likertovom ljestvicom. Teoretski raspon za SWLAT je 26 do 130 i mogu se identificirati tri grupe učenika:

- a) raspon između 26 i 58 predstavlja *raspon niskog intenziteta straha od stranog jezika*
- b) raspon između 59 i 94 *strah od stranog jezika srednjeg intenziteta* i
- c) raspon između 95 i 130 *strah od stranog jezika visokog intenziteta*.

Izračunana interna konzistentnost straha od pisanja (SWLAT) u toj studiji bila je ,89 (prema Cronbachovoj alfi).

Dobiveni rezultati spomenutog istraživanja (Legac, 2014b) pokazali su da su dvojezični učenici bili bolji od jednojezičnih u svakom od pet izmjerenih kri-

terija za mjerenje uspjeha u svladavanju vještine pisanja. Prednost dvojezičnih u odnosu na jednojezične učenike bila je najveća u relevantnosti i prikladnosti (23,5 %). Slijedila je organizacija i koherentnost (11 %), zatim gramatika (8,5 %), zatim vokabular (6 %), a najmanja je razlika bila u pravopisu: samo 3,16 %. Prosječna vrijednost uspješnosti u pisanju jednojezičnih učenika bila je 16,01, a za dvojezične kolege 18,65. Usporedba srednjih vrijednosti *t*-testa pokazala je da je razlika između jednojezičnih i dvojezičnih učenika statistički značajna ( $t = 3,22, p < 0,005$ ).

Rezultati istog istraživanja pokazali su i višu razinu straha od pisanja u jednojezičnih nego dvojezičnih učenika. (Prosječna vrijednost za jednojezične učenike bila je 79,41 sa standardnom devijacijom od 18,36, a za dvojezične učenike 66,67 sa standardnom devijacijom od 18,99.) Usporedba srednjih vrijednosti *t*-testa pokazala je da je razlika između jednojezičnih i dvojezičnih učenika bili statistički značajna ( $t = 3,84, p < 0,001$ ). Postotci prisutnosti triju različitih raspona intenziteta straha od pisanja pokazali su da je razina straha od pisanja dvojezičnih učenika bila mnogo niža od razine straha od pisanja koju su osjećali jednojezični učenici. Najzastupljeniji raspon u objema skupinama bio je raspon srednjeg intenziteta s 53,5 % u jednojezičnoj i 50,9 % u dvojezičnoj skupini. U jednojezičnoj skupini slijedio je raspon visokog intenziteta s 31 %. U dvojezičnoj skupini raspon srednjeg intenziteta slijedio je raspon niskog intenziteta s 40,3 %. Povoljan raspon niskog intenziteta mnogo je manje bio zastupljen u jednojezičnoj skupini s 15,5 %, a nepovoljan raspon visokog intenziteta mnogo je manje bio zastupljen u dvojezičnoj skupini sa samo 8,8 %.

Čini nam se da bi bilo jako uputno pogledati svaki od elemenata prema kojima je uspoređena vještina pisanja u engleskom kao stranom jeziku u spomenutom istraživanju kao kriterij za detaljnije istraživanje razlika u usvojenosti vještine pisanja između jednojezičnih i dvojezičnih učenika. Iako je najmanja razlika bila u pravopisu, držimo da ju je potrebno istražiti uzimajući u obzir najčešće tipove odstupanja u pisanju stranih jezika u djece, a to su pisanje malog i velikog slova, supstitucija slova, ispuštanje slova i dodavanje slova (Lenček i Anđel, 2013). Iste su greške zabilježene i u starijih učenika stranih jezika, ali i u materinskim jezicima (Hyland, 2003).



#### **4. Opis aktualne studije o pisanju jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskog kao stranog jezika**

Aktualna istraživačka studija bit će predstavljena kroz opis ciljeva, opis sudionika i analizu rezultata i njihovu diskusiju.

##### ***4.1. Ciljevi i hipoteza istraživanja i opravdanost hipoteze***

Ciljevi ove nove studije koju predstavljamo ovdje u ovom radu slijedili su implikacije za nove studije koje su proizašle iz autorova prijašnjeg istraživanja pisanja u jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskog kao stranog (Legac, 2014b). Dakle, ciljevi ovog sadašnjeg rada bili su sljedeći:

- a) utvrditi postoje li razlike u kriteriju ocjena za element pravopis kao sastavni dio ocjena vještine pisanja u objema ispitivanim skupinama (jednojezični i dvojezični ispitanici)
- b) napraviti kvalitativnu analizu odstupanja po elementima koji se rabe za ocjenu uspješnosti za provjeru pravopisa (Lenček i Anđel, 2013)
- c) utvrditi eventualne razlike između dviju skupina.

Polazna hipoteza bila je sljedeća: dvojezični će ispitanici imati veći uspjeh u pravopisu kao jednom od kriterija za uspješnost svladavanja vještine pisanja u vidu ocjene pravopisa neovisnih ocjenjivača u cjelini ili u jednoj od podskupina.

Autor je svoju hipotezu temeljio prije svega na mogućim prednostima dvojezičnih osoba spomenutih prije u ovom radu, tj. na činjenici da su neke prethodne istraživačke studije ukazale na potencijalne prednosti dvojezičnih učenika u učenju stranih jezika povezane s njihovom većom metalingvističkom svjesnosti kao i na istraživanjima u kojima su bilingvalni učenici imali bolje rezultate u svladavanju jezičnih vještina pisanja, slušanja i govorenja te se pokazali boljima s obzirom na neke afektivne čimbenike (niži opći strah od stranog jezika u svim fazama učenja i obrade jezika, niži strah od pisanja, niži strah od komunikacije, veći intenzitet motivacije i veća spremnost na komunikaciju).

## **4.2. Uzorak**

Naše je istraživanje provedeno na ukupnom uzorku od 128 učenika od kojih su 55, odnosno 43 % bili dječaci, a 73, odnosno 57 % djevojčice. Svi su bili otprilike jednako stari jer su upravo završavali sedmi razred osnovne škole, a pohađali su sedam različitih škola u pet županija: Bjelovarsko-bilogorskoj, Krapinsko-zagorskoj, Međimurskoj, Primorsko-goranskoj i Varaždinskoj.

Ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe: jednu jednojezičnu i jednu dvojezičnu. Broj ispitanika u prvoj grupi bio je 71, a u drugoj 57. U jednojezičnoj bilo je 29 dječaka i 42 djevojčice, a u dvojezičnoj 26 dječaka i 31 djevojčica.

Obje se grupe dalje dijele u dvije podgrupe s obzirom na trajanje učenja engleskog kao stranog jezika, pa tako imamo jednojezičnu podgrupu učenika engleskog kao prvog stranog jezika i jednojezičnu podgrupu učenika engleskog kao drugog stranog jezika. U prvoj jednojezičnoj podgrupi bio je ukupno 41 učenik; 18 dječaka i 23 djevojčice. U drugoj jednojezičnoj podgrupi bilo je 30 učenika; i to 11 dječaka i 19 djevojčica. U dvojezičnoj podgrupi engleskog kao prvog stranog jezika bilo je 30 učenika: 14 dječaka i 16 djevojčica. U dvojezičnoj podgrupi engleskog kao drugog stranog jezika bilo je 27 učenika: 12 dječaka i 15 djevojčica.

Dvojezičnu skupinu činili su učenici talijanske (14 dječaka i 16 djevojčica) i češke (12 dječaka i 15 djevojčica) nacionalne manjine.

## **4.3. Instrument**

Vještina pisanja provjerena je na pisanju pisma u kojem su učenici trebali uključiti određene informacije. Tako su ispitanici trebali dovršiti pismo dužine od oko 100 riječi prijatelju/prijateljici koji/a govori engleski i kod kojeg/e su boravili nekoliko dana. Tekst je trebao sadržavati zahvalu za gostoprimstvo i spomenuti tri stvari u kojima su posebno uživali tijekom svojeg boravka. Tri neovisna ocjenjivača ocijenila su učeničke radove ocjenama od 1 do 5 za kriterij pismenosti. Njihova je suglasnost prema Cronbachovoj alfi bila ,96.

## **4.4. Rezultati i diskusija**

Svi su podatci analizirani pomoću softvera za statističku analizu GNU PSPP verzije 0.10.4-g50f7b7.

Prije nego što prijedemo na analizu ortografskih odstupanja, pogledat ćemo postotak ukupnih bodova samo za pravopis. Naša je analiza pokazala sljedeće: Jednojezični sudionici istraživanja dobili su 66,76 %, a dvojezični 69,82 % od ukupnog broja mogućih bodova za taj element. Dvojezični su tako naizgled za mrvicu nadmašili dvojezične, no analiza *t*-testom (vidi Tablicu 1) pokazuje da razlika između aritmetičkih sredina nije statistički značajna po skupinama ( $t = 0,75$ ;  $p = 0,45$ ), ali jest nakon analize za rezultate po podskupinama engleskog kao prvog ( $t = 2,25$ ,  $p < 0,05$ ) i drugog stranog jezika ( $t = 2$ ;  $p < 0,05$ ). Međutim, važno je pogledati i visine aritmetičkih sredina za podskupine po jezicima. Ispada da su dvojezični učenici bolji u engleskom kao prvom stranom jeziku (jednojezični 3,02 uz s. d. 1,13; dvojezični 3,73, uz s. d. 1,20), a jednojezični u engleskom kao drugom stranom jeziku (jednojezični 3,77 uz s. d. 0,94; dvojezični 3,72 uz s. d. 1,12). Naša polazna hipoteza ipak je potvrđena jer je dopuštala da dvojezični budu bolji i samo u jednoj od podskupina. Bolji su bili u engleskom kao prvom stranom jeziku i prema tome možemo zaključiti da potencijalne prednosti dvojezičnih u ovom elementu dolaze do izražaja tek nakon duljeg učenja.

**TABLICA 1.** Rezultati *t*-testa za ostvareni broj bodova za pravopis na testu pisanja po skupinama i podskupinama

	N	arit. sr.	s. d.	<i>t</i>	<i>p</i>
svi jednojez.	71	3,34	1,11	0,75	0,45
svi dvojez.	57	3,49	1,18		
jednojez. 1.st. j.	41	3,02	1,13	2,25	0,013
dvojez. 1.st. j.	30	3,73	1,20		
jednojez. 2. st. j.	30	3,77	0,94	2	0,05
dvojez. 2. st. j.	27	3,72	1,12		

Potom smo prešli na analizu ortografskih odstupanja prema četirima kriterijima najčešćih ortografskih odstupanja u osnovnoškolske djece.

Najprije smo pogledali odstupanja u pisanju malog i velikog slova. Kod jednojezičnih smo pronašli šest odstupanja, a kod dvojezičnih četiri. Odstupanja u jednojezičnih ispitanika prikazana su u Tablici 2, a odstupanja u dvojezičnih u Tablici 3.

**TABLICA 2.** Odstupanja u pisanju malog i velikog slova u jednojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
english	English
i	I
Oxford street	Oxford Street
Eiffel tower	Eiffel Tower
Party (u značenju proslave)	party
Natural history Museum	Natural History Museum

**TABLICA 3.** Odstupanja u pisanju malog i velikog slova u dvojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
fifa	FIFA
english	English
Led zeppelin	Led Zeppelin
Guns n' roses	Guns N' Roses

Zaključujemo da su odstupanja u pisanju velikog i malog slova prilično slična u objema skupinama.

Potom smo analizirali odstupanja supstitucijom slova. Najupečatljivija odstupanja u supstituciji slova kod jednojezičnih donosimo u Tablici 4, a najvažnija takva odstupanja u dvojezičnih ispitanika prikazujemo u Tablici 5.

**TABLICA 4.** Odstupanja u supstituciji slova u jednojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
vant	want
yuo	you
nays	nice
fameli	family
femily	family
muzeum	museum

Pogrešno napisano	Točno
futball	football
laufing	laughing
swemming	swimming
woter	water
dis	this
broather	brother
traweled	travel(l)d
nacional	national
dolfin	Dolphin
weigting	waiting
garten	garden
sneikes	sankes
jaur	year
everithing	everything
t-shert	t-shirt
koncert	concert
beby	baby
lenguage	language
thes	this
thet	that
aj	I

**TABLICA 5.** Odstupanja u supstituciji slova u dvojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
Servia	Serbia
pull	pool
vant	want
yuo	you
nays	nice
famely	family

Pogrešno napisano	Točno
femily	family
skie	sky
tolking	talking
journye	journey
dis	this
sandwish	sandwich
traweled	travel(l)ed
Parliamant	Parliament
dolfin	Dolphin
weigting	waiting
Münich	Munich

I analiza je u ovom kriteriju pokazala da nije bilo velikih razlika u broju odstupanja u objema skupinama (jednojezični – 32; dvojezični – 30) i bila su opet slična, katkad ista odstupanja u objema skupinama. Osim toga zamijetili smo i utjecaj hrvatskog ili nekog drugog jezika (češkog, talijanskog ili ostalih stranih jezika koje djeca uče, npr. u leksemu München).

Daljnja se naša analiza usmjerila na promjene odstupanja u ispuštanju slova. Takva odstupanja za jednojezične ispitanike donosimo u Tablici 6, a u Tablici 7 za dvojezične ispitanike.

**TABLICA 6.** Odstupanja u ispuštanju slova u jednojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
everthing	everything
gret	great
sumer	summer
wen	when
hom	home
yors	yours
our	hour
coffe	coffee
horor	horror

Pogrešno napisano	Točno
pice	piece
ther	there
diner (večera)	dinner
yo	you
ben	been
langage	language

**TABLICA 7.** Odstupanja u ispuštanju slova u dvojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
Marlott Bar	Marlotte Bar
tanks	thanks
wekend	weekend
eveything	everything
leter	letter
suvenirs	souvenirs
fotball	football
roller coster	roller coaster
exited	excited
Lousiana	Louisiana

Zaključujemo da je malo veći broj odstupanja bio u jednojezičnih ispitanika, no u objema skupinama do njih je dolazilo vjerojatno zbog aljkavosti ili neznanja. Nisu uočljiva učestalija odstupanja koja bi se mogla protumačiti kao preslike utjecaja nekog od jezika (bilo jezika sredine ili jezika koji se uče kao strani).

Potom je uslijedila analiza dodavanja slova. U elementu dodavanja slova uočen je manji broj odstupanja i bez nekih većih zakonitosti. Deset zabilježenih u jednojezičnoj skupini dajemo u Tablici 8, a šest zabilježenih u dvojezičnih prikazujemo u Tablici 9.

**TABLICA 8.** Odstupanja u dodavanju slova u jednojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
invaitation	invitation
beeing	being
countrey	country
wonderfull	wonderful
whitch	which
alaways	always
howe	how
wie	we
greait	great
surpprised	surprised

**TABLICA 9.** Odstupanja u dodavanju slova u dvojezičnih ispitanika

Pogrešno napisano	Točno
everthing	everything
usefull	useful
mutch	much
vissiting	visiting
surpprised	surprised
huggs	hugs
scayred	scared

Od ostalih ortografskih odstupanja najuočljivija su bila ispuštanje interpunkcijskih znakova. Potom je slijedilo dosta konzekventno pogrešno pisanje navodnih znakova (gotovo u pravilu kao u hrvatskom, a ne u istoj gornjoj razini kao u engleskom jeziku), desetak ispuštanja zarezova i točki. Ta su odstupanja bila gotovo podjednako zastupljena u objema skupinama i vjerojatno su rezultat slabije koncentriranosti, brzopletosti ili aljkavosti ili nenaučenosti pravila.



## 5. Zaključci i implikacije za buduća istraživanja

Rezultati našeg istraživanja nisu pokazali statistički značajnu razliku u ocjeni pravopisa kad se gledaju jednojezični i dvojezični kao cjeline. Međutim, u podgrupama dvojezični su se pokazali boljima samo u engleskom kao prvom stranom jeziku, a jednojezični u drugom, pa je naša hipoteza ispunjena. Jako su slična odstupanja bila u pisanju malog i velikog slova, slična i katkad ista odstupanja zabilježena su i kad je riječ o supstituciji slova, dok je malo veći broj odstupanja u jednojezičnih ispitanika bio u ispuštanju slova. U objema skupinama do toga je vjerojatno dolazilo zbog aljkavosti ili neznanja i nisu bila uočljiva učestalija odstupanja koja bi se mogla protumačiti kao preslike utjecaja nekog od jezika. Slična su bila i odstupanja u dodavanju slova. Od ostalih ortografskih odstupanja valja navesti ispuštanja zareza i točki kao interpunkcijskih znakova u objema skupinama i pogrešno pisanje navodnih znakova kao najupečatljivije.

Kako smo u prethodnom istraživanju razlika u pisanju između jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika evidentirali najmanje razlike u kriteriju pravopis (3,16 %), ova sadašnja detaljna analiza odstupanja u tom kriteriju samo je pokazala sličnosti između jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskog kao stranog jezika u ovom elementu. Prednosti dvojezičnih učenika engleskog jezika zabilježene u mnogim ranijim istraživanjima nisu došle do većeg izražaja u ovom elementu. Držimo da je potrebno napraviti ovakvu analizu i za ostala četiri kriterija iz prvog istraživanja u kojima su postotci u razlikama između jednojezičnih i dvojezičnih učenika bili viši, a to su relevantnost i prikladnost, organizacija i koherentnost, rječnik i gramatika.

## LITERATURA

- BIALYSTOK, Ellen (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DALY J. A. i MILLER, M. D. (1975). „The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension“. *Research in the Teaching of English* 9/1. 242–249.
- FILIPOVIĆ, R. (1990). *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb. Školska knjiga.
- FRIED-BOOTH, D. L. (1996). *PET Practice tests – Five tests for the Cambridge Preliminary English Test*. Oxford: Oxford University Press.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- GARDNER, Robert C. (2010). *Motivation and Second Language Learning*. New York, et al.: Peter Lang.
- GARDNER, Robert C. i MACINTYRE, Peter D. (1993). „A Learner’s Contribution to Second-language Learning Part II. Affective Variables“. *Language Teaching* 26/1. 1–11.
- HAMERS, J. F. i H. A. BLANC (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARDING-ESCH, E. i RILEY, P. (2003). *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge, et. al. Cambridge University Press.
- JELASKA, Z. (2005). „Dvojezičnost i višejezičnost“. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. U: Jelaska, Z. (ur.) Hrvatska sveučilišna naklada. Zagreb. 38–48.
- JESSNER, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JESSNER, Ulrike (2008). „A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness“. *Modern Language Journal* 92/2. 270–283.
- LEGAC, V. (2008). „Shyness and Achievement in Listening Comprehension of EFL in Croatian Monolingual and Bilingual Students“. *Kutatóások* 2007/1. 465–475.
- LEGAC, V. (2013). „Intensity of Motivation in Monolingual and Bilingual Students in Learning English. The Relationship between Motivation and

- Achievement in Listening Comprehension in English as a Foreign Language“. *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen. Neue Wege zur Literalität*. Ur. Karagiannidou, E., Papadopoulou, C.-O. i Skourtou E. Peter Lang. Frankfurt am Main et al. 365–374.
- LEGAC, V. (2014a). „Communication Apprehension and Achievement in Speaking Skill in Monolingual and Bilingual Learners of English as a Foreign Language“. *Linguistic Insights: Studies on Languages*. Ur. de la Cruz Cabanillas I. i Martínez Tejedor, C. Universidad de Alcala Servicio de publicaciones. Alcala de Heneras. 287–300.
- LEGAC, V. (2014b). „Foreign Language Anxiety and Achievement in Writing Skill of Monolingual and Bilingual EFL Learners“. *Materialität und Medialität der sprachlichen Kommunikation / Materiality and Mediality of Linguistic Communication*. Ur. Ewa Żebrowska, E. I Jaworska, M i Steinhoff, D. Peter Lang. Frankfurt am Main et al. 225–234.
- LEGAC, V. (2019). „Outside-Classroom Foreign Language Anxiety and Speaking Skill in Monolingual and Bilingual Learners of English as a Foreign Language“. *Sprache(n) für Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Ur. Strässler, J. Peter Lang, Berlin et al. 55–66.
- LEGAC, V., KIŠ-NOVAK, D. i LAPAT, G. (2020). „Comparison of the Familiarity of Grade 4 Roma and Non-Roma School Children with Some Biological Terms in English as a Foreign Language“. *Különleges Bánásmód* 6/1. 47–60
- LENČEK, M. i ANĐEL, M. (2013). „Anfängliches Schreiben in Deutsch als Fremdsprache in ersten Klassen der Grundschule“. *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen. Neue Wege zur Literalität*, Ur. Karagiannidou, E., Papadopoulou, C.-O. i Skourtou E. Peter Lang. Frankfurt am Main et al. 375–384.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. i LEGAC, V. (2008). „Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners“. *Studia Romanica Et Anglica Zagrabiensia* 53/1. 327–347.
- OLLER, D. K., PEARSON, B. Z. i COBO LEWIS, A. B. (2007). „Profile Effects in Early Bilingual Language and Literacy“. *Applied Psycholinguistics* 28/1. 191–230.
- SILVA, T. / LEKI, K. (2004). „The Influence of Applied Linguistics and Composition Studies on Second Language Writing Studies – Past, Present, and Future“. *Modern Language Journal* 88/1. 1–13.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## ***ORTHOGRAPHIC DEVIATIONS IN WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN MONOLINGUAL AND BILINGUAL PRIMARY SCHOOL STUDENTS***

### ***Abstract***

*This paper presents the findings of a research study of the writing skill in monolingual and bilingual primary school students learning English as a first or second foreign language in Croatia. This research study included over a hundred participants. They came from several schools in five Croatian counties and were divided into two groups: monolingual and bilingual. The monolingualism / bilingualism opposition has been shown in several of the author's earlier works as an important determinant of the individual that has resulted in different achievement in mastering language skills in English as a foreign language. In this study, bilingual students were members of the Czech and Italian national minorities. Writing skill was tested on writing a letter in which students were required to include certain information items. Thus, the respondents had to complete a letter of about 100 words to a friend who speaks English and with whom they had stayed for a few days. The students had to thank their foreign friend for his/her hospitality and mention three things they especially enjoyed during their stay in their friend's home. For the purpose of this paper, the author provided an analysis of orthographic deviations in four main criteria: lowercase and uppercase writing, letter substitution, letter omission, and letter addition. The differences between the two tested groups of students were not large. Bilinguals outperformed monolinguals in English as a first foreign language and monolinguals bilinguals in English as second foreign language.*

**KEY WORDS:** *writing skill, English as a foreign language, letter writing, orthography, deviations from writing norms, opposition monolingualism-bilingualism*

# PRIMJENA ZAVIČAJNIH ČAKAVSKIH SLIKOVNICA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA

**Maja OPAŠIĆ**  
Učiteljski fakultet u Rijeci  
mopasic@uniri.hr

UDK 373.3:821.163.42-93'282.2  
373.3:087.5  
*Izvorni znanstveni članak*

**Ameli ŠIROLA**  
Osnovna škola „Rikard Katalinić Jeretov“, Opatija  
sirola.ameli@gmail.com

## **Sažetak**

*Zavičajne slikovnice mogu biti poticajan i učenicima zanimljiv obrazovni sadržaj jer su jezikom, a često i sadržajem bliske njihovu neposrednom iskustvu. Cilj rada jest istražiti primjenjivost zavičajnih čakavskih slikovnica u nastavi na primjeru dviju slikovnica Elizabet Jovanović i Vedrana Ružića te ispitati zadovoljstvo učenika njihovom primjenom. Za potrebe istraživanja za svaku od slikovnica izrađen je metodički model njezine moguće primjene u nastavi, a kako bi se ispitala primjenjivost i zadovoljstvo učenika, sastavljena je i provedena anketa za učenike. Rezultati pokazuju da unatoč tomu što je među ispitanim učenicima vrlo mali broj govornika čakavskog narječja, učenici su iskazali veliko zadovoljstvo ponuđenim slikovnicama kao obrazovnim sadržajem, a osobito aktivnostima koje su ih pratile. Također, većina želi ponovno takav obrazovni sadržaj što je dobar pokazatelj svim učiteljima da uključe zavičajne sadržaje, a posebno zavičajne slikovnice u svoj rad s učenicima.*

**KLJUČNE RIJEČI:** načelo zavičajnosti, čakavsko narječje, slikovnica, Vid z Reki, Mačak z Voloskega, Hrvatski jezik

## **1. Uvod**

Zavičaj određuje naš govor i identitet pa proces učenja i poučavanja treba prilagoditi zemljopisnim osebnostima i kulturnoj baštini kraja u kojem se škola nalazi jer to utječe na uspješnost nastave (Težak, 1996). Kulturna identifikacija

učenika važna je za njihov osobni razvoj, stoga bi svaki učenik trebao upoznati svoj zavičajni govor i zavičajnu kulturu (Berbić Kolar, 2015). To je jedan od načina kako se u nastavi ostvaruje načelo zavičajnosti koje podrazumijeva da učenici u učenju polaze od onoga što im je blisko, poznato k nepoznatom.

U središtu je našeg zanimanja primjena načela zavičajnosti u razrednoj nastavi Hrvatskog jezika, a polazi se od važnosti poučavanja o zavičajnom govoru, ali i na zavičajnom govoru jer on predstavlja važnu sastavnicu kulturnog identiteta svakog učenika. Poučavanje na zavičajnom govoru i o zavičajnom govoru za učitelja predstavlja izazov, osobito u aktualnim globalizacijskim vremenima kada u svojem razredu nerijetko ima dvojezične i višejezične učenike. To znači da osim izvornih govornika pojedinog idioma poučava i učenike kojima je taj idiom nepoznat, a čak i učenike koji nisu izvorni govornici ni hrvatskog jezika. Može se dogoditi da ni sam učitelj nije izvorni govornik idioma kojim se govori u sredini u kojoj radi. Budući da je važno u učenika poticati ljubav prema zavičajnom govoru, bez obzira na to služe li se učenici i/ili učitelj njime ili ne, učitelji moraju promišljati o različitim sadržajima i strategijama primjene načela zavičajnosti u nastavi.

Jedan od mogućih obrazovnih sadržaja na kojem se može primijeniti načelo zavičajnosti jesu zavičajne slikovnice. Slikovnica je vrlo poticajan obrazovni sadržaj, a zavičajne slikovnice djeci mogu biti zanimljive jer su jezikom, a često i sadržajem bliske njihovom neposrednom iskustvu. U skladu je s prethodno navedenim i glavni cilj ovog rada: istražiti primjenjivost zavičajnih čakavskih slikovnica u nastavi na primjeru dviju slikovnica Elizabet Jovanović i Vedrana Ružića te ispitati zadovoljstvo učenika njihovom primjenom. Za potrebe istraživanja za svaku od dviju slikovnica izrađen je metodički model njezine moguće primjene u nastavi, a kako bi se ispitala primjenjivost i zadovoljstvo učenika, sastavljena je i provedena anketa za učenike koji su sudjelovali u provedbi modela.

## **2. Zavičajni sadržaji u poučavanju i učenju Hrvatskog jezika**

Zavičajni sadržaji podrazumijevaju poučavanje i učenje o obilježjima zavičaja u kojem učenici žive ili iz kojeg dolaze, tj. zavičajne kulturološke, etnografske, zemljopisno-povijesne, jezične, umjetničke i druge posebnosti. U predmetu Hrvatski jezik u središtu je poučavanje i učenje o zavičajnom govoru

i na zavičajnom govoru i o zavičajnoj književnosti i kulturi. Time se načelo zavičajnosti primjenjuje u svim domenama školskog predmeta Hrvatski jezik – A. *Jezik i komunikacija*, B. *Književnost i stvaralaštvo* i C. *Kultura i mediji*.

Polaskom u školu dijete postaje normativno dvojezična osoba, a potom usvajanjem drugih, stranih jezika, i višejezična osoba (Pavličević-Franić, 2005). Kako bi dijete čim lakše usvojilo norme standardnog jezika, poučavanje i učenje jezika mora se temeljiti na komunikacijskoj funkcionalnosti „komunikacijom do gramatike“, a ne na tradicionalnom pristupu „od gramatike do komunikacije“ (Pavličević-Franić, 2005). Funkcionalno poučavanje jezika uključuje upravo materinski idiom učenika, najčešće zavičajni govor, kao polazište za usvajanje normi standardnog jezika što znači da treba iskoristiti učeničku imanentnu gramatiku, odnosno gramatički osjećaj (Težak, 1996). Stoga na samom početku učenike treba poticati na izražavanje na materinskom idiomu, a poslije usmjeravati na poštovanje dogovorenih normi i pravila (Pavličević-Franić, 2005).

Prema Visinko (2010), učenici koji su motivirani za pisano ili usmeno izražavanje na zavičajnom govoru, sigurniji su u izražavanju na zavičajnom i standardnom idiomu, a pritom pokazuju i veći interes za jezične djelatnosti i dodatno istraživanje. Upotrebljavamo li tekstove na narječju pri poučavanju i učenju jezičnog standarda, u učenicima razvijamo svijest o sociokulturnoj i emocionalnoj vrijednosti hrvatskog jezika (Turza Bogdan, 2008).

U *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u RH* (2019) za prvi razred stoji preporuka koja se podudara s prethodno navedenim:

„Prema načelu zavičajnosti uputno je u početnoj nastavi učeniku dopustiti slobodno izražavanje idiomom koji najbolje poznaje i kojim može slobodno i jednostavno izraziti svoje misli i osjećaje. To je iznimno važno za daljnji razvoj komunikacijske kompetencije i suzbijanje straha od jezičnoga izražavanja u metodičkoj situaciji. Preduvjet za ovladavanjem hrvatskim standardnim jezikom jest uvažavanje imanentnoga jezičnog znanja učenika.“

To daje poticaj učitelju da u svoj rad s učenicima uključi zavičajne sadržaje, a kako bi uspješno primijenili načelo zavičajnosti u nastavi Hrvatskoga jezika, veliku pozornost pritom treba staviti na izbor tekstova na kojima će učenici usvajati takve sadržaje. Naime, učitelj treba birati tekstove koji su pisani „živim“ dijalektom, a ne arhaičnim (Blažeka, 2008). Nerijetko će upravo o učiteljevoj kreativnosti ovisiti koja će sredstva upotrijebiti, a da pritom izađe iz

okvira sadržaja koje nude udžbenici i čitanke. Potaknuti navedenim u nastavku donosimo prijedloge kako upravo zavičajne slikovnice kao obrazovni sadržaj mogu poslužiti učiteljima pri primjeni načela zavičajnosti.

### 3. Primjena zavičajnih čakavskih slikovnica u razrednoj nastavi

Slikovnica je medijski i umjetnički složeno djelo koje upotrebljava dva vida komunikacije: jezični i likovni (Majdenić, 2019), pa se u njoj prožima slika i priča. U slikovnici priču posreduju dva pripovjedača – slikovni i jezični koji uspostavljaju dinamični dijalog, suprotstavljaju perspektive i daju određene pripovjedne informacije (Narančić Kovač, 2015). Iz navedenoga proizlazi i da „dječja recepcija slikovnice uključuje dječje čitanje slikovnice i dječju vizualnu recepciju slikovnice“ (Hameršak, Zima, 2015: 165). Slikovnica je medij koji djeca rado prihvaćaju od svoje najranije dobi, no ona bi svakako trebala imati mjesto i u kasnijim razdobljima odrastanja. Naime, čitanje slikovnica čini temelj razvoja čitalačke pismenosti, doprinosi učenju društvenih vrijednosti i omogućuje uspjeh djeteta u školi, pa uz poticaje jezičnom razvoju, može imati važnu ulogu u razvijanju kulture čitanja. Iz tih je razloga nužno uključiti slikovnicu kao sadržaj u različite oblike odgojno-obrazovnog rada<sup>1</sup>, a Lazzarich (2017) ističe da je slikovnica osobito primjeren obrazovni sadržaj za povezivanje različitih nastavnih predmeta te metodičku raznovrsnost nastave.

Upravo na primjerima slikovnica koje su odabrane u ovom radu želimo pokazati da slikovnice mogu biti poticajan obrazovni sadržaj,<sup>2</sup> u ovom slučaju za poučavanje zavičajnih sadržaja koje je moguće korelirati među više nastavnih predmeta i međupredmetnih tema.

Za potrebe rada odabrali smo dvije poetske slikovnice *Mačak z Voloskega* i *Vid z Reki* autorskog dvojca Elizabet Jovanović i Vedrana Ružića. Oni su objavili tri umjetničke slikovnice koje su svojim sadržajem povezane s primorskim krajem: *Mačak z Voloskega* (2013), *Vincent z Kastva* (2014) i *Vid z Reki* (2015). Tekstove u slikovnicama na čakavskom ekavskom dijalektu napisala je E. Jovanović, a glazbenik i slikar V. Ružić autor je ilustracija. Navedene smo slikovni-

<sup>1</sup> V. više o tome u Visinko (2000).

<sup>2</sup> V. više o tome kako djeca mogu percipirati slikovnice kao umjetnički sadržaj u Arizpe – Styles (2015), Sipe (2008), Pantaleo (2008), Lazzarich (2011).



ce odabrali jer držimo da su sadržajem bliske i primjerene učenicima razredne nastave, a neosporna je i njihova edukacijska vrijednost.

### **3.1. Metodički model za slikovnicu *Mačak z Voloskega***

Slikovnica *Mačak z Voloskega* inspirirana je Ružičevim slikama s motivom mačaka u vološčanskom *mandraču*<sup>3</sup> jer je Volosko poznato po svojim mačkama koje uživaju u gradu punom restorana i konoba u kojima se jede riba. U njoj je ispriповijedana neobična ljubavna priča dvoje vološčanskih mačaka Vedrana i Bete koja je osvojila čitatelje pa je prvo izdanje slikovnice rasprodano u samo četiri tjedna.

Nastavne aktivnosti koje su opisane u nastavku predviđene su za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda iz Hrvatskog jezika za učenike 2. razreda, no moguće ih je prilagoditi i učenicima 1. razreda.<sup>4</sup> Osim toga moguće je korelirati s ishodima nastavnog predmeta Likovna kultura, a ostvariti se mogu i očekivanja međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj.<sup>5</sup>

Nastavni sat obuhvaća interpretaciju slikovnice koja počinje doživljajno-spoznajnom motivacijom u kojoj se učitelj<sup>6</sup> može koristiti didaktičkom igrom Čarobna kutija. Učitelj donosi kutiju u kojoj se u obliku lutaka i figurica nalaze motivi iz slikovnice: *zvijezda, riba, mačka, čamac, kuća i ptica*. Učenicima kaže da će danas čitati priču, a njihov je zadatak izvući jedan predmet i na temelju njega pokušati predvidjeti što će se u priči događati. Nakon što učenici iznesu svoja predviđanja, učitelj može pitati i što misle gdje bi se ta priča mogla događati. Potom učitelj najavljuje čitanje slikovnice *Mačak z Voloskega*, poziva učenike da sjednu u krug te interpretativno čita slikovnicu i pokazuje ilustracije. U ovoj fazi učitelj može porazgovarati s učenicima i o riječima za koje predviđa da bi im mogle biti nejasne i otežati razumijevanje priče što će ovisiti o tome koliko učenici pojedinog razreda razumiju čakavsko narječje. Ako nije moguće čitanje u krugu, koristi se slikokazom u kojem su ilustracije pa učenici mogu pratiti. Slijedi objava učeničkih doživljaja, a učitelj poziva da usporede priču

<sup>3</sup> Mandrač = građeno manje obalno privezište za čamce, lučica.

<sup>4</sup> Usp. odgojno-obrazovne ishode prema *Kurikulu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* (2019).

<sup>5</sup> Ostavljamo otvorenom mogućnost primjene ove slikovnice i u ostvarivanju očekivanja nekih drugih tema, a prema procjeni pojedinog učitelja.

<sup>6</sup> Izraz se *koristi* neutralno i odnosi se jednako *na oba spola*.

koju su čuli sa svojim predviđanjima. Tada još jednom čitaju i gledaju slikovnicu s pomoću slikokaza (čitaju učenici) ako nema dovoljnog broja slikovnica za svaki par učenika. Prije ponovnog čitanja, a ako to nije napravio prije, učitelj upućuje učenike da zapišu riječi ili izraze koje ne razumiju. Nakon čitanja razgovaraju o nepoznatim riječima na koje se vraćaju i tijekom interpretacije.

Slijedi razgovor o sadržaju slikovnice i njezinim ilustracijama,<sup>7</sup> a potom se provodi didaktička računalna igra *Roulette wheel* u kojoj su na kotaču napisane riječi iz priče na hrvatskom standardnom jeziku i čakavskom ekavskom dijalektu, a zadatak je da učenik ako zna objasni dobivenu riječ i kaže njezin sinonim na standardu odnosno dijalektu. Ako u razredu nije dostupno računalo i projektor, ova se aktivnost može provesti i na druge načine, npr. na ploči se magnetima rasporede riječi, a učenici ih povezuju u parove ili učenici dobiju u omotnicama riječi napisane na papirićima i moraju ih razvrstati tako da parove zalijepi ili zapišu u svoje bilježnice i sl.

Posljednja je aktivnost stvaralački rad učenika „Stvaranje svitak priče“ na temu „Pasić z \_\_\_\_\_“ (odabere se mjesto u kojem se nalazi škola ili u kojem učenik živi). Učenici mogu tu aktivnost raditi individualno, no preporuka je da bude u paru ili skupini do četiri učenika. Učenici dobiju dug uži papir nalik na svitak koji se podijeli u nekoliko dijelova (najviše pet). Najprije moraju smisliti priču u kojoj je psić glavni lik koji doživljava neke zgrade i nezgrade, a učenici mu trebaju dati i ime. Priču potom prikazuju crtežima na svitku, a nakon izrade moraju uvježbati kako će je prateći crteže prepričati. Učitelj potiče da učenici koji žele prepričaju na čakavskom narječju ili na standardnom jeziku, ali da uključe barem nekoliko čakavskih riječi koje su danas naučili. Prepričavanje se odvija tako da učenik odmotava svitak-papir u ritmu u kojem prepričava priču – po dijelovima. Ova se aktivnost može razraditi i tako da učenici napišu priču na temelju crteža.

Učenicima se može kao zadatak za samostalan rad kod kuće dati da istraže zemljopisno-povijesne podatke o Volosku, a može ga se i posjetiti s učenicima ili otići u šetnju gradom (ako je škola u Volosku) sa zadatkom „Tražimo vološćanske mačke“ u kojem učenici moraju otkriti zašto su autori odabrali upravo mačke kao glavne likove svoje priče.

<sup>7</sup> Pitanja ne navodimo zbog ograničena opsega rada, a i ostavljamo učiteljima da interpretaciju slikovnice prilagode svojem razredu i trenutačnoj situaciji. Preporuka je da pitanja obuhvaćaju različite razine razumijevanja priče i ilustracija te da uključe poveznice s učeničkim neposrednim iskustvom.

### 3.2. *Metodički model za slikovnicu Vid z Reki*

Slikovnica *Vid z Reki* priča je o potrazi za blagom dječaka Vida i njegovih prijatelja Tonke, Karoline i Mora. U svojoj potrazi za čuvenim riječkim blagom o kojem su čuli od ribara na Mrtvom kanalu, posjećuju različite riječke znamenitosti, a naposljetku dolaze na Gradinu gdje im zmaj otkriva pravu tajnu o blagu.

Aktivnosti koje su opisane u nastavku predviđene su za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda Hrvatskog jezika za 3. i 4. razred.<sup>8</sup> Ova slikovnica otvara brojne mogućnosti za korelaciju s drugim nastavnim predmetima i međupredmetnim temama, npr. s Likovnom kulturom te Prirodom i društvom, a može biti i dobar sadržaj za integrirani dan i bolje upoznavanje riječkih znamenitosti.

Budući da je potraga za blagom u središtu slikovnice *Vid z Reki*, sat može početi doživljajno-spoznajnom motivacijom u kojoj se provodi igra „Potraga za blagom“. Učenici se podijele u skupine i svaka dobiva radni listić na kojem treba riješiti pitanja i zadatke kako bi otkrili mjesto gdje se blago nalazi. Pitanja na listićima povezana su sa sadržajima Prirode i društva (Moja županija, Primorski kraj) i s poznavanjem riječi čakavskog narječja. Pobjednik je skupina koja prva dođe do rješenja – Trsatska gradina što je i mjesto na kojem likovi iz priče doznaju tajnu o blagu. Učitelj potom prikazuje fotografiju Gradine i razgovara o njoj s učenicima. Kako bi dodatno zainteresirao učenike za slikovnicu, učitelj može pitati što misle kakvo se to blago krije na Gradini.

U ovoj fazi učitelj može porazgovarati s učenicima i o riječima za koje predviđa da bi im mogle biti nejasne i otežati razumijevanje priče. Slijedi objava učeničkih doživljaja, a učitelj poziva da izraze svoje mišljenje koliko je blago koje je otkriveno u priči slično blagu koje su oni zamišljali. Tada još jednom čitaju i gledaju slikovnicu s pomoću slikokaza (čitaju učenici) ako nema dovoljnog broja slikovnica za svaki par učenika. Prije ponovnog čitanja, a ako to nije napravio prije, učitelj upućuje učenike da zapišu riječi ili izraze koje ne razumiju. Nakon čitanja razgovaraju o nepoznatim riječima na koje se vraćaju i tijekom interpretacije.

Slijedi vođeni razgovor o sadržaju slikovnice i njezinim ilustracijama tijekom kojeg je uputno sadržaj priče povezati i s neposrednim iskustvom učenika.

Nakon razgovora slijedi sinteza razumijevanja priče i njezine teme, a s ob-

<sup>8</sup> Usp. odgojno-obrazovne ishode prema *Kurikulu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* (2019).

zirom na to da je mjesto radnje Rijeka, učitelj zadaje da učenici opišu mjesto radnje u obliku činkvine<sup>9</sup> tako da: 1. stih bude imenica koja opisuje mjesto radnje, 2. stih čine dva pridjeva koji opisuju imenicu iz 1. stiha, 3. stih sastoji se od tri glagola povezanih s mjestom radnje, 4. stih čine četiri riječi kojima se izražavaju osjećaji prema mjestu radnje, 5. stih je sastavljen od jedne riječi koja pobliže određuje mjesto radnje. Učenici zadatak rade individualno ili u paru, a po završetku čitaju svoje radove uz provjeru jesu li zadatak uspješno napravili.

Sljedeća je aktivnost didaktička igra za koju se rabi digitalni alat *Leranin-gapps.org*. U toj igri učenici moraju povezati parove sinonima koje čine riječi iz priče na hrvatskom standardnom jeziku i riječi na čakavskom ekavskom dijalektu. Ako u razredu nije dostupno računalo i projektor, ova se aktivnost može provesti i na druge načine, npr. na ploči se magnetima rasporede riječi, a učenici ih povezuju u parove ili učenici dobiju u omotnicama riječi napisane na papirićima i moraju ih razvrstati tako da parove zalijepe ili zapišu u svoje bilježnice i sl.

Za kraj učenici u istim skupinama u kojima su bili na početku rješavaju zadatak „Torta o priči“. Kako bi složili tortu, moraju riješiti zadatke postavljene na svakom komadu torte. Rješenje zadatka upisuju na komad torte i sve lijepe na veći hamer-papir. Zadatci su: 1. Zašto se glavni lik u priči zove Vid? 2. Osmislite kratak nastavak ove priče koristeći se čakavskim riječima. Što su djeca učinila s pronađenim blagom? Jesu li oni nekome otkrili tajnu o blagu i komu? 3. Na planu Rijeke zaokružite mjesta na kojima su bili Vid i njegova *kumpanija*<sup>10</sup>. 4. Napišite rječnik čakavskih riječi koje ste danas naučili ili već znali. Svakoj čakavskoj riječi pridružite riječ na standardu, npr. *kumpanija* – *društvo*. 5. Prepišite stihove koji vam se najviše sviđaju i objasnite zašto.

Po završetku zadatka, sve skupine prezentiraju svoj plakat. Učenicima se može za samostalan rad zadati da istraže zanimljivosti o mjestima i znamenitostima koje se spominju u priči, može ih se zajedno s učenicima posjetiti pa onda na tim mjestima učenici ispričaju što su o njima doznali i sl.

<sup>9</sup> Činkvina je „pjesma od pet stihova koja zahtijeva sažimanje informacija u koncizne izričaje koji opisuju ili asociraju na temu (...) i način je ocjenjivanja učeničkog razumijevanja i kreativnog izražavanja“ (*Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* 2016: 5). U prvom stihu treba opisati temu u jednoj riječi (najčešće imenica), drugi stih je opis teme u dvije riječi (dva pridjeva), treći stih ima tri riječi koje opisuju radnju (najčešće tri glagolske imenice), četvrti stih se sastoji od četiri riječi koje izražavaju osjećaje u vezi s temom, a u petom je stihu opet samo jedna riječ koja sažima bit teme (*Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* 2016: 5).

<sup>10</sup> Kumpanija = društvo, družina, udruga, skup.

#### 4. Primjena metodičkih modela iz perspektive učenika

Prethodno opisani modeli provedeni su s učenicima razredne nastave u tri- ma školama Rijeke i okolice što čini polazište za istraživanje učeničke percep- cije primjene zavičajnih čakavskih slikovnica u nastavi.

#### 5. Metodologija istraživanja

Svrha i cilj ovog istraživanja bili su utvrditi primjenjivost predloženih mode- la s učenicima, kao i učeničku recepciju uporabe čakavskih slikovnica u nastavi. Pretpostavke ovog istraživanja bile su sljedeće: učenici koji su govornici ča- kavskog narječja iskazat će visoko zadovoljstvo takvim obrazovnim sadržajem i provedenim aktivnostima i htjet će ponovno sudjelovati u takvim i sličnim aktivnostima; učenici koji nisu govornici čakavskog narječja iskazat će nisko zadovoljstvo te neće htjeti ponovno sudjelovati u takvim i sličnim aktivnosti- ma; učenici koji nisu često izloženi sadržajima na zavičajnom govoru otežano prate nastavne aktivnosti i to na njih djeluje demotivirajuće.

Uzorak ispitanika čini 128 učenika razredne nastave iz triju škola Rijeke i okolice.<sup>11</sup> Od toga je 66 učenika 1. i 2. razreda koji su sudjelovali u provedbi modela za slikovnicu *Mačak z Voloskega*, a 62 učenika 3. i 4. razreda sudje- lovala su u provedbi modela za slikovnicu *Vid z Reki*. Predložene metodičke modele s učenicima su provele njihove učiteljice jer, s obzirom na aktualne epidemiološke mjere, to nisu mogle učiniti autorice ovog rada. Modeli su pro- vedeni u svibnju i rujnu 2021. godine.

Nakon provedbe modela, učenici su ispunjavali anketu koja čini mjerni in- strument u ovom istraživanju. Anketa je složena tako da bude primjerena i prohodna za učenike od 1. do 4. razreda i čine je pitanja primjenjiva za obje slikovnice, a uključuje pitanja na koja su učenici davali odgovore zaokruživa- njem jednog od ponuđenih lica – s velikim osmijehom, s manjim osmijehom i tužno lice; u jednom pitanju trebali su zaokružiti ocjenu koju bi dali slikovnici, a na dva otvorena pitanja trebali su napisati svoj odgovor, tj. obrazložiti svoj izbor jednog od ponuđenih lica (v. prilog na kraju rada).

<sup>11</sup> Osnovna škola „Rikard Katalinić Jeretov“, Opatija, Osnovna škola – Scuola elementare „Gelsi“ Rijeka i Os- novna škola „San Nicolo“ Rijeka.

Prikupljeni podatci obrađeni su kvantitativno izračunavanjem postotaka dobivenih odgovora te kvalitativnom analizom opisnih odgovora učenika.

## 6. Rezultati i interpretacija

Prvim se pitanjem željelo provjeriti koliko su učenici zainteresirani za čitanje slikovnica, pa je najveći broj učenika (53,12 %) zaokružio lice s velikim osmijehom, nešto manje, 44,53 % lice s manjim osmijehom i svega 2,35 % učenika izjasnilo se da ne voli čitati slikovnice. Ovi su rezultati očekivani jer su djeca te dobi još uvijek zainteresirana za slikovnice što je u skladu i s prethodnim istraživanjem recepcije slikovnice koje je proveo Lazzarich (2011).

U sljedećem pitanju učenici su trebali izraziti svoje (ne)zadovoljstvo slikovnicom koju su interpretirali te je ocijeniti ocjenom od 1 do 5. Većini se učenika (78,8 %) slikovnica *Mačak z Voloskega* jako sviđjela i dali su joj ocjenu 5 (74,25 %), dok je manji broj učenika zaokružio manji osmijeh (18,2 %) i dao ocjenu 4 (21,21 %) ili 3 (3 %), a svega 3 % učenika slikovnica se nije sviđjela i dali su joj ocjenu 2 (1,52 %). Svoj odgovor učenici su mogli objasniti u sljedećem otvorenom pitanju. Tako su kao razloge zašto im se sviđjela navodili: neki od događaja iz slikovnice („kad je mačak lovio ptičice“, „kad je mačak pao s krova“, „jer je mačak našao curu“, „jer se radi o ljubavi“, „kad su Vedran i Beti plesali po krovovima“); zatim „volim mačke“, mnogima se sviđjela jer je smiješna, a jedan je dio navodio kao razlog i to jer je na čakavskom. Uglavnom su to naveli učenici koji su se i izjasnili da kod kuće govore čakavski. Zanimljiv je jedan odgovor učenika koji se izjasnio da ne govori čakavski, ali mu se slikovnica sviđjela jer „može naučiti jezik“. Učenici kojima se slikovnica manje sviđjela kao razlog su navodili to što je napisana na čakavskom, a njihovi odgovori na ostala pitanja potvrđuju da je razlog navedenom nerazumijevanje čakavskog narječja.

Slikovnica *Vid z Reki* jako se sviđjela većini učenika (67,74 %) i ocijenili su je ocjenom 5 (61,29 %), dok je 29,03 % učenika zaokružilo manji osmijeh i ocijenilo je ocjenom 4 (32,26 %) ili 3 (4,84 %), a samo 3,23 % učenika se slikovnica nije sviđjela i dalo joj je ocjenu 2 (1,61 %). Kao razloge zašto im se slikovnica sviđjela navodili su najčešće: „jer je o Rijeci“, „jer su tražili blago“, „jer je grad blago“, „jer smo kroz nju prošli cijelu Rijeku“, „jer govori o prošlosti“. Neki su navodili da im se sviđa jer je na čakavskom, i to oni koji su se izjasnili da govore čakavski, iako je jedan učenik koji nije čakavac također naveo taj razlog.

Učenici kojima se nije svidjela najčešće su navodili kao razlog to što nisu sve ili jedan dio razumjeli i jer je na čakavskom. Kao i u slučaju *Mačka z Voloskega*, odgovori tih učenika na ostala pitanja potvrđuju da je razlog tomu što ne razumiju čakavsko narječje.

Željeli smo i provjeriti koliko se učenicima svidjelo što je slikovnica pisana čakavskim narječjem, pa je 59,38 % učenika iskazalo veliko zadovoljstvo, 29,68 % nešto manje, a 10,94 % učenika se nije svidjelo. Navedeni su odgovori povezani s onima u sljedećem pitanju o tome jesu li razumjeli sve riječi u slikovnici tijekom učiteljičina čitanja. Tako je 19,53 % učenika razumjelo sve, 63,28 % djelomično, a 17,19 % učenika nije razumjelo. Rezultate ovih dvaju pitanja možemo povezati s brojem učenika koji govori čakavski kod kuće – 2,94 % ih govori, 23,53 % nešto manje govori, a većina 73,53 % ih ne govori čakavski. Možemo vidjeti da je postotak učenika koji je jako zadovoljan što je slikovnica pisana na čakavskom narječju i koji je djelomično sve razumio u slikovnici veći od postotka onih koji govore čakavski. Riječ je o važnom pokazatelju koji govori da učenicima treba nuditi sadržaje i na idiomima koji im nisu bliski te da iako nešto isprva ne razumiju, ne znači da neće aktivno sudjelovati u aktivnostima i na koncu biti zadovoljni obrazovnim sadržajem koji im je ponuđen.

Navedeno potvrđuju i odgovori dobiveni na pitanje kojim se provjeravalo zadovoljstvo učenika provedenim nastavnim aktivnostima, a s obzirom na to da su svaku slikovnicu pratile različite aktivnosti, i rezultate prikazujemo odvojeno. Vrlo visok postotak učenika (84,85 %) jako je zadovoljan aktivnostima koje su pratile interpretaciju slikovnice *Mačak z Voloskega*, djelomično je zadovoljno 15,15 % učenika, a ni jedan učenik nije bio nezadovoljan. Slično je i sa zadovoljstvom aktivnostima koje su pratile *Vida z Reki*: 83,88 % je jako zadovoljno, 14,51 % nešto manje, a svega 1,61 % nije zadovoljno. Ovo je važna povratna informacija jer upućuje na to da su osmišljene aktivnosti učenicima bile primjerene i zanimljive, i to čak i onima koji nisu zadovoljni što je slikovnica pisana na čakavskom narječju niti ga kod kuće govore.

Posljednjim pitanjem željeli smo doznati koliko su učenici zainteresirani za ponovno čitanje neke slikovnice na čakavskom narječju i razgovor o njoj na satu Hrvatskog jezika. Najveći broj učenika (68,75 %) to jako želi, 21,10 % ih nešto manje želi, a 10,15 % ne želi opet čitati slikovnicu na čakavskom narječju. Učenici koji ne žele navedeno uglavnom su isti koji su odgovarali i da im se ne sviđa što je slikovnica pisana na čakavskom narječju, da nisu ništa razumjeli, a i provedenim su aktivnostima bili djelomično zadovoljni. Može se

pretpostaviti da je razlog tomu što su ti učenici bili vrlo demotivirani sadržajem koji ne razumiju djelomično ili u potpunosti. No, unatoč tomu što većina učenika ne govori zavičajnim čakavskim idiomom, najveći dio njih zadovoljan je odabranom čakavskom slikovnicom i želi ponovno takav sadržaj na nastavi.

## **7. Zaključak**

S obzirom na to da nastavni proces ovisi o kulturološkim i sociogeografskim čimbenicima, možemo reći kako je načelo zavičajnosti ključno za uspješno ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa, stoga svaki učitelj treba razvijati i poticati dječju ljubav prema zavičaju. Učenike treba poticati da se izražavaju na zavičajnom idiomu i poučiti ih u kojim je situacijama to poželjno. No, istovremeno treba razvijati ljubav prema zavičajnom govoru i kulturi i kod učenika koji njime ne govore. Istraživanje je pokazalo da su učenici spremni prihvatiti obrazovne sadržaje čak i na idiomu koji ne razumiju ako su im ti sadržaji ponuđeni na prihvatljiv i zanimljiv način. Najveći dio učenika pozitivno je prihvatio zavičajne čakavske slikovnice, a osobito aktivnosti koje su ih pratile. Također, većina želi ponovno takav obrazovni sadržaj što je dobar pokazatelj svim učiteljima da uključe zavičajne sadržaje, a posebno zavičajne slikovnice u svoj rad s učenicima.



## LITERATURA

- ARIZPE, E., STYLES, M. (2016). *Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts*. Routledge. London – New York.
- BERBIĆ KOLAR, E. (2015). „Zavičajni idiom u nastavi hrvatskoga jezika“. *Ne-standardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*. U: Suvala, A. i Pandžić, I. (ur.) Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. 75–79.
- BLAŽEKA, Đ. (2008). „Kakvi tekstovi na narječju trebaju u nastavi hrvatskoga jezika“. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* 9/17. 271–286.
- Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Priručnik za nastavnike – inovativne metode rada, učenja i poučavanja. (2016). Forum za slobodu odgoja. Slavonski Brod.
- HAMERŠAK, M., ZIMA, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Leykam international. Zagreb.
- Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019). *Narodne novine* 10.
- LAZZARICH, M. (2011). „Integracijske mogućnosti slikovnice u nastavi materinskoga jezika“. *Život i škola* 26. 61–81.
- LAZZARICH, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Rijeka.
- MAJDENIĆ, V. (2019). *Mediji, tekst, kultura*. Ljevak. Zagreb.
- NARANČIĆ KOVAČ, S. (2015). *Jedna priča – dva pripovjedača*. ArTresor naklada. Zagreb.
- PANTALEO, S. (2008). *Exploring Student Response to Contemporary Picturebooks*. University of Toronto Press. Toronto.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike – Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Alfa. Zagreb.
- SIPE, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers' College Press. New York.
- TEŽAK, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Školska knjiga. Zagreb.
- TURZA BOGDAN, T. (2008). „Kajkavski dramski tekst u funkciji učenja jezika“. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* 6/2. 185–204.
- VISINKO, K. (2000). „Primjena slikovnice u odgojnoj i nastavnoj praksi“. *Kakva je knjiga slikovnica*. U: Javor, R. (ur.) Knjižnice grada Zagreba, Hrvatski centar za dječju knjigu. Zagreb. 70–78.

## ***APPLICATION OF NATIVE CHAKAVIAN PICTUREBOOKS FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEW***

### ***Abstract***

*One of the possible applications of the principle of Native language in the classroom is mother-tongue picturebooks, which can be interesting for children because they are close to their immediate experience in terms of language and often in terms of content. The aim was to investigate the applicability of mother tongue Chakavian picturebooks in the classroom using two picture books by Elizabet Jovanović and Vedran Ružić as examples, and to examine students' satisfaction with their use. For the purposes of the study, a methodological model of its possible application in the classroom was developed for each of the picture books. In order to investigate the applicability and students' satisfaction, a survey was compiled and conducted among the students. The results show that despite the fact that there is a very small number of speakers of the Chakavian dialect among the students surveyed, the students expressed great satisfaction with the picture books offered as a teaching content and especially with the related activities. Moreover, most of them would like to see such teaching content again, which is a good indicator for all teachers to include native language content and especially native language picturebooks in their work with students.*

**KEY WORDS:** *principle of Native language, Chakavian dialect, picturebook, „Vid z Reki”, „Mačak z Voloskega”, Croatian language as school subject*

# PROMICANJE VIŠEJEZIČNIH REPERTOARA U GLOBALIZIRANIM DRUŠTVIMA I OBRAZOVNIM KONTEKSTIMA

**Lucija ŠIMIČIĆ**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za lingvistiku  
lsimicic@unizd.hr

UDK 37:81'27  
37:81'246.3  
Prethodno priopćenje

**Marijana MARKALAUS**  
Osnovna škola braće Radića Pakrac  
mmarkalaus01@gmail.com

## Sažetak

*Višejezičnost se nerijetko poima kao logičan odgovor na globalizacijske procese i pojačanu komunikaciju na međunarodnoj razini, a europeizacija je dodatno potaknula promicanje ideologije višejezičnosti u različitim institucionalnim diskursima (npr. Rindler Schjerve i Vetter 2012, Weber i Horner 2012, Unger i sur. 2014 itd.). U stvarnosti, međutim, različiti globalizacijski procesi često rezultiraju a) diversifikacijom jednog ili nekoliko globalno dominantnih jezika, no istovremeno i b) eliminacijom raznolikosti unutar drugih manje zastupljenih jezika. Cilj je rada razmotriti, s jedne strane, na koji se način u hrvatskom obrazovnom sustavu mjesto standardnog varijeteta hrvatskog jezika pozicionira na osi koja povezuje tradicionalno i baštinjeno s globalizacijskim procesima te, s druge strane, na koji se način konceptualiziraju i promiču višejezični repertoari učenika. Analiza se temelji na podacima prikupljenima promatranjem nastavnog procesa u dvjema zadarskim školama te intervjuima s nastavnicima u tim školama primjenom teorije upravljanja jezikom (Jernudd, B. H. i Neustupný, 1987; Nekvapil, 2006). Nedorečenosti službene obrazovne jezične politike neminovno se odražavaju na varijabilnost i nedostatak sustavnosti u odnosu prema (ne)standardnim varijetetima u samom nastavnom procesu u kojem prevladava značenjsko reduciranje pojma višejezičnosti na učenje stranih jezika uz istovremeno marginaliziranje uloge nestandardnih varijeteta hrvatskog jezika u formalnom obrazovanju u RH.*

**KLJUČNE RIJEČI:** obrazovanje, višejezičnost / višejezični repertoari, (ne)standardni varijetet(i), upravljanje jezikom

## 1. Uvod

U svijetu koji je zbog globalizacijskih procesa svakim danom sve povezaniji, uloga škola i obrazovanja općenito sve je složenija i zahtjevnija. Od obrazovnih se ustanova očekuje da na što kvalitetniji način učenike i buduće građane svijeta pripreme za snalaženje u globaliziranom svijetu, a s druge da im pomognu u prepoznavanju vlastitog mjesta u moru različitosti koje globalizacija nosi. Naime, iako globalizacija doprinosi nastajanju i širenju zajedničkih kulturnih i društvenih obrazaca, ona također podrazumijeva rekonstruiranje i pridavanje novih značenja već postojećima. Ako, primjerice, engleski jezik danas više nego ikada prije funkcionira kao dominantna *lingua franca*, raznolikost samog engleskog (engl. *Englishes*) nikada nije bila veća jer anglizacija u različitim jezičnim sredinama nužno daje vrlo različite, lokalno obilježene obrasce te prividna jezična homogenizacija zapravo često uvodi nove oblike (jezične) diversifikacije (Blommaert 2010).

U svakom segmentu obrazovanja jezik ima ključnu ulogu; osim što su jezici sami po sebi predmetom ciljanog i svjesnog učenja, jezikom se prenosi velika većina znanja u obrazovanju bez obzira na sam nastavni sadržaj. U kontekstu globalizacije to s jedne strane znači da u današnjem suvremenom obrazovanju postoji imperativ za učenjem što većeg broja (stranih) jezika, no s druge nužno otvara i pitanje učenja i njegovanja vlastitog jezika. U tom smislu nije slučajno da ideologija višejezičnosti predstavlja jedan od temelja obrazovnih jezičnih politika u EU-u (npr. Rindler Schjerve i Vetter, 2012; Weber i Horner, 2012; Unger i sur., 2014; Zappettini & Comanaru, 2014), ali i da se makar djelomice podudara s vremenom obilježenim tzv. „višejezičnim zaokretom“ (engl. *multilingual turn*) (Conteh i Meier, 2014; May, 2014) koji nadilazi granice Europe. Višejezični zaokret podrazumijeva „normalizaciju višejezičnosti“ (Gajo, 2014), odnosno prihvaćanje višejezičnosti kao normalne i raširene pojave koju je potrebno prepoznati kao sastavni dio jezičnih repertoara učenika te aktivno uključiti u jezičnom obrazovanju (García i Wei, 2014).

U kontekstu promicanja ideologije višejezičnosti u Europi neki od prioriteta odnose se na učvršćivanje pozicije nacionalnih jezika i u skladu s time selektivnu zaštitu manjinskih jezika (Šimičić 2017; Bilić Meštrić i Šimičić, 2017). Iako u pozadini ideologije višejezičnosti leži težnja za očuvanjem jezične, a time i kulturne raznolikosti, u diskursima kojima se promiče, primjerice, učenje stranih jezika, istovremeno se potiskuje vidljivost i važnost

„unutarjezične“ raznolikosti. Već i sama preporuka kojom se ideologija višejezičnosti provodi u europskom obrazovnom prostoru počiva na zahtjevu učenja najmanje dvaju stranih jezika uz materinski jezik. Materinski se jezik pritom smatra temeljem jezičnog identiteta pojedinca, no istovremeno se definira na temelju standardnojezičnih parametara čime se svaki oblik geografske ili društvenojezične varijabilnosti tih istih nacionalnih jezika anulira. Na taj način, paradoksalno, upravo ideologija višejezičnosti izravno doprinosi jezičnoj homogenizaciji unatoč diskurzivnom veličanju jezične raznolikosti, a formalno je obrazovanje jedan od glavnih mehanizama kojima se takve prakse i ostvaruju.

Međutim, oživljavanje Bahtinova pojma heteroglosije moglo bi pomoći u ponovnom uvođenju razmatranja uloge jezičnih varijeteta u javnom prostoru i institucijskim diskursima. Pojam heteroglosije, naime, implicira suživot više jezičnih slojeva, ne samo u smislu jezične strukture već i u smislu diskursa i (jezičnih) ideologija. Može se stoga smatrati komplementarnom perspektivom dominirajućem europskom pogledu na jezičnu raznolikost. Iako među znanstvenicima postoje razilaženja u razumijevanju ovog pojma, većina se slaže da heteroglosija podrazumijeva stavljanje u središte diskursa suživot različitih jezika i kodova, osobito „međujezične“ raznolikosti ili varijabilnosti jezika koji se nalazi unutar granica onoga što se često percipira kao jedinstven jezični sustav. Štoviše, pojam heteroglosije implicira raznolikost uvjerenja, stavova i ideologija prema „varijetetima s konkurentnim društvenim i političkim implikacijama“ (Bailey, 2012), što može dovesti do društvenih napetosti jer se centripetalne sile koje teže jezičnom i ideološkom niveliranju sudaraju s centrifugalnim snagama koje podržavaju (jezičnu) raznolikost.

S obzirom na to da i hrvatski jezik predstavlja skup različitih varijeteta, među kojima je standardni varijetet samo jedan koji se od ostalih izdvaja s obzirom na normativno-preskriptivnu dimenziju (usp. Mićanović, 2006), cilj je ovog rada istražiti mjesto i tretman različitih varijeteta hrvatskog jezika u obrazovnom kontekstu kao i način konceptualizacije, promicanja višejezičnih repertoara učenika te time i raznolikosti u hrvatskom jezičnom prostoru. U ovdje prikazanom istraživanju osobito razmatramo koji se varijeteti percipiraju i promiču kao norma u nastavnom procesu te na koji se način tretiraju percipirani otkloni od norme. U analizi se oslanjamo na prašku teoriju upravljanja jezikom koju ukratko predstavljamo u sljedećem dijelu rada. U trećem dijelu dajemo osvrt na osnovne elemente europske i nacionalne obra-

zovne jezične politike, dok u nastavku rada prikazujemo istraživanje o načinu upravljanja jezikom na razrednoj (mikro)razini provedeno u dvjema zadar-skim školama.

## **2. Teorija upravljanja jezikom**

Teorija upravljanja jezikom (engl. *Language Management Theory*, Jernudd i Neustupný, 1987; Nekvapil, 2006), potekla iz tradicije praške lingvističke škole, upravljanje jezikom razmatra kao lančani proces koji započinje (1) primjećivanjem jezičnog fenomena ili situacije kao otklona od očekivanog, nakon čega slijedi (2) vrednovanje tog jezičnog fenomena ili situacije, zatim (3) osmišljavanje prilagodbe s ciljem rješavanja primijećenog otklona te završava (4) provedbom prilagodbe. Ovako osmišljena teorija upravljanja jezikom ostavlja otvorenom mogućnost da se predviđeni proces upravljanja u bilo kojoj fazi prekine, odnosno da se ciklički odvija pri čemu nakon provedene prilagodbe slijedi ponovna evaluacija, odnosno eventualna korekcija jezičnog ponašanja. Ono što se tek u kasnijim razradama teorije počelo nametati kao ključno nezaobilazna je uloga jezičnih ideologija koje leže u pozadini svakog procesa upravljanja jezikom (Kimura, 2017). Specifičnost Jernuddove i Neustupnýjeve teorije upravljanja jezikom leži u tome što, osim tzv. organiziranog upravljanja jezikom koje se odvija na makrorazinama, omogućuje analizu upravljanja jezikom i na mikrorazinama stavljajući u prvi plan djelatnu ulogu pojedinca u pojedinačnim interakcijama i u refleksijama o vlastitom jezičnom ponašanju. Na taj način ovaj teorijski okvir premošćuje jaz između različitih razina upravljanja jezikom koji u stvarnosti ne postoji, ali se u teoriji često tako poima. Dosad se u metodološkom smislu najučinkovitijim pristupom analize jednostavnog upravljanja na mikrorazini i organiziranog upravljanja na makrorazinama pokazala primjena etnografskog terenskog istraživanja koje uključuje provođenje individualnih ili grupnih intervjua, promatranje sa sudjelovanjem ili bez njega, odnosno provođenje studije slučaja. Tek na temelju ovako prikupljenih podataka moguće je izraditi zbirna izvješća o jezičnom upravljanju (Nekvapil i Sherman, 2015) kojima se stječe dubinski uvid u načine provođenja jezičnih politika u konkretnim situacijama.

### 3. Višejezičnost u kontekstu obrazovanja u Europi i Hrvatskoj

U europskom se javnom prostoru, posebice obrazovnom, službena višejezičnost ističe i promiče, no pritom veći dio jezične raznolikosti u Europi ostaje nevidljiv (Vuletić, 2014). U kontekstu poimanja višejezičnosti koja se odnosi isključivo na službeno zaštićene standardne, mahom nacionalne, jezike RH je jedna od zemalja s najvećim brojem ustavom zaštićenih (manjinskih) jezika (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2017).<sup>1</sup> Ono što je zamjetno jest da se radi o zaštiti jezika nacionalnih manjina, što mnogobrojne manjinske jezike (npr. arbanaški, istrorumunjski, istriotski i sl.), a osobito nestandardizirane varijetete ostavlja u vakumu u pogledu institucijske zaštite. Ovakav pristup višejezičnosti dijelom proizlazi i iz normativnih dokumenata na međunarodnoj razini, a među njima je najvažniji i najutjecajniji takav u Europi *Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima*. Iako je riječ o dokumentu usmjerenom isključivo na zaštitu i promicanje jezične raznolikosti u Europi, ona je već na samom početku dokumenta ograničena na regionalne ili manjinske jezike, koji često već imaju status nacionalnog ili službenog jezika u nekoj od zemalja članica. Na taj je način ideologija višejezičnosti u Europi koncipirana selektivno jer isključuje zaštitu jezika migranata, ali i svakog oblika unutarjezične raznolikosti (čl. 1).

U nacionalnoj obrazovnoj jezičnoj politici daleko je više sluha za jezičnu raznolikost, i to ne samo kada je u pitanju zastupljenost manjinskih jezika u školama, već i za raznolikost koja je dijelom hrvatskog jezika. Iako se ta raznolikost u institucijskim kontekstima, pa tako i obrazovnom diskursu uglavnom svodi na prepoznavanje dijatopijske, a mnogo manje dijastratijske ili dijafazijske varijabilnosti, *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (MZOŠ 2006), temeljen na *Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu* (HNOS) (MZOŠ 2005), jasno ističe ulogu zavičajnih govora te potiče njihovu zaštitu. Naime, osvješćivanje razlika između standardnog jezika i zavičajnih idioma te postupno usvajanje hrvatskog jezičnog standarda postavljaju se kao glavne zadaće nastavnog područja hrvatskog jezika (MZOŠ, 2006). Na razini obrazovnih postignuća ističe se postojanje različitih narodnih govora i potreba njihova njegevanja koje se realizira u nastavnom području jezika, književnosti, jezičnog izražavanja i medijske kulture.

<sup>1</sup> Ovdje, naravno, govorimo o politici *de iure* te ne ulazimo u pitanje koliko se i na koji način ona provodi *de facto*.

*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* otvara novi prostor za mogućnost stvaralaštva na nestandardnim (mjesnim) idiomima (MZO 2019) i razvijanja pozitivnog stava prema lokalnim varijetetima, a time eventualno i drukčijeg vrednovanja raznolikosti i bogatstva hrvatskog jezika. Isti se dokument dotiče problema straha od jezika, razlika između standardnog i nestandardnih varijeteta. Preporučuje se sadržajima i aktivnostima u ishodu razlikovanja između mjesnog i standardnog varijeteta promicati očuvanje zavičajnih idioma kao kulturnog nasljeđa. Prema načelu zavičajnosti u početnoj je nastavi dopušteno izražavanje na idiomu koji učenik najbolje poznaje i kojim se može slobodno i jednostavno izraziti što je od iznimne važnosti za razvoj komunikacijske kompetencije (MZO, 2019). Na razini odgojno-obrazovnih ishoda učenike se potiče na stvaranje različitih individualnih uradaka, npr. prikupljanjem riječi mjesnog govora i sastavljanjem zavičajnog rječnika te na izražavanje zavičajnim govorom i prepoznavanje razlika u odnosu na standardni varijetet. Promiče se razvijanje zavičajnog identiteta kao dijela hrvatske jezične baštine kroz izvanučioničke nastavne aktivnosti na kojima se njeguje zavičajna riječ (susreti, tribine, zavičajni muzeji) te učenje o obilježjima narječja i govora društvenih skupina prema načelu zavičajnosti.

#### **4. Istraživanje upravljanja jezikom u zadarskim obrazovnim kontekstima**

##### **4.1. Metodologija**

Prema teoriji na koju se u radu oslanjamo jednostavno upravljanje jezikom podrazumijeva upravljanje komunikacijskim činovima „ovdje i sada“, dakle u konkretnim interakcijama pojedinaca (Nekvapil, 2011) koje je moguće analizirati jedino primjenom kvalitativne metodologije. S obzirom na ciljeve istraživanja te istraživačka pitanja, primjena etnografskog pristupa u istraživanju obuhvaćala je (a) neposredno promatranje nastavnog procesa u osnovnim i srednjim školama u Zadru (vođenjem detaljnih bilješki) te (b) razgovore s nastavnicima. U obama je slučajevima prikupljanje podataka bilo usmjereno na razumijevanje usmenog govornog diskursa u interakciji nastavnik – učenik. Neposredno promatranje nastavnog procesa i vođenje bilješki odvijalo se tijekom nastave Hrvatskog jezika u trajanju od ukupno 27 odslušanih školskih



sati u 6. i 8. razredima OŠ Smiljevac (4. ožujka – 29. ožujka 2019., 15 školskih sati) te 1. razredu srednje Ekonomsko-birotehničke i trgovačke škole Zadar (1. travnja – 30. svibnja 2019., 12 školskih sati).<sup>2</sup>

#### **4.2. Analiza razrednih bilješki**

Upravljanje jezikom tijekom nastave Hrvatskog jezika određeno je različitim čimbenicima kao što su sam prostor škole u kojem je odnos učenik – nastavnik obilježen autoritetom nastavnika i temom o kojoj se raspravlja, ali i načinom govora i ponašanja koji se razlikuju od onih u nekoj neformalnoj, primjerice obiteljskoj, domeni. Posebnost nastave Hrvatskog jezika leži u poučavanju specifičnih književnih i jezičnih sadržaja uz koje se neprestano odvija usvajanje standardnog varijeteta. Naime, standardni je varijetet medij instrukcije nastavnika, no i od učenika se također očekuje da se koriste tzv. književnim jezikom, a ako to ne čine, nastavnici mogu njihov govor ispraviti usmjeravajući ga od nekog nestandardnog varijeteta k standardnom varijetetu. Jezikom je u takvim situacijama moguće upravljati na više načina od kojih neke prikazujemo u nastavku.

Čak i kad je riječ o jednostavnom upravljanju jezikom, dakle upravljanju jezikom u trenutnoj komunikacijskoj situaciji, ono može s obzirom na umijeće samog nastavnika, ali i broj sudionika (tj. učenika) koji u njemu sudjeluju biti vrlo složeno, što će biti objašnjeno na Primjeru 1 koji analiziramo u dijelovima. U tom primjeru prikazan je nastavni segment uvodne motivacije u kojoj učenici zajedno s učiteljicom ponavljaju ključne pojmove relevantne za razumijevanje komedije Marina Držića „Novela od Stanca“.

##### **Primjer 1.<sup>3</sup>**

U1: „On je **bija** hrvatski komediograf...“

N1: - - -

U1: „On je bio Dundo Maroje.“

U2: „On mu je to **izlaga** –“

N1: „---- a zašto mu je to izlaga?“

<sup>2</sup> Podatci su prikupljeni u sklopu izrade diplomskog rada „Prebacivanje kodova kao metoda upravljanja jezikom u nastavi hrvatskoga jezika“ (2019-2020).

<sup>3</sup> Pri navođenju govora nastavnika i učenika upotrebljavale su se sljedeće oznake: N1 (nastavnik 1), U1, U2... (redni broj učenika), – nedovršena rečenica uslijed prekida, - - - izostanak replike, ---- ubacivanje u rečenicu učenika. Istaknute su dijalektne riječi koje nastavnik korigira sugerirajući prebacivanje na standardni varijetet.

U2: „I on je **povirova!**“

N1: „Ee, [ ]!“

U2: „On je **reka** –“

N1: „---- nije reka, nego rekao je da [...]“

(OŠ Smiljevac, 8. razred)

U prvom dijelu može se uočiti da (jednostavno) upravljanje jezikom u smjeru standardnog varijeteta inicira učenik (U1) nakon izostanka replike nastavnika:

U1: ---- *bija* ----

N: - - -

U1: ---- *bio*

Upravljanje jezikom može završiti u bilo kojoj od navedenih faza. Nekada se to očituje na način da nastavnik samo primjećuje uporabu nestandardnog, dijalektalnog oblika kod učenika (1. faza), no ne vrednuje ga i ne ispravlja, već samo ističe ponavljajući:

U2: ---- *izlaga*...

N: ---- *izlaga*

U nastavku ove interakcije, međutim, nastavnik imenuje učenika (U2) te ga poziva na samoispravljanje. Naime, nastavnik primjećuje dijalektalizam u obliku *povirova* te ga vrednuje kao otklon od norme upozorenjem (imenovanjem učenika). I u ovom slučaju izostavljena je treća faza, odnosno osmišljavanje prilagodbe, i četvrta faza, odnosno primjena prilagodbe:

U2: ... *povirova!*

N: Ee, [ ]!

Učenik (U2) potom ne radi samoispravak na standardni varijetet, već se nastavlja koristiti dijalektom pri opisivanju glavnog lika pa nastavnik, ovaj put eksplicitno, korigira učenika inzistirajući na uporabi standardnog oblika:

N: ---- *reka* ---- *rekao je*

Nastavnik se u ovom slučaju koristio prebacivanjem kodova u drugoj rečenici po principu: *nije... nego*. Proces upravljanja jezikom ovdje uključuje: 1. nastavnikovo primjećivanje uporabe dijalektalne riječi *reka* kod učenika, 2. vrednovanje primijećenog jezičnog ponašanja kao odstupanja od norme i 3. provođenje ispravka na standardni oblik rekao je. Iz Primjera 1 stoga se može zaključiti da pri ponavljanju književnih sadržaja nastavnik upućuje učenike na upotrebu književnog, tj. standardnog varijeteta i pritom primjenjuje različite strategije upravljanja jezikom.

### **4.3. Analiza intervjua**

U intervjuima provedenima tijekom ovog istraživanja treća se faza procesa upravljanja jezikom pokazala najprisutnijom, ali i najosjetljivijom u diskursu nastavnika. Osmišljavanje prilagodbe s ciljem rješavanja primijećenog otklona od norme pretpostavlja, naime, uporabu „ispravnog“ varijeteta, pa se nameće pitanje u kojim je nastavnim fazama i situacijama ispravljanje uopće prihvatljivo i na što upućuje. Prilagodba se ovdje odnosi na pokušaj nalaženja ravnoteže u uporabi nestandardnih i standardnih oblika, odnosno na procjenu razine obvezatnosti uporabe standardnog varijeteta u različitim komunikacijskim situacijama u samom razredu ili školi. Sudionici se istraživanja slažu u tome da bi učenici trebali u formalnim situacijama, dakle na nastavi Hrvatskog jezika, rabiti književni jezik, odnosno standardni varijetet, dok se u neformalnim situacijama, izvan nastave, slobodno mogu koristiti dijalektom. Ipak, način na koji nastavnici provode ispravljanje u govoru često je od iznimne važnosti jer utječe na percepciju i usvajanje standardnog varijeteta kod učenika.

Ispravljanje treba provoditi vrlo oprezno kako se ne bi postigao suprotan učinak, a ovisi i o dobi u kojoj se dijete susreće i koristi idiomima koji nisu standardni (Primjeri 2 i 3).

#### **Primjer 2.**

„Tako da ih nastojim uvijek – nastojim ih ispraviti ovisno o dobi, je li to peti ili osmi razred. Naravno od osmaša očekujemo više pa kod njih i više tražim da uporabe hrvatsku riječ, da izbace te strane riječi iz rečenice, a od petaša je to više ovaj početak, sidi, donila... ovako nekako gutanje samoglasnika koje je tipično za

ovaj naš kraj pa ih tu nekako nastojim ispraviti, u nekoj više početnoj fazi recimo.“ (Dijana, Zd)<sup>4</sup>

### Primjer 3.

I<sup>5</sup>: „Što mislite, ta ikavica, primijetila sam da ih ponekad ispravite [...]?“

D: „Da tako je, onda je to na razini standardnoga jezika. Evo recimo jučer smo imali u osmom razred neku raspravu, radili smo Zoranićeve *Planine* [...], pa smo došli do toga u nastupu za pjesmu Eurovizije. Treba li sad Hrvatska nastupati s hrvatskom pjesmom ili engleskom i sad se tu otvorila rasprava. I sad ‘kako to misliš, to sam ja sad tija reći’... I sad tu njima pobjegne taj njihov govor jer tu ih ne prekidam jer se razvija bitna, argumentirana rasprava.“

### Primjer 4.

I: „Spomenuli ste ispravljanje, a jeste li možda razvili koje druge metode usvajanja standarda [...]?“

D: „Pa ne znam, meni se nekako čini da ovaj ležerniji način, da bolje funkcionira, oni su djeca, sve što idete ‘moraš’, ‘trebaš’ to ih odbija. Ja to izbjegavam [...] kažem ‘bilo bi dobro’ jer inače suprotni efekt dobijemo, onda im pokušat tako ‘bilo bi dobro da i vi njegujete’... ‘bilo bi dobro da ne govorite super nego da kažemo odlično, izvrsno, lijepo’... nekako na taj način više.“

Ispravljanje s dijalekta na standardni varijetet oprečno je potrebi za njegovanjem narječja (Primjer 5) koje intervjuirani nastavnici spominju. Oni se slažu u tome da su narječja bogatstvo koje treba njegovati, ali i da je prikladno njihovu uporabu ograničiti na manje formalne komunikacijske situacije ili izvanškolske aktivnosti. Pritom se možda ne vodi dovoljno računa o percipiranoj vrijednosti tih govora među učenicima koji tako već u ranoj dobi usvajaju hijerarhizaciju vrijednosti pojedinih varijeteta hrvatskog jezika.

<sup>4</sup> Imena nastavnika iz OŠ Smiljevac i Ekonomsko-birotehničke i trgovačke škole Zadar zaštićena su pseudonimima: Dijana (Zd), Jure (Zd).

<sup>5</sup> Oznake u dijalogima su sljedeće: I – istraživač koji provodi intervju, D – Dijana (Zd), J – Jure (Zd).

**Primjer 5.**

„Uvijek provlačimo da treba njegovati i održavati narječja, naša narječja, govore mjesta iz kojih potječemo. Tražimo da je u komunikaciji predavač i koji odgovaraju, da tu bude standardni jezik, a u nekim neformalnim situacijama mi možemo, razgovaramo tim našim narječjima i govorima.“ (Dijana, Zd)

**Primjer 6.**

I: „A mislite li da bi trebalo više ove lokalne govore, njegovati...?“

J: „Kako ne... posebno ovaj otočki svijet, Kali i to kod nas to zna biti... bogatstvo... kako ne. Imam ja jednu svoju najbolju učenicu u razredu, L[...] Iz Poličnika, vidiš ti njen naglasak, ja uvijek to njoj govorim da to nije ništa loše, ali da to mora imati malo pod kontrolom jer će u životu poslije kod nekih ljudi [...] imat [...] problema. Ja se nadam da će to u četiri godine malo štopati, ali normalno da ćeš to uvijek imati u sebi kao svoje. Onda ja uživam nekad njih čuti u tome, ali kad pretjera, onda to malo izlazi iz tih štokavskih okvira ja to moram malo zakočit. To je ta mjera. Jer oni kad idu pod utjecajem emocija onda to znaju pretjerati, a ja bi volio kad je to u štokavskom okviru sa nekim preinakama, onda smo napredovali. Jer to je ipak standard.“

**5. Promicanje višejezičnih repertoara**

Osim upravljanja jezikom u nastavnoj praksi hrvatskog jezika na mikrorazini, nastavnici su nositelji organiziranog ili upravljanja jezikom na makrorazini. Odgovori nastavnika upućuju na stavove spram varijeteta koji nisu standardni, a čine višejezični repertoar učenika. U tom smislu, neki nastavnici dopuštaju uporabu nestandardnih varijeteta u sklopu nastave kako bi osvijestili njihovu ravnopravnost sa standardnim varijetetom u vrijednosnom smislu. Također, veću slobodu uporabe nestandardnih varijeteta, odnosno dijalekata omogućuju im i novi nastavni programi („Škola za život“) u svrhu motivacije učenika na usvajanje gradiva na drukčiji način (Primjer 6).

**Primjer 6.**

„E onda ih koji put pustiš da kažu nešto na svoj način, ali opet ne previše. Sve je to mjera. Vidjet ćemo kad budemo drugi razred, onda će bit više tih dijalektalnih stvari pa ćemo čak javni govor dogodne održati na lokalnim govorima, ne štokavskom... onda će to baš biti fora, onda će se ona moći otkačiti skroz. Onda ćeš neku priču javnoga govora ispričati na svome, baš neki lokalni likovi i onda moraš govorit o npr. Mati iz Poličnika na svom govoru [...]“ (Jure, Zd)

Iako su nestandardni varijeteti nejednako zastupljeni u samom procesu obrazovanja, što velikim dijelom ovisi o samom nastavniku, ali i obrazovnoj razini i tipu obrazovnog programa, učenici su uglavnom svjesni jezične raznolikosti. Druge lokalne govore i nestandardne varijetete, međutim, ne poznaju dovoljno (Primjer 7).

**Primjer 7.**

I: „Ali oni su uglavnom svjesni te neke jezične raznolikosti, to se njima nekako kroz nastavu uklapa ili – ?“

D: „Pa jesu da [...] eto ima nekih lijepih reklama koje su snimljene pa tamo raznih imena pa govora bednjanskog... pa oni ‘što je to, mi ne razumijemo’, iako znaju kajkavske pjesme kad pročitamo... sad smo radili ‘Ni med cvetjem ni pravice’. Imali smo ono jedan ulomak to smo doslovno prevodili jedan sat, baš osnovno prevođenje kao na engleskome jeziku. A malo tu još vjerojatno pridonosi taj njihov rječnik, pa fiolice, oni to ne znaju da je to ko viola [...] tako da su im onda otežani ti neki tekstovi koji su – najčešće je to kajkavsko koje je njima apstrakcija.“

Iz intervjua s navedenim nastavnicima jasno je da unatoč poticanjima (vertikalne) višejezičnosti na nastavi Hrvatskog jezika, repertoari učenika i dalje ostaju ograničeni na poznavanje vlastitih lokalnih govora, čijim se elementima (npr. ikavicom, pojedinim riječima i frazama itd.) koriste i tijekom nastave. Stoga je upitno do koje je mjere moguće govoriti o učeničkim višejezičnim repertoarima ako višejezičnost koncipiramo kao raznolikost ukupnog jezičnog znanja na aktivnoj i pasivnoj razini, a ne ograničavamo je na poznavanje nekoliko u obrazovanju zastupljenih stranih jezika.

## 6. Preliminarni zaključci

S obzirom na relevantne dokumente koji predstavljaju jezičnu politiku na makrorazini i na funkcioniranje upravljanja jezikom na mikrorazini, postavlja se pitanje koliko se promiču višejezični repertoari kod učenika. U radu smo analizirale ulogu formalnog obrazovanja u službi višejezičnosti te je sagledale u kontekstu potrebe za prepoznavanjem učeničkog prvog jezika (J1) kao izvora koji podupire učenje i poučavanje standardnog varijeteta hrvatskog jezika. Na temelju malenog broja primjera koje smo obradile u radu primjećujemo da, unatoč očitij promjeni u diskursu povezanom s jezičnom obrazovnom politikom *de iure*, i dalje nije dokraja jasno do koje se mjere i na koji način takav diskurs pretače u nastavni proces (jezičnu politiku *de facto*). Ako s jedne strane postoji svijest o jezičnoj varijabilnosti u nekim dokumentima koji definiraju službenu jezičnu politiku u formalnom obrazovanju, vertikalna se višejezičnost ipak često samo deklarativno potiče, no u stvarnosti su svi nestandardni varijeteti, uključujući i lokalne govore koje učenici nerijetko doživljavaju kao svoj materinski jezik, potisnuti. Očito je, dakle, supostojanje ideologije standardnog jezika i ideologije jezika (dijalekata) kao baštine (Šimičić i Čubelić, 2021). Na taj način hrvatski formalno-obrazovni sustav replicira ideologiju višejezičnosti koja se promiče u europskom prostoru često nauštrb iznimne (unutar)jezične raznolikosti u samom hrvatskom jeziku.

## LITERATURA

- BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BAILEY, B. (2012). Heteroglossia. *The Routledge handbook of multilingualism*. M. Martin-Jones, M., Blackledge, A., Creese, A. Routledge. London. 499–507.
- BILIĆ MEŠTRIĆ, K., ŠIMIČIĆ, L. (2017). „Language orientations and the sustainability of Arbanasi language in Croatia – A case of linguistic injustice“. *Open Linguistics* 3/1. 145–156.
- CONTEH, J., MEIER, G. (ur.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters. Bristol.
- GAJO, L. (2014). „From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics“. Ur. Conteh, J., Meier, G. *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters. Bristol. 131–175.
- GARCÍA, O., WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. New York.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)*. (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- JERNUDD, B. H., NEUSTUPNÝ, J. V. (1987). „Language planning: for whom?“ *Actes du Colloque international sur l'aménagement linguistique / Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Ur. Laforge, L. Les Presses de L'Université Laval. Québec. 69–84.
- KIMURA, G. Ch. (2017). „The role of language ideology in norm negotiation“. *Working Papers in Language Management* 2. Ur. Kimura, G. C., Nekvapil, J., Sloboda, M. Charles University / Sophia University. Prague / Tokyo. 1–8.
- Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi*. (2017). Europska komisija / EACEA / Eurydice.
- MAY, S. (ur.) (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge. London.
- MIĆANOVIĆ, K. (2006). *Hrvatski s naglaskom: standard i jezični varijeteti*. Disput. Zagreb.
- Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*. (2018). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zagreb.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.



- NEKVAPIL, J. (2006). „From language planning to language management“. *Sociolinguistica: International Yearbook of European Sociolinguistics* 20. 92–104.
- NEKVAPIL, J. (2011). „The History and Theory of Language Planning“. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ur: Hinkel, E. Routledge. New York. 871–887.
- NEKVAPIL, J., SHERMAN, T. (2015). „An introduction: Language management theory in language policy and planning“. *International Journal of the Sociology of Language* 232. 1–12.
- RINDLER SCHJERVE, R., VETTER, E. (2012). *European multilingualism: Current perspectives and challenges*. Multilingual Matters. Bristol.
- ŠIMIČIĆ, L. (2018). „Torn Between Two Nation-States: Agency and Power in Linguistic Identity Negotiation in Minority Contexts“. *Researching agency in language policy and planning*. Ur: Glasgow, G. P., Bouchard, J. Routledge. New York. 12–34.
- ŠIMIČIĆ, L., ČUBELIĆ, M. (2021). „Između standardnog varijeteta i lokalnih govora: jezične prakse osnovnoškolaca u Makarskom primorju“. *Filologija* 76. 201–251.
- UNGER, J. W., KRZYŻANOWSKI, M., WODAK, R. (2014). *Multilingual Encounters in Europe's Institutional Spaces*. Bloomsbury. London.
- VULETIĆ, N. (2014). „Les minorités linguistiques invisibles et/ou cachées de la Croatie: les communautés arbënishtë, istro-roumaine et istriote“. *Les minorités invisibles: diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*. Ur: Djordjević Léonard, K. Michel Houdiard Éditeur. Paris. 182–192.
- WEBER, J. J., HORNER, K. (2012). *Introducing multilingualism: A social approach*. Routledge. London.
- ZAPPETTINI, F., COMANARU, R. (2014). „Bottom-up Perspectives on Multilingual Ideologies in the EU: The Case of a Transnational NGO“. *Journal of Contemporary European Research* 10/44. 402–422.

## **PROMOTION OF PLURILINGUAL REPERTOIRES IN GLOBALIZED SOCIETIES AND EDUCATIONAL CONTEXTS**

### **Abstract**

*Multilingualism is often presented as a logical solution to globalizing processes and increased international communication, and the processes of Europeanization have additionally spurred the emergence of the ideology of multilingualism in various institutional contexts (e.g. Rindler Schjerve & Vetter 2012, Weber & Horner 2012, Unger & al. 2014, etc.). In reality, though, different globalizing processes often result in a) diversification of one or few globally dominant languages, and at the same time b) elimination of intralinguistic diversity in smaller and less dominant languages. The aim of the paper is to examine, on the one hand, the way in which the Croatian standard variety is placed and treated on the axes that connects the traditional and the inherited with the globalizing processes, and on the other, how pupils' plurilingual repertoires get conceptualized and promoted. The analysis is conducted by the application of Language Management Theory (Jernudd, B. H. & Neustupný 1987; Nekvapil 2006) and is based on the data collected by means of class observation in two schools in Zadar and interviews with teachers in those schools. We point out that the vagueness of the official educational language policy is inevitably reflected in variability and lack of coherence in the treatment of (non)standard varieties in teaching where the concept of multilingualism seems to be semantically reduced to foreign language learning and is often accompanied by marginalization of the role of nonstandard varieties of the Croatian language in formal educational contexts.*

**KEY WORDS:** *education, multilingualism / plurilingual repertoires, (non)standard varieties, language management*

# NARODNE PRIPOVIJETKE U SUVREMENIM SLIKOVNIČKIM TRANSPOZICIJAMA<sup>1</sup>

**Maja VERDONIK**  
Sveučilište u Rijeci  
Učiteljski fakultet  
mverdonik@ufri.uniri.hr

UDK 821.163.42-93-32:39  
*Pregledni članak*

**Ivana RAŠIĆ**  
OŠ Vladimira Nazora u Rovinju  
ivana.rasic2@skole.hr

## **Sažetak**

*U radu se analiziraju karakteristike verbalnih i vizualnih diskursa slikovnica iz ciklusa *Etno priče* (2006) Sanje Lovrenčić, utemeljenih na narodnim pripovijetkama koje je priredila Maja Bošković-Stulli u knjizi *Narodne pripovijetke* (1963), a ilustrirale su ih suvremene hrvatske ilustratorice i ilustratori. Polazi se od teorijskih spoznaja Vanesse Joosen i drugih autora o prilagodbama priča kao tzv. duplikata (*duplicates*) i kao ponovno napisanih priča (*rewritings*). Prema rezultatima komparativne analize slikovničkih prilagodbi narodnih pripovjedača iz ciklusa *Etno priče* može se zaključiti da su ove slikovnice u verbalnim diskursima bliske duplikatima, a u vizualnim ponovno napisanim pričama. Kao književno-likovne umjetničke cjeline, slikovnice iz ciklusa *Etno priče* verbalno-vizualnim karakteristikama doprinose približavanju hrvatske usmene književnosti najmlađim čitateljima pa time i njihovu odgoju za očuvanje baštine.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *slikovnica, dječja književnost, hrvatske narodne pripovijetke, baština, Sanja Lovrenčić*

## **1. Uvod**

Suvremena znanstvena istraživanja u području dječje književnosti pristupaju slikovnici kao umjetničkom djelu koje je spoj ravnopravnih sastavnica: riječi

<sup>1</sup> Rad je financiralo Sveučilište u Rijeci sredstvima dodijeljenim projektu broj: uniri-pr-human-19-9.

i slike (Crnković, Težak, 2002; Nikolajeva, Scott, 2006; Haramija, Batić, 2013; Hameršak, Zima, 2015; Narančić Kovač, 2015; Majhut, Batinić, 2017). Polazeći od takvih spoznaja u radu se analizira ciklus slikovnica s naslovom *Etno priče* (2006) koji obuhvaća pet priča autorice Sanje Lovrenčić s naslovima: *Mačak i lisica*, *Pjetličeva družina*, *Proždrljica*, *Ptičar i crna vrana* te *Zec, medvjed, čovjek i lisica*. Priče, ispričane hrvatskim standardnim jezikom te suvremenim autorskim pristupom, utemeljene su na narodnim pripovijetkama koje je priredila Maja Bošković-Stulli u knjizi *Narodne pripovijetke*, objavljenoj u ediciji *Pet stoljeća hrvatske književnosti* (1963), a ilustrirale su ih hrvatske ilustratorice i ilustratori srednjeg i mlađeg naraštaja: Ivana Guljašević, Ana Kadoić, Pika Vončina, Sven Nemet i Tomislav Zlatić. Riječ je o narodnim pripovijetkama koje pripadaju žanru priča o životinjama (Bošković-Stulli, 1963) što ih, prepričane u književno-likovnoj formi slikovnice, čini primjerenima dječjoj čitateljskoj publici.

Komparativnom analizom istražuju se karakteristike verbalnih i vizualnih diskursa slikovnica s obzirom na njihov odnos prema izvornim narodnim pripovijetkama te s obzirom na ulogu verbalnih i vizualnih diskursa kao cjelina u posredovanju priča čitateljima. Polazi se od teorijskih spoznaja Vanesse Joosen, Jacka Zipesa i drugih autora o prilagodbama priča kao tzv. duplikata (*duplicates*) i kao ponovno napisanih priča (*rewritings*) (Joosen, 2018).

## 2. Narodne pripovijetke i dječja književnost

Maja Bošković-Stulli pisala je o narodnim pripovijetkama u suvremenoj kulturi i njihovoj poziciji u odnosu na djecu kao čitateljsku publiku: „Narodne su pripovijetke u doba svog cvjetanja bile bujan oblik usmenog stvaralaštva s važnom umjetničkom funkcijom u životu, što sada postepeno postaje stvar prošlosti; njihovi su likovi i motivi nadahnjivali i još uvijek nadahnjuju književne stvaraocce na raznolike i osebuje načine, pa preko njih pripovijetke žive i u suvremenoj kulturi; za djecu su pripovijetke sve do danas sačuvalе svoju prvotnu draž (...)“ (Bošković-Stulli, 1963: 26).

Hrvatski dječji časopis *Bosiljak* objavio je u četiri godišta izlaženja (1864. – 1868.) trideset i šest priča (Crnković, 1978: 102). Kao što piše Marijana Hameršak: „Manji dio tih priča bile su i bajke [koje su gotovo sve] u peritekstu (podnaslovu, bilješki, i dr.) bile označene kao narodne“ (2011: 98). Godine 1879. godine izlaze Stojanovićeve *Narodne pripoviedke* koje nisu znatnije odudarale od dominantne produkcije za djecu tog vremena, a čiji je primarni cilj bio odgojiti mlade

čitatelje u narodnom duhu. Stjepan Basariček objavljuje 1888. godine *Narodne pripoviedke* – knjigu koju Štefka Batinić i Berislav Majhut ističu kao „jedan od najstarijih primjera suradnje domaćeg autora na ilustraciji hrvatske dječje književnosti“ (Hameršak, 2011: 147). Kao prve ilustrirane hrvatske slikovnice i prve knjige bajki uopće autorica Marijana Hameršak navodi knjige u nakladi Mučnjaka i Senfblebena, objavljene 1879. godine (Hameršak, 2011: 148). U najnovije vrijeme objavljeno je više izdanja hrvatskih i stranih narodnih pripovijetki, namijenjenih djeci u formi slikovnica ili ilustriranih knjiga, kao što su zbirke pripovjedaka s naslovima: *Ilustrirane hrvatske bajke* urednice Ranke Javor i ilustratorice Andree Petrlik Huseinović (2002), *Kraljevna se nasmijala* priređivača Joze Vrkića i ilustratorice Ane Jakić-Divković (2008), *Bajkovnicom po svijetu 1 i 2* priređivača Snježane Krpes i Branimira Mendeša, te ilustratorice Marsele Hajdinjak (2018, 2019). Ovim izdanjima mogu se pribrojiti zbirke igrokaza Sanje Lovrenčić, napisanih prema hrvatskim i svjetskim narodnim pripovijetkama, s naslovima *Noina mačka*, s ilustracijama Ivane Guljašević (2010) te *Puna vreća laži*, s ilustracijama Ane Kadoić (2011). U tradiciju objavljivanja narodnih pripovjedaka uklapaju se i autorske slikovnice Zdenka Bašića: *Sjeverozapadni vjetar: O vilenjacima i elementarnim bićima sjeverozapadnog dijela Medvednice pa do Samoborskog gorja* (2011), *Mjesečeve sjene: O vješticama i pričama noćnih sati sjeverozapadnog dijela Medvednice i Samoborskog kraja* (2013) i *Moguti: Zaboravljena priča čuvara turopoljskih lugova* (2020).

### 3. Slikovničke transpozicije narodnih pripovjedaka: duplikati i ponovno napisane priče<sup>2</sup>

Pišući o prilagodbaama priča za slikovnice Vanessa Joosen polazi od odnosa novijeg, prilagođenog teksta priče prema starijem pisanom izvoru (predlošku) te razlikuje tzv. duplikate (*duplicates*) i ponovno napisane priče (*rewritings*)<sup>3</sup>. Autorica se poziva na određenje Jacka Zipesa prema kojem su duplikati priče koje reproduciraju postavljeni obrazac ideja i predodžbi ističući tradicionalan način viđenja života, vjerovanja i ponašanja. Pritom termin duplikat podrazu-

<sup>2</sup> Termin *narodna pripovijetka* u radu se rabi prema terminologiji Maje Bošković-Stulli, koju autorica primjenjuje u knjizi *Narodne pripovijetke* (1963), a termin *priča* upotrebljava se prema terminologiji primijenjenoj u knjizi *Uvod u dječju književnost* autorica Marijane Hameršak i Dubravke Zime koje se terminom *priča* koriste uz termine *bajka* i *fantastična priča* (2015: 234–263).

<sup>3</sup> Sve termine i navode u radu iz izvora na engleskom jeziku prevele su autorice.

mijeva prijepis ili pretisak poznate priče, bez većih rezova ili uređivanja stila i sadržaja, kao i skraćeni i stilski i sadržajno prilagođen tekst. U ponovno napisanim pričama pisci i ilustratori se intertekstno poigravaju radnjom i općim konvencijama tradicionalnih priča pri čemu je česta metafizijska igra s konvencijama priče kao i s općim književnim konvencijama. Dok duplikati mogu poslužiti kao prvi susret djece s pričom, ponovno napisane priče temelje se na pretpostavci da su čitatelji već upoznati s pričom kao predtekstom te da su stekli određenu intertekstnu kompetenciju (Joosen, 2018: 475–476)<sup>4</sup>.

Autorice Antonija Balić-Šimrak i Smiljana Narančić Kovač (2011)<sup>5</sup> definiraju pripovjednu slikovnicu kao intermedijalno umjetničko djelo koje posreduje priču putem riječi i slika. Priču posreduju dva pripovjedača – verbalni i vizualni – koji uspostavljaju dinamični dijalog, suprotstavljaju perspektive i daju određene pripovjedne informacije (Narančić Kovač, 2018: 411–412). „Dvostruki diskurs bitno je svojstvo slikovnice utoliko što i njezin verbalni (jezični) i vizualni (slikovni) tekst usporedno sudjeluju u posredovanju sadržaja“ (Narančić Kovač, 2015: 8) pri čemu razumijevanje slikovnice kao cjelovitog djela ovisi i o načinima na koje verbalni i vizualni diskurs uključuju čitatelja u proces konstrukcije značenja (Narančić Kovač, 2015).

#### **4. Slikovnički ciklus *Etno priče* Sanje Lovrenčić i skupine ilustratorica i ilustratora**

##### **4.1. Karakteristike verbalnih diskursa slikovnica**

Sanja Lovrenčić prepričala je standardnim hrvatskim jezikom izvorne narodne pripovijetke, zapisane hrvatskim narječjima<sup>6</sup>, želeći ih tako približiti suvremenoj dječjoj čitateljskoj publici. Pritom je književnica neznatno mije-

<sup>4</sup> Za ovu vrstu prilagodbe priča rabe se i termini kao što su: „transformacije“ (Lawrence R. Sipe, 1993), „postmoderne bajke“ (Cristina Bacchilega, 1997), „fragmentirane bajke“ (Nikolajeva, Scott, 2001) itd. (prema Joosen, 2018).

<sup>5</sup> [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=183397](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=183397) (pristupljeno 4. kolovoza 2021.).

<sup>6</sup> Tekst narodne pripovijetke *Lisica i mačak* zapisala je štokavskim narječjem Klotilda Kučera u Vinkovcima ili okolici oko 1884. godine. Narodnu pripovijetku s naslovom *Kokotova četa* zapisao je kajkavskim narječjem Matija Valjavec u Varaždinu. Narodnu pripovijetku s naslovom *Proždrljica* zapisao je Stjepan Stepanov 1958. godine, štokavskim narječjem, u Luci Šipanskoj prema kazivanju Made Čumbelić. Narodna pripovijetka *Pričar postao car* objavljena je u časopisu *Bosanski prijatelj* 1850. godine, a zapisao ju je štokavskim narječjem Ivan F. Jukić. Tekst narodne pripovijetke *Človek, zajec, lisica i medved* zapisan je u zbirci M. Valjavca kajkavskim narječjem (Bošković-Stulli, 1963: 317–322).

njala naslove i pojedine detalje fabula izvornih pripovjedaka ne utječući svojim izmjenama na njihove sadržaje.

Naslove narodnih pripovjedaka: *Lisica i mačak*, *Kokotova četa*, *Ptičar postao car* te *Človek, zajec, lisica i medved* Sanja Lovrenčić izmijenila je u svojim inačicama u naslove: *Mačak i lisica*, *Pjetlićeva družina*, *Ptičar i crna vrana* te *Zec, medvjed, čovjek i lisica*. Za svoju inačicu narodne pripovijetke *Proždrlica* književnica je zadržala naslov narodne pripovijetke.

U pojedinima od svojih inačica narodnih pripovjedaka, kao što su to, primjerice, pripovijetke *Mačak i lisica* i *Zec, medvjed, čovjek i lisica* Sanja Lovrenčić, osim izmjene naslova, nije mijenjala tijekom izvorne fabule. Usp.:

„Medo, ti idi, lomi drva, a ti, ujače, kurjače, idi, hvataj krme, a ja ću vatru ložiti pa ćemo krme peći i donijeti pred jazbinu – đuvegija će na pečenu iziti, a mi ćemo ga vidjeti kako je“ (*Lisica i mačak*, u: Bošković-Stulli, 1963: 40–41).

„Ti, medvjede, donesi drva. Ti vuče, ulovi kokoš, a mi ćemo onda vidjeti kakav je“ (*Mačak i lisica*, u: Lovrenčić, 2006: 12).

„Oslobodi mene, človek, ja znam vu šumi za meda v jednom drevu, samo si dopelaj lagva pak si nakladni kuliko ti drago“ (*Človek, zajec, lisica i medved*, u: Bošković-Stulli, 1963: 48).

„Oslobodi me i nećeš požaliti. Znam u šumi jedno stablo puno meda. Pokazat ću ti gdje je pa ćeš dovesti bačvu i uzeti meda koliko hoćeš“ (*Zec, medvjed, čovjek i lisica*, u: Lovrenčić, 2006: 6).

Pridržavajući se strukture kratke izvorne narodne pripovijetke *Kokotova četa*, književnica je svoju inačicu, s naslovom *Pjetlićeva družina*, proširila dodajući joj više detalja u pojedinim situacijama. Usp.:

„Išao je kokot na božji pot, došao mu nasuprot puran te ga pita kam ide. On veli da ide po svetu“ (*Kokotova četa*, u: Bošković-Stulli, 1963: 44).

„Jednome je pjetliću dosadio život u seoskom dvorištu. ‘Ovdje mi je uvijek sve isto’, mislio je, ‘a sivi golub kaže da je iza našega plota veliki svijet. Možda tamo ima zanimljivijih mjesta od ovoga.’ I on odluči krenuti na put. Zaletio se, skočio i preletio plot. I zadovoljan krenuo seoskom cestom. Išao je, išao i usput sreo nekog purana. ‘Kamo ideš?’ upita ga puran. ‘Idem u svijet’, odvratila pjetlić. ‘Mogu

li i ja s tobom?’ upita puran. ‘Pa hajde, prihvati pjetlić. I pođoše oni dalje zajedno’ (*Pjetlićeva družina*, u: Lovrenčić, 2006: 3–5).

Osim izmijenjenog naslova pripovijetke *Ptičar postao car*, u inačici Sanje Lovrenčić izostavljen je lik ptičareve žene te je izmijenjen rasplet pripovijetke te ptičar odlazi s vranom u svijet, obdaren carevim darovima. Može se pretpostaviti da su grubosti prisutne u ovoj narodnoj pripovijetki, kao što su nasilni odnos prema ženi i careva smrt na lomači, izbjegnute s obzirom na to da je slikovnica namijenjena djeci čitateljima.

U svojoj inačici narodne pripovijetke *Proždrlica* Sanja Lovrenčić zadržala je naslov i fabulu izvorne pripovijetke prepričavši je hrvatskim standardnim jezikom, proširivši je opisima i komentarima ekstradijegetičkog-heterodijegetičkog pripovjedača, te likovima mladog kraljevića i kočijaša. Usp.:

„A prođe tuda jedan mladi kralj (...)“ (*Proždrlica*, u: Bošković-Stulli, 1963: 118).

„I baš tad je putem naišla kraljevska kočija u kojoj se slučajno nije vozio stari kralj nego mladi kraljević. Svi su mislili da će se kočija samo provesti putem, no ona se zaustavila, Jer joj je pukla osovina stražnjeg kotača. Eto, čak se i kraljevske kočije znaju pokvariti. Kočijaš je pokušavao popraviti kvar, a kraljević je hodao gore dolje i dosađivao se“ (Lovrenčić, 2006: 6).

Sanja Lovrenčić u ovoj se pripovijetki koristi i metalepsom autora<sup>7</sup> izdvojenom u zagradama teksta:

„Zatim su se vjenčali. (Nije to išlo baš tako brzo, naravno, no to za našu priču nije osobito važno.)“ (*Proždrlica*, u: Lovrenčić, 2006: 7).

#### **4.2. Karakteristike vizualnih diskursa slikovnica**

Slikovnicu *Mačak i lisica* ilustrirala je Ivana Guljašević. Ilustracije se odlikuju karikaturnim prikazima likova i prostora, a stranice i dvostranice sadrže obilježja

<sup>7</sup> Prema riječima Maše Grdešić: „Metalepsa razotkriva postupak pisanja i nastanka pripovjednog teksta, ukazujući na njegovu artifičijelnost i konvencionalnost tako što se fokusira na problem odnosa autora i njegovih likova, odnosno zbilje i fikcije. Najčešću podvrstu metalepse Genette naziva metalepsom autora (1980: 234; 2006: 7). Može se raditi o usputnim komentarima pripovjedača koji na trenutak ukazuju na činjenicu da je djelo koje čitamo umjetno proizvedeno“ (Grdešić, 2015: 100).



filmskih srednjih planova i horizontalnih kutova. Likovi su prikazani u cijelosti, tj. u srednjem planu, a prostori u ravnini crte obzora.<sup>8</sup> Na pojedinim ilustracijama pojavljuju se šumske životinje koje ne pripadaju fabuli prepričane narodne pripovijetke, a u slikovnici promatraju izvorne likove dajući cjelini dimenziju humora. Ivana Guljašević uključila je u peritekst slikovnice portret književnice – autorice teksta Sanje Lovrenčić na početku slikovnice, te autoportret na kraju slikovnice, s obilježjima njihova udjela u autorstvu – knjigom odnosno slikarskim bojama.

Slikovnicu *Pjetlićeva družina* ilustrirala je Ana Kadoić upotrijebivši u ilustracijama kombinaciju crteža i kolaža kojim se ova autorica koristi od početaka svojeg umjetničkog djelovanja. Likovi životinja osmišljeni su kao crteži i kolaži tkanine, dok su prostori oslikani tehnikom crteža. Na pojedinim dvostranicama Ana Kadoić primijenila je u ilustracijama perspektivu filmskog donjeg kuta<sup>9</sup> unijevši time u slikovnicu karakteristiku filmičnosti (2019).<sup>10</sup>

Slikovnicu *Proždrlica* ilustrirala je Pika Vončina. Ilustracije u peritekstu najavljuju fabulu pripovijetke: na početku slikovnice naslikan je pribor za jelo i prazan tanjur, a na kraju kosti kao ostatci jela. Na gotovo svim ilustracijama prisutan je lik mačke koja se ne pojavljuje u izvornoj narodnoj pripovijetci, a u verbalnom diskursu slikovnice spominje se u jednoj od uvodnih rečenica. Naslikani lik mačke poveznica je s jezičnom igrom autorice teksta, Sanje Lovrenčić proširujući izjavu susjede koja se kraljeviću obraća riječima (opravdavajući djevojku Proždrlicu):

„O, tu vam jedna žena ima kćer koja samo jede, ne, prede, ona samo prede i prede po cijele dane! I sad majka na nju više jer u to pređenje troši sav svoj mladi život i razboljet će se od tolikoga rada“ (Lovrenčić, 2006: 6).

Glagol *prede*, koji se rimuje s glagolom *jede*, odnosi se na pređenje vune i na nepostojeću Proždrličinu marljivost kojom uspije pridobiti kraljevića, a može se odnositi i na pređenje mačke, naslikane na ilustracijama uz ovaj tekst, čime verbalni i vizualni diskurs slikovnice funkcioniraju kao cjelina. Na istoj dvostranici Pika Vončina koristi se i unutarlikovnim tekstom<sup>11</sup> nonsensnog sadržaja: „BLA

<sup>8</sup> Ove se karakteristike ilustracija mogu povezati s autoričnim umjetničkim opusom. Naime, osim što je ilustratorica i književnica, Ivana Guljašević autorica je i animiranih filmova namijenjenih djeci, o čemu više na poveznici: <http://www.hdkdm-klubprvihpisaca.hr/guljasevic-ivana/> (pristupljeno 4. kolovoza 2021.).

<sup>9</sup> Ana Kadoić surađivala je kao glavna crtačica i scenografkinja tijekom snimanja više animiranih filmova te je autoričin afinitet prema filmu prisutan i u ovim ilustracijama. O cjelokupnom umjetničkom radu Ane Kadoić vidjeti više na poveznici: <http://anakadoic.com/blog/> (pristupljeno 4. kolovoza 2021.).

<sup>10</sup> Prema: <http://filmska.lzmk.hr/Natuknica.aspx?ID=1679> (pristupljeno 7. kolovoza 2021.).

<sup>11</sup> Termin unutarlikovni tekst označava pojavu „pisanoga verbalnoga diskursa koji je prirodno uklopljen u slikovno prikazani prizor“ (Narančić Kovač 2015: 192).

BLA BLA...“ (2006: 6–7) što dopunjuje humornu dimenziju ove slikovnice.<sup>12</sup>

Slikovnicu *Ptičar i crna vrana* ilustrirao je Sven Nemet rabeći stripovski stil ilustriranja.<sup>13</sup> Antropomorfizirani lik vrane pojavljuje se kao provodna nit na svim dvostranicama. Na pojedinim se ilustracijama vrana pojavljuje, zavisno od fabule, s različitim pokrivalima. Nakon ptičareva boravka u carskoj palači vrana na glavi nosi krunu, kad savjetuje ptičaru da od cara zatraži trgovački brod – gusarski šešir s perjem, a papirnatu kapu oblikovanu kao brodić – dok boravi na trgovačkom brodu. Ovi se odjevni detalji ne pojavljuju u verbalnom diskursu slikovnice niti izvorne narodne pripovijetke te time ilustracije Svena Nemeta, odnosno vizualni diskurs s verbalnim, čine skladnu cjelinu slikovnice.

Slikovnicu *Zec, medvjed, čovjek i lisica* ilustrirao je Tomislav Zlatić slijedeći postmodernističku zaigranost verbalnog diskursa Sanje Lovrenčić.<sup>14</sup> Na naslovnici su predstavljeni svi likovi pripovijetke – životinje i čovjek, koji drže natpise s riječima koje bi ih trebale imenovati. Međutim, svaki lik drži natpis s riječju povezanom s nekim od drugih likova čime je naslovnica u skladu s promjenom redoslijeda nabiranja likova u naslovu slikovnice u odnosu na izvornu narodnu pripovijetku. Uz likove antropomorfiziranih životinja Tomislav Zlatić u ilustracijama se koristi unutarlikovnim tekstom kojim naglašava povezanost vizualnog i verbalnog diskursa u slikovnici.

## 5. Rasprava i zaključak

Pripovijetke slikovničkog ciklusa *Etno priče*, autorice Sanje Lovrenčić i suvremenih hrvatskih ilustratorica i ilustratora, pripadaju žanru pripovjedaka o životinjama koje su, prema riječima Maje Bošković-Stulli, jedna od skupina obuhvaćenih pojmom narodne pripovijetke (Bošković-Stulli, 1963). Životinje su u ovim pripovijetkama antropomorfizirane odnosno prikazane su dodava-

<sup>12</sup> Sanja Lovrenčić u slikovnici *Proždrljica* primjenjuje postmodernistička obilježja hrvatske dječje književnosti kao što su: verbalna (jezična) igra, zaigranost, ironizacija, parodija „klasične“ književnosti, šire: „svete baštine“ (usp.: Hranjec, 2009: 169–178). Ujedno, književnica je primijenila iste postupke u dramatisaciji ove slikovnice – u istoimenom igrokazu, u kojem se lik mačke pojavljuje „po potrebi“ (Lovrenčić, 2011: 4). Usp.: „SUSJE-DA: Moja susjeda ima kćer koja jako puno jede, ne, hoću reći prede – niti spava niti jede, nego stalno prede i prede“ (Lovrenčić, 2011: 8).

<sup>13</sup> Antonija Balić-Šimrak i Smiljana Narančić Kovač opisuju stripovski stil kao stil koji „podsjeća na stripove koji se pojavljuju u dnevnom tisku, zaigran je i često smiješan“ (2011: 11).

<sup>14</sup> Vidjeti bilješku br. 9.

njem pojedinih ljudskih osobina kao što su govor ili odjeća (Crnković, 1980). Njihova je prisutnost u skladu s tvrdnjom Stjepana Hranjeca (2009) prema kojoj su životinje jedna od najeksplozivnijih tema u slikovnicama. Pritom fabule pripovjedaka *Kokotova četa / Pjetlićeva družina* i *Lisica i mačak / Mačak i lisica* sadrže i temu putovanja kao nezaobilazan pripovjedni konstrukt u dječjoj književnosti (Ivon, Vrcić-Mataija, 2016)<sup>15</sup>. U pripovijetci *Proždrljica* prisutno je izmještanje protagonistice koje uzrokuje njezinu preobrazbu u vidu društvenog uspona, odnosno materijalnih dobara (Kujundžić, 2014)<sup>16</sup>.

Prema rezultatima analize slikovničkih transpozicija hrvatskih narodnih pripovjedaka objavljenih u okviru ciklusa *Etno priče*, s obzirom na karakteristike i odnos verbalnih i vizualnih diskursa, može se zaključiti sljedeće.

Imajući na umu da je autorica tekstova Sanja Lovrenčić prepričala hrvatske narodne pripovijetke, zapisane na narječjima, hrvatskim standardnim jezikom slijedeći izvorne fabule uz manje izmjene – na planu verbalnog diskursa riječ je o slikovničkim prilagodabama – duplikatima koji, prema Vanessi Joosen podrazumijevaju skraćeni i stilski i sadržajno prilagođen tekst izvornih priča. Postmodernistička obilježja prisutna u suvremenoj hrvatskoj dječjoj književnosti, kao što su jezične igre, zaigranost, ironizacija, humor i nonsens, pretežno se nalaze u vizualnim diskursima ovih slikovnica koje time dobivaju i obilježja ponovno napisanih priča. Ilustratorice i ilustratori likovnim se izražajnim sredstvima, kao što su to primjerice: intermedijalne poveznice s filmskim planovima i kutovima, unutarlikovni tekst ili karikaturno oslikavanje likova, poigravaju radnjom i općim konvencijama tradicionalnih priča pridodajući hrvatskim narodnim pripovijetkama, prepričanim u ovim slikovnicama, osobne autorske pečate.

Riječju, slikovnice iz ciklusa *Etno priče*, autorice tekstova Sanje Lovrenčić i suvremenih hrvatskih ilustratorica i ilustratora, svojim verbalno-vizualnim karakteristikama kao cjelinama zasigurno doprinose približavanju hrvatske usmene književnosti djeci čitateljima, pa time i njihovu odgoju za očuvanje baštine.

<sup>15</sup> [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&cid\\_clanak\\_jezik=263469](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&cid_clanak_jezik=263469) (pristupljeno 4. 8. 2021.).

<sup>16</sup> [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&cid\\_clanak\\_jezik=195567](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&cid_clanak_jezik=195567) (pristupljeno 4. 8. 2021.).

## LITERATURA

- BALIĆ-ŠIMRAK, A., NARANČIĆ KOVAČ, S. (2011). „Likovni aspekti ilustracije u dječjim knjigama i slikovnicama“. *Dijete, vrtić, obitelj*. Zagreb. 10–12. [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=183397](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=183397) (Pristupljeno: 4. 8. 2021.).
- BOŠKOVIĆ-STULLI, M. (1963). *Narodne pripovijetke*. Matica hrvatska. Zagreb.
- CRNKOVIĆ, M. (1978). *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX stoljeća*. Školska knjiga. Zagreb.
- CRNKOVIĆ, M. (1980). *Dječja književnost: priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike*. Školska knjiga. Zagreb.
- CRNKOVIĆ, M., Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine*. Znanje. Zagreb.
- „Filmičnost“ (2019). *Filmska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Zagreb. <http://filmska.lzmk.hr/Natuknica.aspx?ID=1679> (Pristupljeno: 7. 8. 2021.).
- GRDEŠIĆ, M. (2015). *Uvod u naratologiju*. Leykam international d. o. o. Zagreb.
- HAMERŠAK, M. (2011). *Pričalice: O povijesti djetinjstva i bajke*. Algoritam. Zagreb.
- HAMERŠAK, M., ZIMA, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Leykam international d. o. o. Zagreb.
- HARAMIJA, D., BATIC, J. (2013). *Poetika slikanice*, Podjetje za promociju kulture Franc – Franc. Murska Sobota.
- HRANJEC, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*, Alfa. Zagreb.
- IVON, K., VRCIĆ-MATAIJA, S. (2016). „Metafora putovanja u Pričama iz davnine“. *Libri & Liberi*. Zagreb. 341–356. [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=263469](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=263469) (Pristupljeno: 4. 8. 2021.).
- JOOSEN, V. (2018). „Picturebooks as adaptations of fairy tales“. *The Routledge Companion to Picturebooks*. Ur. Kümmerling-Meibauer, B. Routledge. London–New York. 473–484.
- KADOIĆ, A. *Blog*. Zagreb. <http://anakadoic.com/blog/> (Pristupljeno: 4. 8. 2021.).
- KUJUNDŽIĆ, N. (2014). „Moving (Up) in the World: Displacement, Transformation and Identity in the Grimms’ Fairy Tales“. *Libri & Liberi*. Zagreb. 221–237. [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=195567](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=195567) (Pristupljeno: 4. 8. 2021.).

- LOVRENČIĆ, S. (2011). *Puna vreća laži i drugi igrokazi*. Mala zvona. Zagreb.
- MAJHUT, B., BATINIĆ, Š. (2017). *Hrvatska slikovnica do 1945.*, Hrvatski školski muzej. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- NARANČIĆ-KOVAČ, S. (2015). *Jedna priča – dva pripovjedača: Slikovnica kao pripovijed*. Artresor naklada. Zagreb.
- NARANČIĆ-KOVAČ, S. (2018). „Picturebooks and narratology“. *The Routledge Companion to Picturebooks*. Ur. Kümmerling-Meibauer, B. Routledge. London – New York. 409–419.
- NIKOLAJEVA, M., SCOTT, C. (2006). *How Picturebooks work*. Routledge. New York – London.
- „Guljašević Ivana“. (2021). Hrvatsko društvo književnika za djecu i mlade. Zagreb. <http://www.hdkdm-klubprvihpisaca.hr/guljasevic-ivana/> (Pristupljeno: 4. 8. 2021.).

**SLIKOVNICE CIKLUSA *ETNO PRIČE*:**

- LOVRENČIĆ, S., GULJAŠEVIĆ, I. (2006). *Mačak i lisica*. Kapitol. Zagreb.
- LOVRENČIĆ, S., KADOIĆ, A. (2006). *Pjetlićeva družina*. Kapitol. Zagreb.
- LOVRENČIĆ, S., NEMET, S. (2006). *Ptičar i crna vrana*. Kapitol. Zagreb.
- LOVRENČIĆ, S., VONČINA, P. (2006). *Proždrlica*. Kapitol. Zagreb.
- LOVRENČIĆ, S., ZLATIĆ, T. (2006). *Zec, medvjed, čovjek i lisica*. Kapitol. Zagreb.

## ***FOLK TALES IN CONTEMPORARY PICTURE BOOK TRANSPOSITIONS***

### ***Abstract***

*The paper analyses the characteristics of verbal and visual discourses of picture books from the cycle Ethno Stories (2006) by Sanja Lovrenčić, based on folk tales prepared by Maja Bošković-Stulli (1963), and illustrated by contemporary Croatian illustrators. It starts from the theoretical theses of Vanessa Joosen and other authors about the adaptations of fairy tales as the so-called duplicates and as rewritings. According to the results of a comparative analysis of picture book adaptations of folk tales from the Ethno Stories cycle, it can be concluded that these picture books are close to duplicates in verbal discourses, and in visual discourses they correspond with the rewritten stories (rewritings). As art works, picture books from the cycle Ethno Stories with their verbal-visual characteristics contribute to bringing Croatian folk literature closer to the youngest readers and thus to their education for the preservation of heritage.*

**KEY WORDS:** *picture book, children's literature, Croatian folk tales, heritage, Sanja Lovrenčić*

# KULA AGE SENKOVIĆA I MURKOVIĆA MLIN – KULTURNI I POVIJESNI IZVORI GOSPIĆKOG IDENTITETA

**Sanja VRCIĆ-MATAIJA**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za nastavničke studije u Gospiću  
smataija@unizd.hr

UDK 908(497.562 Gospić)  
378:908(497.562 Gospić)  
*Izvorni znanstveni članak*

**Ana VIVODA**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za nastavničke studije u Gospiću  
avivoda@unizd.hr

## **Sažetak**

*Polazeći od povijesne i kulturne vrijednosti Kule age Senkovića i Murkovića mlina, kao jednih od identitetskih oznaka grada Gospića, u radu se, na temelju interdisciplinarnih znanstveno-umjetničkih spoznaja (povijesnih, arheoloških, antropoloških, jezikoslovnih, književno-teorijskih) valorizira kulturna baština dvaju navedenih lokaliteta koji predstavljaju povijesnu jezgru urbanog razvoja Gospića, s namjerom implementiranja njihovih kulturnih vrijednosti u sustav visokoškolske naobrazbe. Obje lokacije predstavljaju ključne točke povijesnog razvoja grada Gospića: Kula age Senkovića, sagrađena u obrambene svrhe u drugoj polovici 16. stoljeću, najstarija je poznata građevina u Gospiću, smještena uz most na rijeci Novčici, u čijoj se neposrednoj blizini nalazi i Murkovića mlin, sagrađen na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće koji predstavlja tradicionalniju komponentu gospićkog identiteta, mjesto okupljanja i društvenih kontakata. Povijesni izvori, arheološke spoznaje, rezultati antropoloških te jezikoslovnih i književnopovijesnih istraživanja, prisutnost legendi, predaja kao i lokalnih priča različitih dimenzija o navedenim lokalitetima, otvaraju mogućnost interpretiranja uloge višestrukih naracija: od vizualnih/likovnih (stare fotografije, razglednice) do literarnih koje su, kao dio zavičajnog identiteta, važan prilog gospićkoj i ličkoj kulturnoj baštini predstavljajući istovremeno poticaj za stvaralački rad na visokoškolskoj razini.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *Kula age Senkovića, Murkovića mlin, Gospić, kulturna baština, visokoškolska nastava, zavičajni identitet*

## 1. Uvod

Smješten podno Velebita, uz rijeku Novčicu, Gospić je administrativno, kulturno i prosvjetno središte Ličko-senjske županije i sjedište Gospićko-senjske biskupije. Stoljetna gospićka vojna povijest utjecala je na arhitektonsku vizuru grada obilježenog, između ostalog, građevinama vojno-obrambenog karaktera, pri čemu su kule, izgrađene za vrijeme osmanlijske vlasti u Lici, posebno bitne. S druge strane, građanska gospićka povijest, koja je započela krajem 19. stoljeća osnutkom Ličko-krbavske županije (1886.), obilježena je građevinama u kojima se preslikava povijest gospićkog civilnog života – obrtničkog, poduzetničkog, trgovačkog, u čiju su svrhu, među ostalima, na rijeci Novčici izgrađivani mlinovi. S vremenom, i kule i mlinovi postali su dio kulturne povijesti grada koji više od stoljeća, između ostalog, baštini i povijest učiteljskog obrazovanja. Potaknute potrebom osvješćivanja zavičajne kulturne baštine budućim učiteljima, svoj rad temeljimo na rezultatima povijesnih, arheoloških, antropoloških te jezikoslovnih i književnopovijesnih istraživanja gospićke prošlosti s namjerom pružanja modela implementiranja sadržaja zavičajne kulturne baštine na visokoobrazovnoj nastavnoj razini. Prožimanje književne i likovne umjetnosti, u tom smislu, može biti poticajan metodološki model za rad sa studentima.

Tragom povijesnih istraživanja, postanak se grada Gospića povezuje s osmanskim korijenima. Smješten u područje nekadašnjih pograničnih *nahija* Like i Novog (Šarić, 2013), Gospić se spominje u defteru iz 1604. godine kao *mezra* Gospić. Moačanin (1990) navodi dva slična naziva, selo *Gospojina* i mezir *Gospić* koji su, prema navodima autora, postojali na gotovo istom mjestu te su predstavljali „zemljišta porušene crkve (ili samostana)“ (Moačanin, 1990: 53). U obama je slučajevima „riječ o parcelama na kojima se nalaze porušene crkve, pa je vjerojatno da su crkva i Gospa, u 16. stoljeću, dale patrocinijsko ime Gospić.“ (Mataija, 2019) Prema Šarićevim istraživanjima, štovanje *Gospina kulta* postojalo je još u srednjem vijeku na širem gospićkom području. Arheološka istraživanja (Kolpak, 2013) potvrdila su postojanje sporadičnih nalaza keramike na području Gospića iz širokog vremenskog raspona: od kasnog srednjeg vijeka do ranog novog vijeka, što može ići u prilog postojanju naselja na području današnjeg Gospića koje se tijekom srednjeg vijeka, točnije u 13. stoljeću, nazivalo imenom Kasezi. I Kekez (2013) smatra da Gospić svoje korijene treba tražiti u srednjovjekovnim naseljima, spominjući, uz pleme Mogo-



rovića koji su gradili utvrde po Velebitu i Ličkom sredogorju, i naselje Kasezi. Pretpostavlja se da je dolaskom Turaka u Liku na širem području Novog „bilo starosjedilačkog hrvatskog stanovništva koje je dočekalo osmansku vlast.“ (Šarić 2013: 119). Gradnja kula za vrijeme osmanlijske vlasti na području današnjeg Gospića inicirana je obrambenim razlozima. U godinama nakon oslobođenja Like od Turaka (1689.), jedna od identitetskih oznaka grada Gospića bile su upravo kule na rijeci Novčici – Kula age Senkovića i Kula age Alića, čija se vojno-obrambena svrha s godinama mijenjala. Gospićkim kulama, u kojima je moguće iščitavati zametke budućega grada, s vremenom su se priključili i mlinovi, kao građevinsko-arhitektonska obilježja, izgrađivani krajem 18., u 19. i 20. stoljeću na Novčici, čineći vizualni identitet grada prepoznatljivim, o čemu svjedoče i stare gospićke razglednice. Nažalost, godine propadanja gospićkih kula i mlinova promijenile su suvremenu vizuru grada.<sup>1</sup> Povijesni izvori, arheološke spoznaje, rezultati antropoloških te jezikoslovnih i književnopovijesnih istraživanja, prisutnost legendi, predaja kao i lokalnih priča o gospićkoj Kuli age Senkovića i jednom od mlinova na rijeci Novčici – Murkovića mlinu, otvaraju mogućnost interpretiranja uloge višestrukih kulturnih, zavičajnih naracija, od likovnih do literarnih koje su, kao dio zavičajnog identiteta, znatan prilog gospićkoj i ličkoj kulturnoj baštini predstavljajući istovremeno poticaj za stvaralački rad na visokoškolskoj razini.<sup>2</sup>

## 2. Kula age Senkovića – od baštine do uspomene

Kula age Senkovića – utvrda (burg), najstariji je objekt na području Gospića, izgrađena na prijelazu preko rijeke Novčice. Označavala je bitnu komunikaciju između naselja Novog i Ribnika s jedne strane te kotara Perušić s druge strane (Pejnović, 2013). Osmanlije su Liku zauzeli 1527., a kulu su gradili kao

<sup>1</sup> Istraživanje dijela gospićke kulturne baštine u tom je smislu proizišlo iz naše suradnje na međunarodnom projektu EXCOVER Italy – Croatia CBC Programme: Interreg Italy – Croatia: Promotion and valorisation of little or unknown inland places of the Adriatic. Najveći dio istraživanja povezanih s valorizacijom navedenih objekata odradila je suradnica na projektu, kulturna antropologinja Tara Pivac Krpanić.

<sup>2</sup> Namjera nam je u sklopu Učiteljskog studijskog programa, koji na Odjelu za nastavničke studije izvodi Modul kulturne i prirodne baštine, implementirati kulturne vrijednosti, osvijestiti važnost zavičajnosti u širokom rasponu kulturno-povijesnih narativa te potaknuti studente na daljnja istraživanja i kreativne izričaje. Istraživanje gospićke kulturne baštine pri tome može poslužiti kao model uklopiv u raznolike metodološke pristupe zavičajnim temama.

vlastiti obrambeni objekt jer je Lika, i njezine onodobne utvrde, bila njihova najzapadnija pogranična pokrajina. Kula je sagrađena u drugoj polovici 16. ili početkom 17. stoljeća, poslije Mohačke bitke kad je mađarsko kraljevstvo izgubilo protiv Osmanskog Carstva, nakon čega se Osmanlijama omogućio prodor na područje Ličkog polja. Kulu je kao građevinu sagrađila osmanska graničarska plemićka obitelj Senković. Senkovići se spominju u popisu stanovništva iz 1604. godine na području Gospića, kao i niz drugih muslimanskih obitelji.

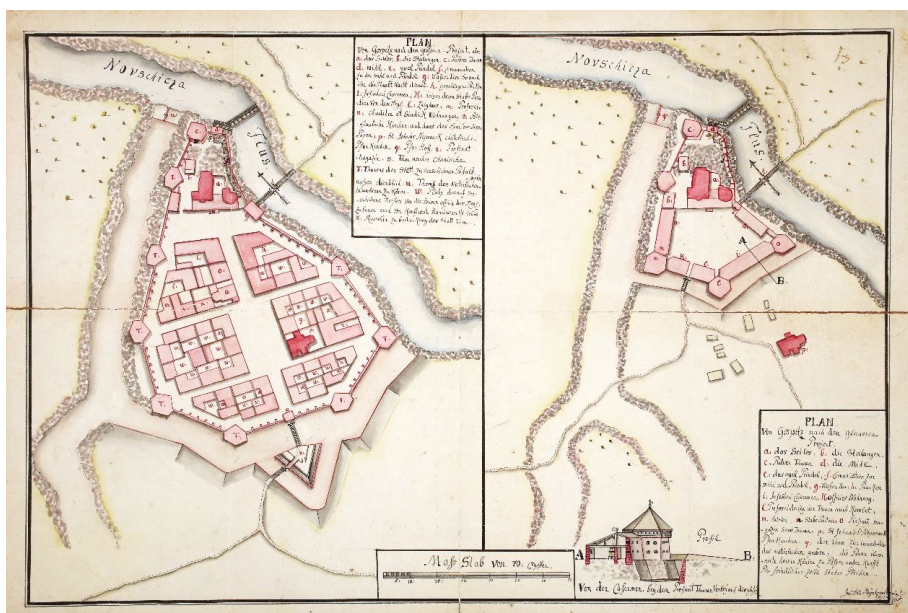
„Senkovići (Zenkovići) bili su jedna od najistaknutijih krajiških obitelji u nahiji Novom i zapadnom dijelu Like (...) Senkovići su držali zemlju na cijelom području novske nahije, a kod prijelaza na Novčici (*Lipov brod*) podigli su čuvenu *Senkovića kulu* (Kula age Senkovića), svojevrsan zametak grada Gospića.“ (Šarić, 2013: 130)

Utvrde koje su gradili služile su im u vojne, obrambene svrhe, ali i kao stambene nastambe za obitelji.<sup>3</sup> Kula age Senkovića primjer je osmanskog vojno-rezidencijskog objekta na dva kata. Riječ je o kružnoj kamenoj utvrdi smještenoj uz rub litice na obali rijeke Novčice, promjera 8 m, sagrađenoj od 1 m debelih kamenih zidova, s malim prozorima i puškarnicama. Izvorni izgled kule, nažalost, nije sačuvan do danas,<sup>4</sup> ali je sačuvan Plan Gospića iz 1750., s ucrtanom Kulom age Senkovića.

Zajedno s Kulom age Alića, koja se nalazila nizvodno od Novčice, bila je dio obrambenog sustava kula u ličkom gorju, sastavljenog od kula u Perušiću, Štitaru, Širokoj Kuli, Vrepcu te dviju kula u Gornjoj Ploči. Povijesni izvori (Šarić, 2013) navode da je Kula age Senkovića bila oštećena tijekom invazije habsburških krajiških postrojbi u Lici (Bečki rat). U opisu Gospića iz 1696. godine navodi se da su u blizini rijeke Novčice „zidovi plemićke kuće“, zapušteni i bez krova. Vjerojatno je riječ o objektu izgrađenom do kule Senković, koja je pre-

<sup>3</sup> Nakon poraza Osmanskog Carstva u Lici 1689. godine, obitelj Senković, kao i većina ličkih muslimana, preselila se u Bosnu, u Cazinsku krajinu. Njihove posjede naselili su Bunjevci, doseljenici iz Podgorja i Dalmacije. Tridesetak muslimanskih obitelji iz Novog ostalo je u Lici i prešlo na kršćanstvo: Alići, Čanići, Asići, Musići, Jengići, Šabani i dr.

<sup>4</sup> U popisu krajiških vojnih posada iz 1616. i 1643. godine spominje se i *palanka* – naziv za manju tvrđavu, izgrađenu uglavnom od drva, osiguranu rovovima i nasipima. Na desnoj obali rijeke Novčice, nasuprot Kuli age Senkovića, nalazi se prostor koji nosi ime *Čardak* (drvena kuća) što sugerira mogućnost postojanja nekadašnje palanke kao obrambenog dodatka kuli (Pivac Krpanić, 2021).



**SLIKA 1.** Plan Gospića s Kulom age Senkovića, 1750.

**IZVOR:** HR-HDA-904. Zbirka planova, Inv. br. 62.

trpjela ratna razaranja, čiji su ga vlasnici napustili krajem 17. stoljeća. Kula age Senkovića zadržala je položaj koji predstavlja jezgru kasnijeg urbanog razvoja Gospića, oko koje se, na temelju odluka austrijske vojne vlasti, počeo razvijati novi grad.

Tijekom godina i stoljeća kula je doživjela niz razaranja, propadanja i prenamjena. Nakon što je prvotno izgrađena kao utvrda, u doba Vojne krajine služila je kao vojno skladište, tijekom 19. stoljeća vjerojatno i kao vojna bolnica, a krajem 19. stoljeća, pretpostavlja se, služila je i kao pošta (Kolak, 2010, Došen, 2016).

Nakon razvojačenja Vojne krajine i njezina stapanja s Bansom Hrvatskom, Kula age Senkovića bila je uništena. Prelazak ostataka kule iz javne u sferu privatnog života rezultirao je, na njezinoj poziciji, blago dislocirano, gradnjom nove građevine – secesijske kuće obitelji Pavelić koja je imala neuobičajen izgled za razdoblje u kojem je nastala. U kući su jednim dijelom sačuvani fragmenti arhitekture stare kule, pretvoreni u stambeni objekt, zbog čega se među stanovnicima Gospića uvriježilo mišljenje da je riječ o najstarijoj gospićkoj kući, čime se nastojao zadržati povijesni kontinuitet te njemu pripadajuće



**SLIKA 2.** Stara gospićka razglednica s početka 20. stoljeća; Kula age Senkovića u lijevom kutu  
**Izvor:** HR-DAGS-185/5-56: ZBIRKA RAZGLEDNICA, 1889. – 1990.

kulturno nasljeđe.<sup>5</sup>

Gospićka obitelj Pavelić dominirala je u javnom, kulturnom i političkom prostoru Gospića na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće.<sup>6</sup> Tijekom 20. stoljeća ekonomska moć, a time i društveni ugled obitelji Pavelić opada, čime je i kuća postajala manje uočljivom i bitnom u društvenom krajoliku međuratnog Gos-

<sup>5</sup> To su pokazala i projektna antropološka istraživanja Tare Pivac Krpanić (2021) koja je kroz osam etnoantropoloških intervjua u kojima je sudjelovalo 12 kazivača, odabranih na temelju osobne povijesti i potencijalnog poznavanja prilika u gradu Gospiću u razdoblju 1. polovine 20. st., zaključila, kad je riječ o Kuli age Senkovića, da se sjećanja ispitanika više povezuju s Pavelićevom kućom nego sa samom kulom. Pivac Krpanić (2021) navodi kod ispitanika stalno ponavljanje izraza „najstarija kuća u Gospiću“ za Pavelićevu kuću što upućuje na podatak da se jedan odjek baštine održao u javnom kulturnom narativu, pri čemu se povijest Senkovićeve kule prepliće s legendom o porijeklu grada. „Ako nam je poznato kako je kula srušena negdje krajem 19. st., i stambena kuća nije stoga mogla biti izgrađena prije zadnjeg desetljeća 19. st., to u gradu Gospiću ostavlja mnogo drugih postojećih građevina koje su bitno starije. Muzej Like Gospić i zgrada današnjeg hotela Lika su kasnobarokne građevine iz kraja 18. st. Ovdje uvidamo potencijalno zanimljiv sakriveni trag baštine. Ako je secesijska kuća zadržala za sebe status „najstarije građevine“ u gradu u kojem su postojale, te još uvijek postoje, bitno starije građevine, kao jedino rješenje se postavlja mogućnost kako je ipak, to u oralnoj tradiciji sjećanje na tursku kulu povezano i preneseno na novu stambenu kuću, s time da se s prolaskom vremena nakon nestanka kule logika te poveznice izgubila iz javne svijesti.“ (Pivac Krpanić, 2021: 9).

<sup>6</sup> O njezinu nekadašnjem ugledu svjedoči, između ostalog, i zanimljiv podatak da je vjenčani kum jednom od sinova Lovre Pavelića bio poznati hrvatski književnik i političar Eugen Kumičić po kojem ulica u blizini kuće Pavelića nosi ime.



**SLIKA 3.** Stara gospićka razglednica (zimski ambijent) s Kulom age Senkovića

**Izvor:** HR-DAGS-185/5-67: ZBIRKA RAZGLEDNICA, 1889. – 1990.

pića. Generacije obitelji koje su živjele u kući tijekom druge Jugoslavije živjele su uobičajenim obiteljskim životom. Kuća je imala prizemlje, kat i prostorni tavan. Između kuće i obale rijeke Novčice prema mostu nalazilo se uređeno dvorište, u kojem se početkom 20. stoljeća nalazio mali vodoskok, danas nesačuvan, ali poznat iz gradskih razglednica. Kuća je bila poznata i po secesijskoj opremljenosti interijera, s prostorijom namijenjenom posebnim prigodnim okupljanjima. Za vrijeme Domovinskog rata obitelj Pavelić napustila je svoju staru kuću kraj mosta zbog izrazito otežanih i opasnih uvjeta života na liniji ratnog razgraničenja.<sup>7</sup>

### ***2.1. Književne reinterpretacije Kule age Senkovića***

Osim povijesnih izvora, zgradu Kule age Senkovića, a potom i kuću obitelji Pavelić, moguće je pratiti i kroz narodnu tradiciju: od predaja, preko legendi

<sup>7</sup> Pavelićeva kuća dočekala je svoj nesretni svršetak – izgorjela je požaru za vrijeme Domovinskog rata 1993. godine koji je uništio većinu inventara i veliki dio interijera, dok je manji dio namještaja spašen. Njezin status zaštićenog spomenika kulture otežavao je obnovu zbog visokih kriterija i često nedostatka jasnog plana o metodama obnove.

do zanimljivih osobnih ili kolektivnih lokalnih naracija u kojima se isprepliću povijesna s mitskim i/ili osobnim sjećanjima. Proučavanje i upoznavanje zavičajne kulturne baštine, inicirano usmeno-književnim naracijama i njihovim umjetničkim reinterpretacijama polazišna je točka za stvaranje premreženih, složenih i slojevitih, rodovski i žanrovski raznolikih tekstova, kojima se započinje put spoznavanja zavičajnih vrijednosti. Kulturološka premreženost otvara mogućnost upoznavanja sa zavičajnom toponimijom kao neizostavnom sastavnicom povijesnih narativa povezanih s nazivom regije ili samog grada. U tom je smislu, polazeći od „identiteta mjesta“ (Brešić 2004: 50) kao spoja prostora i kulture, moguće smjestiti pripadajuće naracije u lički književni model (Ivon; Vrcić-Mataija, 2019) određen kulturološkim značajkama pripadajućeg prostora. Kako je „u zavičajno obojenim književnim tekstovima sačuvan jedan svijet, krajolik koji je u nestajanju, a čijim upoznavanjem uspostavljamo poseban odnos prema zavičaju i književnosti, mogućnosti komunikacije s takvim tekstovima jesu višestruke: otkrivanje prostora zavičajnog identiteta kroz riječi i njihovo čuvanje, preko običaja, svjetonazora, do odnosa u obitelji, zajednici, društvu.“ (Grahovac-Pražić; Vrcić-Mataija, 2012: 14). Različite inačice legendi o postanku Gospića i Like imaju svoje izvore u predajama o ljekovitim svojstvima ličkih rijeka, uz prisutnost toposa kula čija se datacija narativno mijenja. Močanin (1990) postanak imena Gospić povezuje s *damom* koja je *sagradila okrugli toranj*. Postoje inačice legendi koje spominju likove iz rane hrvatske mitologije, poput legende o sestrama Tugi i Bugi. Prema jednoj od legendi, koju je zapisao i Horvatić (1987), kula se zvala Gospinom kulom i povezivala se s legendom o dolasku Hrvata koje su na ove prostore u 7. stoljeću dovela petorica braće: Klukas, Lobel, Kosenc, Muhlo i Hrvat te dvije sestre: Tuga i Buga. One su na obali rijeke Novčice dale sagraditi kulu u znak zahvalnosti za ljekovitost riječne vode koja im je otjerala kostobolju i zglobobolju. Narod se ovoga kraja s radošću sjećao sestara i žalio za njihovim odlaskom na morsku obalu, no nikada ih nije zaboravio upravo zbog Gospine kule po kojoj je onda poslije imenovao svoj grad – Gospić.<sup>8</sup> Ovdje je riječ o narativnoj anomaliji, jer se legenda o Tugi i Bugi te njihovoj petorici braće povezuje s povijesnim doseljnjem Hrvata u 7. ili 8. stoljeću, a grad Gospić kao začetak urbane cjeline, te posebno Kula age Senkovića pojavili su se osamsto godina poslije. Ipak, poda-

<sup>8</sup> Prema predaji, ni braću narod nije zaboravio pa je po njihovim imenima imenovao Gospiću obližnja naselja. Tako je po Kosencu ime dobio Kosinj, po Lobelu Lovinac, a ime sestre Buge sačuvalo se u imenu sela Bužim.





**SLIKA 4.** Gospić, Kula age Senkovića

**IZVOR:** Konzervatorski odjel Gospić

tak o izlječivosti vode zanimljiv je i u kontekstu oralnih sjećanja suvremenih Gospićana. Naime, dva kazivača suvremenog projektnog istraživanja (Pivac Krpanić, 2021) naglasila su važnost lokacije uz rijeku Novčicu i most kao važnu prometnu komunikaciju te dodatno napomenula kako je sama građevina pozicionirana na stijeni ispod koje se nalazi izvor vode u rijeku Novčicu. Može se pretpostaviti da je riječ o podzemnom potoku, koji „izvire u Smiljanskom polju, teče pod zemljom kroz grad (...) ispod litice utječe u rijeku Novčicu.“ (Kolak, 2010: 36).

O ljekovitom svojstvu ličkih rijeka svjedoči i legenda zapisana 1906. u *Zborniku za nacionalni život i običaje Južnih Slavena*<sup>9</sup>, kontekstualizirana u srednjovjekovnu povijest Like, prema kojoj su Lika i Krbava pripadale dvjema sestrama. Jedna sestra, Carolina, dobila je Krbavu, a druga današnju Liku. Ova je grofica bila bolesna pa je putovala uokolo tražeći lijeka. Kad se napila vode u blizini Ribnika, bilo joj je bolje. Shvatila je da je voda liječi; pa je voda postala

<sup>9</sup> Legendu je zapisao Biljan kako mu ju je navodno ispričala njegova majka i svekar Petar Vrkljan.



**SLIKA 5.** Ostatci Kule age Senkovića, 2021.

**IZVOR:** Projekt Excaver

lijek (lik) zbog kojeg je i vodu (rijeku) nazvala Lika, nakon čega je cijela regija prozvana Likom. Ovoj se grofici svidio taj kraj te se u njemu trajno nastanila. Sagrađila je okruglu kulu, koja je bila njezin grad (utvrda). Kad je kula na obali Novčice dovršena, ispod njezinih se temelja pojavio izvor iz kojeg je potekla voda koja je liječila mnoge bolesti. S vremenom se, prema predaji, oko ove kule naselilo više obitelji pa je i cijelo novo naselje nazvano Gospić po gospođi koja je kulu sagrađila i živjela u njoj.

Navedene povijesne, književne, antropološke i filološke naracije pružaju dovoljno mogućnosti za uključivanje njihovih sadržaja u sustav visokoškolske naobrazbe, kroz sadržaje književnih i kolegija iz likovne umjetnosti. Obrada povijesnih tema, znamenitih osoba, urbanih i ruralnih mikrotopsa u znaku zavičajnog identiteta, priopitivanje odnosa prema prostoru, ljudima, povijesti i kulturi neke su od odlika zavičajne poetike otvorene kontinuiranom usustavljanju (Vrcić-Mataija, Troha, 2016).



### 3. Murkovića mlin – memorijska točka grada i okolice

Zatečeno stanje kuće Pavelić, arhitektonskog nasljednika Kule age Senkovića, upućuje na važnost sakupljanja podataka i skrbi o kulturnoj baštini Gospića i okolice; s velikom vjerojatnošću možemo pretpostaviti kako slična sudbina očekuje i Murkovića mlin, danas jedini preostali mlin na rijeci Novčici, ukoliko se hitno ne usvoji plan njegove zaštite i konzervacije ili pak prenamjene uvažavajući lokaciju i kulturno-povijesno značenje.

Turbulentne povijesne prilike ovog kraja u proteklom stoljeću, osim što su donijele tri rata, utjecale su i na veliki odljev stanovništva te promjenjive ekonomske i političke odnose koji su dodatno uzdrmali tradicije i kulturnu baštinu šireg područja. Izmjene stanovništva, procesi iseljavanja i doseljavanja novih stanovnika pogodovali su nestajanju baštine kraja, pojednostavnjivanju znanja te potpunom ili djelomičnom zaboravu „kao i namjernom ušutkavanju i zaboravljanju povijesti osoba i mjesta, kako bi se zaštitilo u vremenima nesigurnosti“ (Pivac Krpanić, 2020). Upravo iz tog razloga važno je revalorizirati ulogu kulturnih spomenika poput Murkovića mlina koji čine važnu točku memorije grada i sjećanja njegovih stanovnika, što zbog važne gospodarske uloge



**SLIKA 6.** Gospić, pogled s Novčice, 1917. godine

**Izvor:** HR-DAGS-185/5-243: ZBIRKA RAZGLEDNICA, 1889. – 1990.

mlina u svakodnevnom životu, što zbog društvenog utjecaja obitelji koje su ga vodile.

Murkovića mlin nezaobilazna je točka ekonomskog i društvenog života grada Gospića tijekom dužeg vremenskog perioda – od razdoblja Austro-Ugarske do Domovinskog rata, a iako već desetljećima nije u funkciji, još uvijek je sačuvan i dio njegove arhitekture. Različiti istraživači (Holjevac, 2002, Došen, 2016) prvu pojavu i izgradnju mlina na Novčici datiraju u kasno 18., početak 19. stoljeća, ističući kako je godine 1799. na rijeci Novčici izgrađena državna pilana s mlinom, a ispred nje je iduće godine postavljena i mlinska brana sačuvana do danas, dok je 1801. godine podignut na rijeci „novi mlin s tri kotača sa žličicama (drey Löffelmühlengänge).“ (Holjevac, 2002: 34)

Mlin na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće dolazi u vlasništvo spomenute bogate gospićke obitelji Pavelić te Lovro Pavelić zajedno sa sinom Nikolom, pored vodenice gradi veliki parni mlin s dodatnim mlinskim kamenjem pogonjen najprije drvom, a poslije ugljenom (Tomljenović, 2013), kako bi ubrzao proces mljevenja žitarica i izbjegao uvjetovanost razinom vode u rijeci Novčici. Parni mlinovi popularno su prozvani „vatreнке“, a radili su u prizemlju danas sačuvane zgrade, koja je u međuvremenu proširivana i dograđivana, dok je



**SLIKA 7.** Drveno mlinsko postrojenje Murkovića mlina

**IZVOR:** HR-DAGS-185/5-319: ZBIRKA RAZGLEDNICA, 1889. – 1990.

na katu smješteno skladište za žito ili brašno, s obzirom na to da je dio korisnika mljevenje plaćao u „ušuru“, odnosno žitom. Arhitektura Murkovića mlina svrstava se u „vrijedni primjer seoskog graditeljstva u gradu Gospiću“ (Vučetić i dr., 2013: 302), no današnja je zgrada mlina izvorno bila pomoćna zgrada smještena uz vodenicu na rijeci. Riječ je o samostojećem jednokatnom pravokutnom objektu, građenom od kamena klesanca s dvoslivnom krovnom konstrukcijom prekrivenom crijepom, koji je tijekom aktivne uporabe doživio više preinaka.

U obitelj Murković, po kojoj mlin danas nosi ime, prelazi putem miraza Lovrine unuke Adele Pavelić, udajom za Ivana Murkovića (starijeg). Mlin je, kao što je već spomenuto, prvotno radio na vodeni pogon koji je ostao u upotrebi sve do puštanja u rad hidroelektrane Senj 1965. godine i podizanja vodostaja na rijeci Novčici. Međutim, pogon se, prema iskazu Ivana Murkovića, živućeg obiteljskog nasljednika, ponovno osuvremenjuje pedesetih godina i pokreće električnim motorima, koji ostaju u funkciji sve do kraja osamdesetih godina prošlog stoljeća.

Osim važne gospodarske uloge, mlin je imao i važnu društvenu poziciju u životu grada i okolice, „kroz njega je desetljećima cirkulirala velika količina građana Gospića i okolice, pa mnogi kazivači mogu ukazati na osobna sjećanja ili sjećanja iz svoje obitelji s dojmovima o važnosti tog mjesta i uloji koju je igrao u društvenoj svakodnevnici.“ (Pivac Krpanić, 2021: 21). U povijesnim izvorima i memoriji stanovnika sačuvao se spomen i na niz drugih mlinova u neposrednoj okolici (Mataijin mlin, Nikšićev mlin i dr.), no Murkovića mlin bio je daleko najveći i najdugovječniji, čemu je zasigurno pridonijela i važna uloga obitelji Murković u društvenom, političkom i ekonomskom životu grada Gospića. Primjerice, prije spomenuti Ivan Murković, časnik austro-ugarske vojske porijeklom iz bogate trgovačke obitelji iz Stajnice pokraj Brinja, također je bio istaknuti član Hrvatske seljačke stranke te „narodni zastupnik za kotar Gospić u Hrvatskom saboru“ uoči Drugog svjetskog rata (Tomljenović, 2013: 249). U doba njegova upravljanja mlinom u međuratnom razdoblju, mlin je bio posebno važna društvena točka grada; Murković je često u posebnoj prostoriji u prizemlju mlina održavao političke sastanke s viđenijim osobama iz političkog i društvenog života Gospića.

Nakon Drugog svjetskog rata mlin preuzima Ivanov mlađi sin Josip – Joško koji za razliku od svojeg oca nije bio politički angažiran, no bio je obrazovan i cijenjen od sugrađana te je održavao mlin dok god je bio u snazi.



**SLIKA 8.** Današnje stanje Murkovića mlina, 2021.

**IZVOR:** Projekt Excover

Prestankom rada mlina, koncem osamdesetih godina prošlog stoljeća, mlin je devastiran i opljačkan, a pored rješenja za uvrštenje u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske, kao važne točke identiteta grada i „važnog spomenika tradicije prerade žitarica u Gospiću i okolici“ (Registar kulturnih dobara RH), izostaje skrb o objektu u smislu zaštite ili obnove spomenika, odnosno prenamjene kako bi se spriječilo njegovo daljnje urušavanje. Evidentna je snažna simbolička važnost mlina kao memorijske točke povijesti grada Gospića i okolice – točke koja postupno iščezava iz žive memorije, a pored materijalnog urušavanja preostale arhitekture, gubitkom memorije nestaje i gubi se dio identiteta grada i regije.

#### **4. Likovna reinterpretacija mlinske baštine Gospića i okolice**

Baština grada Gospića, pored neupitne kulturno-povijesne i memorijske vrijednosti, može biti i iznimno poticajna u umjetničko-edukacijskim istraživanjima studenata i učenika. Učiteljski studij na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću privlači studente iz gotovo svih dijelova Hrvatske, koje često



tek studij prvi put dovodi u grad Gospić, što znači da im je lička tradicijska baština površno i nedovoljno poznata. Upoznavanje s kulturnim nasljeđem grada, a istaknuti kulturni spomenici bogati su različitim slojevima povijesnih značenja važnih u formiranju kulturnog identiteta (Kuščević, 2015), može biti vrlo poticajno na umjetničko-istraživačkom tragu, kroz procese koji isprepliću osvještavanje regionalne povijesti i kulture te usvajanje osnovnih znanja i vještina iz područja likovnih umjetnosti (Balić Šimrak i dr., 2018). Afirmirajući specifičnosti lokalne kulturne baštine, upoznavajući se s tradicijskim načinom života ovih prostora, pričama i legendama koje se prenose generacijama, karakterističnim obrtima i proizvodima koji su se lokalno proizvodili, razmjenjivali i svakodnevno upotrebljavali, studenti produbljuju doživljaj grada i regije. Smjestivši određene karakteristične proizvode i spomenike u povijesni kontekst života ovih prostora, mlade naraštaje navodimo da iz njih uče iščitavati složenosti kulturnog kontinuiteta te promišljaju odnos kulturne baštine i suvremenog života „dinamičnom spoznajom kroz sliku, kroz vlastito istraživanje, kroz vlastiti kreativan angažman.“ (Kuščević, 2015: 484).

Pored osvješćivanja jedinstvene vrijednosti ličke kulturne baštine, važnosti tradicijske poljoprivrede i uloge mlinova u seoskom životu, potičemo ih na



**SLIKA 9.** Izložba studentskih radova *U očuvanju baštine...*, Mali salon Muzeja Like Gospić, 2018.

**IZVOR:** Fotoarhiva Odjela za nastavničke studije u Gospiću

promišljanje i likovnu interpretaciju pojedinih tradicijskih predmeta, proces stvaralačke re/interpretacije baštine koji Dunja Pivac naziva „likovni dijalog s baštinom.“ (Pivac, 2016: 350). Ličku tradicijsku arhitekturu i bogatu etnografsku baštinu rabili smo kao bogato vrelo motiva za likovnu interpretaciju u sklopu različitih kolegija na učiteljskom studiju, analizirali smo vizualne osobitosti estetike tradicijske gradnje i ručnog rada prisutnog u svim segmentima oblikovanja arhitekture i uporabnih predmeta, kroz različite mogućnosti grafičke interpretacije. Studentske grafike realizirane u sklopu izbornog kolegija Grafičko komuniciranje predstavljene su na izložbi *U očuvanju baštine...* u Muzeju Like Gospić u jesen 2018. godine (slika 8). Izložen je izbor grafika nastalih u prethodne dvije godine u tehnici kartonskog tiska u boji, inspiriranih košaraškom i pletarskom baštinom te tradicijskom arhitekturom, no izložba je samo potvrdila kako ovim likovno-edukacijskim istraživanjem motiv arhitekture nikako nije iscrpljen, već trajno otvoren za interpretaciju i revalorizaciju kroz kreativno stvaralaštvo studenata i učenika. Tako smo se likovnom istraživanju mlinske arhitekture ovog područja s karakterističnim vodenicama, sačuvanim uglavnom kroz arhivske fotografije ili stare razglednice grada Gospića, posebno posvetili tijekom akademske godine 2020./2021., proširujući studentsko poznavanje kulturne povijesti



**SLIKA 10.** Studentica Andrea Tušek, Mlin, kartonski tisak 2021.

grada, poznavanje grafičkih tehnika te vlastitog likovnog rukopisa. Grafički interes studenata potaknuli smo i interpretacijom raznolikog mlinskog inventara, razmatranjem kako se inventar kroz stoljeća mijenjao i kako su pojedini elementi istiskivali druge; likovnom interpretacijom raznolikih vrsta pletenih proizvoda od pruća, keramičkih ili tekstilnih proizvoda i alata, iznimno poticajnim motivima za istraživanje karaktera i ritma linija, odnosa proporcija ili strukture površina. Motivi su uključivali i širi raspon predmeta koji nisu isključivo ograničeni na uporabu u mlinu, nego šire kontekstualiziraju tradicijsku seosku kulturu poput preslica, kolovrata, zaprežnih kola, različitih oblika opanaka ili petrolejskih svjetiljki, koji su u primjerima koji ilustriraju ovaj tekst likovno interpretirani koristeći se različitim kolagrafskim materijalima i višebojnim tiskom, no svakako mogu biti otvoreni i za različite nadogradnje kroz slikarska i/ili kiparska istraživanja.

Murkovića mlin, skupa s brentom, bio je mjesto i društvenog i zabavnog života djece i odraslih, prisutan je u vrlo živim uspomena starijih stanovnika, jednako kao i Kula age Senkovića na koju se nadovezuje obiteljska kuća Pavelić. Dakle, iako je uloga Murkovića mlina bila prije svega gospodarske naravi i usko povezana s poljoprivredom, isto je tako bio ključna točka brojnih i vrlo raznovrsnih aktivnosti stanovnika grada koje su na više načina obilježile



**SLIKA 11.** Studentica Magdalena Nikšić, Mlin, kartonski tisak 2021.



**SLIKA 12.** Petra Burić i Nikolina Svetić, *Ličko dite*, studentska slikovnica na temu tradicijske baštine, kombinirana tehnika, 2021.

odrastanje generacija Gospićana.<sup>10</sup>

Kako je memorija kazivača često upućivala na važnost mlina u društvenom kontekstu, povezujući ga s brojnim aktivnostima<sup>11</sup>, promišljanje Murkovića mlina, jednako kao i kule age Senkovića, u likovnoj interpretaciji može isto tako biti vrlo poticajno i u oblikovanju slikovnica ili knjiga umjetnika koje se

<sup>10</sup> Rijeka Novčica i posebno prostor oko brane u neposrednoj blizini mlina okosnica je brojnih aktivnosti kazivača; na dubljoj strani brane bogate su uspomene na kupanje na rijeci, a posebno su žive uspomene kupanja djece u plićinama neposredno uz mlin. U ljetnim mjesecima ribolov uz mlin također je bio uobičajen, a brojni stanovnici znatizeljno su sudjelovali i u vuči konja te sličnim aktivnostima povezanim s obližnjom tržnicom. Zime su također nosile pregršt aktivnosti i veselja povezanih s Novčićom; voda uz branu lako se smrzavala pa je bila pogodna za klizanje, a plići predjeli uz mlin bili su pogodni za rezanje leda koji se transportirao gradskim ledarama ili pivnicama (Pivac Krpanić, 2021: 32–33).

<sup>11</sup> Posebno je zanimljiva anegdota o slavnom Gospićaninu, mladom Nikoli Tesli koji je kao dječak promatrao vatrogasnu vježbu u blizini mlina i domišljato uskočio riješiti problem pumpe zaglavljene u mulju Novčice koja se spominje u nekoliko navrata (Pivac Krpanić, 2021: 34).



nadovezuju na zabilježene priče i uspomene lokalnih stanovnika te ih povezuju sa suvremenim iskustvima studenata ili nadograđuju fantastičnim elementima.

Na tom je tragu nastala i studentska interaktivna taktilna slikovnica inspirirana ličkom etnografskom baštinom (Slika 10), slikovnica je realizirana u sklopu kolegija Likovni pristup dječjoj književnosti, obaveznog kolegija unutar Modula Kulturna i prirodna baština na učiteljskom studiju, koji istražuje veze između vizualnih i tekstnih narativa kroz studentski kreativni rad.<sup>12</sup> Kolegij se u akademskoj godini 2020./2021. održavao putem virtualnih platformi, a nastava se tematski usmjerila k razmatranju nekih od prije spomenutih priča i legendi koje tematiziraju nastanak grada Gospića ili su šire povezane s prostorom Like. Izdvojile bismo slikovnicu *Ličko dite* oblikovanu na odvojenim karticama, uloženi u namjenski izrađenu kutiju koja autorskim tekstom i ilustracijama približava čitatelju slike djetinjstva kroz tradicijsku prizmu te kolažem različitih materijala i vještina oblikovanja koje povezuju likovnost i ručni rad, kao primjer koji poziva na interaktivno, taktilno iskustvo doživljaja baštine.

## 5. Zaključak

Kao kulturni i povijesni izvori identiteta grada Gospića, Kula age Senkovića i Murkovića mlin zaslužuju posebno mjesto u okvirima kulturološkog, znanstvenog, umjetničkog, nastavnog, ali i idejnog promišljanja zavičajnih vrijednosti. Poznavanje zavičajne povijesti, valoriziranje i (re)interpretiranje njezina kulturnog nasljeđa u okvirima visokoškolskog obrazovanja u funkciji je poticanja istraživanja, uvažavanja širokog spektra zavičajnih naracija kao i poticanja kreativnog izražavanja studenata, budućih učitelja. Kao toposi u kojima je sažeta povijest grada, oko kojih su isprepletene arheološke, antropološke te jezikoslovne i književnopovijesne spoznaje, nude se kao mogućnost interpretiranja kulturne baštine studentima, a rezultati interdisciplinarnog rada

<sup>12</sup> Virtualna izložba „Šetnja kroz slikovnice“ održana u sklopu Festivala znanosti 2021. godine predstavila je presjek studentskih slikovnica realiziranih u sklopu kolegija Likovni pristup dječjoj književnosti od kojih su neke inspirirane zavičajnim pričama i legendama (Lucija Artić, *Mala vila Velebita*), zavičajnom književnosti (Andrea Selec, Nikolina Marković i Anja Rajak prema pjesmi Jure Karakaša *Vrabac*) ili obiteljskim tradicijama (Doroteja Budek, *Kruh moje bake*).

kao nastavni model implementiranja lokalnih kulturnih vrijednosti u sustav obrazovanja. Istraživanje gospićke kulturne baštine pri tome može poslužiti kao metodološki model pristupa raznolikim zavičajnim temama. Pored mogućnosti znanstvene, stručne i umjetničko-edukacijske valorizacije, moguće je poticanje projektne revalorizacije i obnove objekata, uključivanje u razvojne i strateške programe te planove prostornog i urbanističkog uređenja koji su se pokazali najučinkovitijim oblikom spomeničke zaštite (Bilušić Dumbović, 2013: 11), čime bi se spomenici kulturne povijesti othrvali propasti i zaboravu.

## LITERATURA

- BALIĆ ŠIMRAK, A., i dr. (2018). *Croatian Traditional Culture and Children's Artistic Creativity*. Učiteljski fakultet. Zagreb.
- BILUŠIĆ DUMBOVIĆ, B. (2013). „Kulturna baština u Hrvatskoj pred novim izazovima“. *Kvartal: kronika povijesti umjetnosti u Hrvatskoj* 10/1-2. 6–11.
- BILJAN, M. (1906). „Kako su postala imena Lika i Gospić“. Zbornik za narodni život i običaje južnih Slavena. Knjiga XI. Sv. 2. Zagreb. JAZU. 301–302.
- DOŠEN, A. (2013). „Gospić u lokalnim novinama (Ličanin, Hrvat, Srbin i Starčevićanac) na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće“. *Časopis za suvremenu povijest* 45/2. 327–344.
- DOŠEN, A. (2016). „Arhitektura i urbanizam Gospića između 1750. – 1830“. U: Kraševac I. (ur.) *Klasicizam u Hrvatskoj*, Institut za povijest umjetnosti, 243–263, Zagreb.
- DOŠEN, A. (2020). „Gospić u lokalnim novinama (Ličke novine, Narodno jedinstvo, Lički Hrvat i Lički glas) u Kraljevini SHS/Jugoslaviji“. *Tragovi: časopis za srpske i hrvatske teme* 3/2. 187–222.
- GRAHOVAC-PRAŽIĆ, V.; VRCIĆ-MATAIJA, S. (2012). *Tragom ličke zavičajnosti*. Državni arhiv u Gospiću. Gospić.
- HOLJEVAC, Ž. (2002). *Gospić u Vojnoj krajini*. Bibliotheka Historia Croatica. Zagreb
- HOLJEVAC, D. (1987). „Kako su se kupale kneginje“. *Grički top*. Mladost. Zagreb. 13–14.
- IVON, K.; VRCIĆ-MATAIJA, S. (2019). „Regionalni poetski modeli i suvremeni kanon hrvatske dječje književnosti“. *Croatica et Slavica Iadertina*. XV/I. 210–233.
- KEKEZ, H. (2013). „Lička županija i Kasezi u srednjem vijeku“. *Gospić: grad, ljudi, identitet*. Ur. Holjevac, Ž. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Zagreb – Gospić. 97–113.
- KOLAK, T. (2010). „Kula age Senkovića u Gospiću“. *Lička revija* 9. 32–40.
- KOLAK, T. (2013). „Gospić u svjetlu arheoloških nalaza“. *Gospić: grad, ljudi, identitet*. Ur. Holjevac, Ž. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Zagreb – Gospić. 87–95.
- KOLAK, T. (Ur.) (2018). *U očuvanju baštine...* [katalog izložbe]. Muzej Like Gospić. Gospić.
- KUŠČEVIĆ, D. (2015). „Kulturna baština – poticatelj dječjeg razvoja (likovni

- aspekt)“. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja* 64/3. 479–491. Zagreb.
- MATAIJA, I. (2019). *Lička toponimija*. Doktorska disertacija, Sveučilište u Zadru.
- MOAČANIN, N. (1990). „Ime Gospić u svjetlu turskih izvora“. *Croatica Christiana Periodica* 26. 51–54.
- PEJNOVIĆ, D. (2013). „Gospić: geografski položaj i suvremeni problemi razvoja grada“. *Gospić: grad, ljudi, identitet*. Ur. Holjevac, Ž. Gospić Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Zagreb – Gospić. 13–61.
- PIVAC, D. (2016). „Poticanje dječjeg likovnog stvaralaštva i mašte u komunikaciji s kulturnom baštinom“. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* 65. 347–356.
- PIVAC KRPAIĆ, T. (2021). *The aga – Senković tower and the Murković mill in Gospić as places of remembrance and symbols of identity*, EXCOVER Italy – Croatia CBC Programme: Interreg Italy – Croatia: Promotion and valorisation of little or unknown inland places of the Adriatic. projektno izvješće 1 i 2. Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske, <https://registar.kulturnadobra.hr/#/details/Z-1687> (Pristup: 15. 10. 2021.).
- ŠARIĆ, M (2013). „Osmanski korijeni Gospića“. *Gospić: grad, ljudi, identitet*. Ur. Holjevac, Ž. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Zagreb – Gospić. 118–134.
- Šetnja kroz slikovnice*. (2021). Ur. Vivoda, A. [virtualna izložba studentskih slikovnica] <https://conference.unizd.hr/slikovnice/>
- TOMLJENOVIĆ, A. (2013) „Gospićanin Lovre Pavelić i njegova obitelj“. *Gospić: grad, ljudi, identitet*. Ur. Holjevac, Ž. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Područni centar Gospić. Gospić. 333–354.
- VRCIĆ-MATAIJA, S.; TROHA, J. (2016). „Zavičajnost u hrvatskoj dječjoj književnosti“. *Magistra Iadertina* 11(1). 131–150.
- VUČETIĆ, R., IVANUŠ, M., ŠPIKIĆ, M. (2013). „Graditeljsko nasljeđe Gospića“. *Gospić: grad, ljudi, identitet*. Ur. Holjevac, Ž. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Područni centar Gospić. Gospić. 287–314

## ***THE SENKOVIĆ AGA TOWER AND MURKOVIĆ MILL - CULTURAL AND HISTORICAL SOURCES OF GOPSIĆ'S IDENTITY***

### **Abstract**

*Starting from the historical and cultural value of the Senković Aga tower and Murkovića mill, as one of the identity marks of the town of Gospić, this paper, based on interdisciplinary scientific and artistic knowledge (historical, archaeological, anthropological, linguistic, literary-theoretical) evaluates the cultural heritage of these two sites which represent the historical core of the urban development of Gospić, with the intention of implementing their cultural values in the system of higher education. Both locations represent key points in the historical development of the town of Gospić: The Senković Aga tower, built for defensive purposes in the second half of the 16th century, is the oldest known building in Gospić, located next to the bridge on the river Novčica, in the immediate vicinity of which is the Murkovića mill, built at the turn of the 19th to 20th century which represents a more traditional component of the identity of Gospić, a place of gathering and social contacts. Historical sources, archaeological findings, results of anthropological and linguistic and literary-historical research, the presence of legends, folktales and local stories of various dimensions about these sites, open the possibility of interpreting the role of multiple narratives: from visual/artistic (old photographs, postcards) to literary as a part of the local identity, a significant contribution to the cultural heritage of Gospić and Lika, at the same time representing an incentive for creative work at the higher education level.*

**KEY WORDS:** *Senković Aga tower, Murkovića mill, Gospić, cultural heritage, higher education, local identity*



# 2.

**Društveno  
područje znanosti**





# ČEMU NAS UČE REZULTATI ILSA ISTRAŽIVANJA O POSTIGUĆIMA HRVATSKIH UČENIKA?

**Sandra JANKOVIĆ**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja  
sjankovic21@unizd.hr

UDK 37.014.6:373.3/.5  
*Pregledni članak*

**Tamara BAŽDARIĆ**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za pedagogiju  
tbazdaric@unizd.hr

## **Sažetak**

*Cilj rada jest razmotriti PISA, PIRLS i TIMSS rezultate hrvatskih učenika u kontekstu čimbenika kojima se mogu objasniti njihovi uzroci i u skladu s tim sagledati mogućnosti unaprjeđenja predtercijarne razine odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U svrhu ostvarenja tog cilja zadatci su analizirati i usporediti rezultate učenika koristeći se međunarodno usporedivim podacima. Čemu nas uče rezultati ILSA istraživanja o postignućima hrvatskih učenika? Međunarodna ispitivanja pridonose kvaliteti odgojno-obrazovnog sustava jer razmatranjem rezultata tih istraživanja i relevantnih pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u školi razlučuju se oni pokazatelji koji upućuju na potrebu mijenjanja i poboljšanja pedagoške prakse, a time i osuvremenjivanja rada škole. Preporuke za unaprjeđenje predtercijarne razine odgoja i obrazovanja temeljene na rezultatima učeničkih postignuća predstavljaju doprinos na nacionalnoj razini, tim više što se uviđa potreba za većim brojem znanstvenih radova i stručnih poruka na tu temu.*

**KLJUČNE RIJEČI:** PISA, PIRLS, TIMSS, postignuća hrvatskih učenika, čimbenici kvalitete

## 1. Usmjerenost na kompetencije i međunarodna obrazovna istraživanja – zahtjevi globalizacije pred školstvo

Sintagma „cjeloživotno učenje“ danas je prerasla u gotovo najvažnije načelo prema kojem se u svojem razvoju orijentiraju odgojno-obrazovni sustavi brojnih zemalja, pa tako i Republike Hrvatske, čemu svjedoči i usmjerenost strateških odgojno-obrazovnih dokumenata na cjeloživotno učenje (*Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju 2001.*; *Deklaracija o znanju HAZU-a 2004.*; *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*; *Zakon o obrazovanju odraslih NN 17/07* navedeno u: Jukić, Ringel, 2013). Takva orijentacija imperativ je za put k društvu znanja i s obzirom na zahtjeve globalizacije, nameće potrebu za komunikacijom na europskoj razini (Jevtić, 2007) i prilagodbom obrazovnih ciljeva globalnim kretanjima (Milutinović, 2007). Kao ključni moment u razvoju odgojno-obrazovnih sustava država članica Europske unije može se izdvojiti inicijativa Europskog parlamenta i Vijeća iz 2006. godine kojom se državama članicama nudi „Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje“ kojim bi se mladim ljudima u okviru inicijalnog obrazovanja i sustava osposobljavanja osigurala mogućnost razvoja ključnih kompetencija do one razine koja je temelj za daljnje učenje te aktivnosti kojima bi se odraslima osigurao cjeloživotni rad na postojećim kompetencijama (*Recommendation of the European Parliament and of the Council 2006/962/EC*). Brzi tehnološki napredak i promjene koje je donio sa sobom, prije svega u vidu profila i zahtjeva radnih mjesta, od pojedinca zahtijevaju sposobnost prilagodbe promjenama i nadogradnju kompetencijskog profila novim, relevantnijim kompetencijama tijekom cijelog života što implicira cjeloživotno učenje utemeljeno na sintezi teorijskog i praktičnog (Prijedlog preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2018). Pred odgojno-obrazovne sustave zemalja članica Europske unije, pa tako i Hrvatske, stoga je postavljen zahtjev napuštanja tradicionalnog pristupa poučavanju i prilagodbe novoj situaciji u vidu usmjerenosti na učeničke kompetencije kako bi se pratio „razvoj društva temeljen na znanju i proces globalizacije, naročito jačanje svjetskoga tržišta i konkurencije na globalnoj razini“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011: 16). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje sastavni su dio Nacionalnog kurikuluma Republike Hrvatske i predstavljaju „pomak u kurikulumskoj politici i planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011: 16). Ključnih osam kompetenci-

ja čine: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje (*Recommendation of the European parliament and of the Council 2006/962/EC*). Takva je usmjerenost kurikula na učeničke kompetencije „jedan od glavnih smjerova kurikulumske politike u europskim i drugim zemljama“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, str. 17). Međutim, postavlja se pitanje koliko su odgojno-obrazovni sustavi europskih zemalja, pa tako i Republike Hrvatske, uspješni u osiguravanju kvalitetnih uvjeta (unutarnjih i vanjskih) svojim učenicima za stjecanje tih kompetencija? Odgovor na to pitanje leži ponajprije u rezultatima međunarodnih komparativnih obrazovnih istraživanja velikih razmjera (engl. *International Large Scale Assessment*, ILSA), vrijednih izvora informacija, upravo iz razloga što se njihova implementacija i kvaliteta prati na nacionalnoj i međunarodnoj razini i što osim ispita, sadrže i kontekstualne upitnike za učenike i roditelje usmjerene na socijalni, ekonomski i kulturni kapital ispitanika, ali i upitnike za učitelje, nastavnike i ravnatelje usmjerene na različite obrazovne teme – ozračje u školama, iskustva i probleme s kojima se susreću u radu (Elezović, Matković, 2020). Iako nailaze na kritike, zahvaljujući međunarodnim istraživanjima obrazovnih postignuća, rasvjetljava se slika o različitosti odgojno-obrazovnih sustava širom svijeta i procesa koji je temelj akumulacije ljudskog kapitala (Grilli i sur., 2016). Danas, kada nacionalna gospodarstva teže što većoj kompetitivnosti na globalnom tržištu, a nacionalni prioritet postaje kvalitetan obrazovni sustav jer predstavlja direktan put do uspješne ekonomije, podatci dobiveni međunarodnim obrazovnim istraživanjima vrijedan su pokazatelj te kvalitete i temelj za racionalno planiranje obrazovne politike (Pastuović, 2013). Usmjerenost odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske na cjeloživotno učenje podrazumijeva kvalitetu svake razine sustava, već samim time što „osnovno obrazovanje (uz pretprimarno obrazovanje) predstavlja početak organiziranog cjeloživotnog učenja“ pa „njegova kvaliteta proizvodi dugoročne učinke na uspješnost cjeloživotnog učenja“ (Pastuović, 2008: 259). S obzirom na to da je međunarodna konkurentnost zemlje rezultat kvalitetnog obrazovanja, njegova bi se vrijednost trebala procjenjivati prema međunarodnim standardima, tim više što potreba za promjenama u obrazovnom sustavu proizlazi u većoj mjeri iz analize međunarodno usporedivih pokazatelja pojedinih elemenata sustava nego evaluacije unutar

pojedine zemlje (Pastuović, 2013). U kontekstu ispitivanja kvalitete osnovnoškolske razine stoga su važni rezultati međunarodnih istraživanja učeničkih postignuća koje provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO) uz potporu Ministarstva znanosti i obrazovanja i Međunarodnog udruženja za vrednovanje obrazovnih postignuća – IEA (engl. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). IEA, svojedobno istraživačka mreža znanstvenika s bazom u UNESCO-ovu institutu za obrazovanje, danas je međunarodno udruženje koje provodi sljedeća istraživanja u području čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti: PIRLS (engl. *Progress in International Reading Literacy Study*) ili Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti i TIMSS (engl. *Trends in International Mathematics and Science Study*), odnosno Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja (Elezović, Matković, 2020). PIRLS omogućuje međunarodnu usporedbu trendova u obrazovanju u odnosu na sljedeće elemente: učenička postignuća i čitalačke kompetencije, učenička postignuća u okviru nacionalnih obrazovnih ciljeva i standarda za čitanje, kućno ozračje i roditeljski angažman i organizaciju, vremenske okvire i obrazovne materijale za učenje čitanja te obrazovne pristupe učenju čitanja (Buljan Culej, 2012). Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja – TIMSS, obuhvaća mjerenja postignuća učenika iz matematike i prirodoslovlja u četvrtim i osmim razredima osnovne škole te u četvrtim razredima srednje škole i provodi se u četverogodišnjim ciklusima (URL 1).

OECD (engl. *Organisation for Economic Cooperation and Development*) ili Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj, uključena je u opsežna istraživanja u obrazovanju s ciljem pružanja savjeta obrazovnim politikama u svijetu na temelju znanstvenih dokaza, a dva se takva istraživanja provode kontinuirano u Hrvatskoj: PISA i TALIS<sup>1</sup> (Elezović, Matković, 2020). PISA (engl. *Programme for International Student Assessment*) – najveće obrazovno istraživanje na svijetu OECD organizacija pokrenula je krajem 90-ih godina 20. stoljeća, s ciljem prikupljanja međunarodno usporedivih podataka o znanju i vještinama

<sup>1</sup> TALIS (engl. *Teaching and Learning International Survey*), odnosno Međunarodno istraživanje o učenju i poučavanju, za razliku od prethodno navedenih istraživanja, nije usmjereno na znanja i vještine učenika, već se fokusira na ispitivanje profesionalnog života učitelja, nastavnika i ravnatelja (Elezović, Matković, 2020) koji na taj način svojim odgovorima u ključnim područjima poput profesionalnog razvoja, školskog vodstva, prakse, školske klime, ocjenjivanja, zadovoljstva poslom i dr., daju svoj doprinos analizi i razvoju nacionalnih obrazovnih politika zemalja sudionica (TALIS 2018, 2019).

petnaestogodišnjih učenika u čitanju, matematici i prirodnim znanostima te pripremljenosti mladih za potpuno i aktivno sudjelovanje u društvu. Provodi se u trogodišnjim ciklusima, s glavnim i sporednim ispitnim područjima koja se redovno izmjenjuju – čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost te dodatnim inovativnim područjem koje se određuje za svaki novi ciklus. PISA istraživanje koristan je izvor informacija o jakim i slabim točkama nacionalnih obrazovnih sustava kojim je poslije moguće se koristiti u usmjeravanju obrazovnih politika (URL 2). PISA istraživanje pruža uvid u osnovne indikatore, odnosno znanja i vještine učenika, kontekstualne indikatore, odnosno vezu između postignuća i drugih varijabli (demografske, socijalne, ekonomske, obrazovne) i indikatore trenda odnosno promjene u razinama i distribucijama postignuća (Dimzov, 2010).

### ***1.1. Međunarodna ispitivanja čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti u Republici Hrvatskoj***

PIRLS se od 2001. godine provodi svakih pet godina među učenicima četvrtih razreda osnovne škole, a 2016. godina, kad Hrvatska nije sudjelovala, bila je četvrta u ciklusu istraživanja i važna je jer je upravo tada prvi put provedeno inovativno ispitivanje u digitalnom okruženju (Mullis, Martin, 2016). Četvrta godina školovanja u fokusu je istraživanja jer se smatra ključnom kada su u pitanju čitalačke kompetencije djece, s obzirom na to da su već naučili čitati i dalje čitanjem ili stječu nova znanja ili čitaju iz zabave (Buljan Culej, 2012). Hrvatska je 2011. godine sudjelovala u PIRLS istraživanju, dok je u TIMSS istraživanju sudjelovala 2011., 2015. i 2019. godine. Ciklusi su se podudarili 2011. godine te su provedeni združeno, na istom uzorku učenika četvrtih razreda osnovnih škola. Važno je napomenuti kako TIMSS i PIRLS istraživanja u Hrvatskoj obuhvaćaju samo učenike četvrtih razreda osnovne škole (URL 1).

Hrvatska u PISA istraživanjima sudjeluje od 2006. godine, a ciklusi su do sada obuhvatili 2006., 2009., 2012., 2015. i 2018. godinu. Kontinuirano sudjelovanje u PISA istraživanjima omogućuje Hrvatskoj usporedbu postignuća svojih učenika s onima iz drugih zemalja čime održava praksu unapređenja svojeg obrazovnog sustava (URL 2). Iz Tablice 1, koja prikazuje sudjelovanje Hrvatske u navedenim istraživanjima, vidljivo je kako se kontinuitet sudjelovanja zadržao u PISA i TIMSS, ali ne i PIRLS istraživanju. Razlog tomu je

namjera praćenja napretka u desetogodišnjem periodu u postignućima iz čitalačke pismenosti što se planira provoditi u digitalnom okruženju u idućem periodu (Elezović, Matković, 2020).

**TABLICA 1.** Sudjelovanje Republike Hrvatske u međunarodnim obrazovnim istraživanjima<sup>2</sup>

Obrazovno istraživanje	Ciklusi ILSA istraživanja od početka provođenja do danas						
PISA (trogodišnji ciklusi)	2000.	2003.	2006.*	2009.*	2012.*	2015.*	2018.*
TIMSS (četverogodišnji ciklusi)	1995.	1999.	2003.	2007.	2011.*	2015.*	2019.*
PIRLS (petogodišnji ciklusi)	2001.	2006.	2011.*	2016.	2021.*		

Rezultati posljednjeg istraživanja *PISA 2018* provedenog u Hrvatskoj pokazuju da su osnovne vještine učenika u svim područjima ispod prosjeka EU-a; postotak učenika sa slabim rezultatima u prirodoslovnoj pismenosti u EU-u je 22,3 %, dok je u Hrvatskoj 25,4 %; u matematičkoj pismenosti u EU-u postotak je 22,9 %, a u Hrvatskoj iznosi 31,2 % i naposljetku, u čitalačkoj pismenosti prosjek za EU iznosi 22,5 %, a za Hrvatsku 21,6 % (*PISA 2018 Results*, 2019.) Značajan postotak hrvatskih učenika, njih 95 % naspram međunarodnog medijana koji je iznosio 92 %, dostigao je osnovnu referentnu razinu<sup>3</sup> iz matematike u *TIMSS 2019*, srednju razinu dostiglo je 70 % učenika (medijan 71 %), višu razinu 28 % (medijan 34 %), dok je naprednu razinu postiglo 4 % učenika (medijan 7 %). U području prirodoslovlja 98 % učenika dostiglo je osnovnu razinu (medijan 92 %), 80 % srednju razinu (medijan 71 %), 34 % višu (medijan 32 %) te 4 % naprednu razinu (medijan 6 %) (URL 1). U *PIRLS 2011* istraživanju 99 % učenika četvrtih razreda dostiglo je osnovnu razinu čitalačke pismenosti (međunarodni medijan 95 %), 90 % srednju razinu (medijan 80 %), 54 % višu (medijan 44 %) te 11 % naprednu razinu (medijan 8 %) (Buljan Culej, 2012). Promotri li se navedeni podaci posljednjih provedenih istraživanja evidentno je kako su rezultati hrvatskih učenika različite dobi, a

<sup>2</sup> Napomena: Navedeni su ciklusi provođenja pojedinog ILSA istraživanja, a ciklusi u kojima je sudjelovala RH označeni su podebljano i sa \*. Rezultati PIRLS istraživanja za 2021. godinu još nisu dostupni.

<sup>3</sup> Međunarodne referentne razine definirane su kao napredna razina od 625 bodova, viša razina od 550 bodova, srednja razina od 475 bodova i osnovna razina od 400 bodova. Navedene vrijednosti standardizirane su za TIMSS i PIRLS istraživanja.

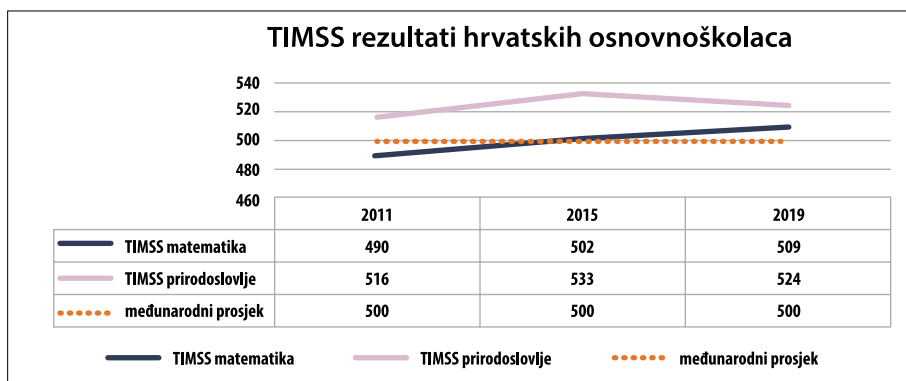
u istim područjima pismenosti u neskladu. Postavlja se pitanje: Koji su uzroci nesklada i koji pokazatelji kvalitete odgojno-obrazovnog rada u školi upućuju na potrebu mijenjanja i poboljšanja školske prakse?

## **2. Metodološki pristup**

Unatoč tomu što je u proteklih deset godina Hrvatska pristupila gotovo svim istraživanjima i što su podatci lako dostupni zainteresiranim istraživačima i predstavljaju koristan materijal za mnoge analize (Elezović, Matković, 2020), ove vrijedne informacije nisu u dovoljnoj mjeri prepoznate u hrvatskoj znanstvenoj zajednici, čemu svjedoče malobrojni znanstveni radovi na tu temu; uglavnom se o istraživanjima mogu pronaći izvještaji i sažetci, ali nedostaje stručnih poruka utemeljenih na analizi rezultata. Stoga je polazište ovog istraživanja, odnosno, istraživačko pitanje kojim se autorice vode: Čemu nas uče rezultati međunarodnih ispitivanja kvalitete odgoja i obrazovanja? Cilj rada jest razmotriti rezultate hrvatskih učenika u kontekstu čimbenika kojima se mogu objasniti uzroci tih rezultata te, u skladu s tim, mogućnosti unaprjeđenja predtercijarne razine odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U svrhu ostvarenja tog cilja, zadatci su analizirati i usporediti rezultate istraživanja učeničkog uspjeha u području čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti. Analiza se vodi raspoloživim međunarodno usporedivim podacima koji su na osnovnoškolskoj razini izvedeni TIMSS i PIRLS istraživanjima, a na srednjoškolskoj razini PISA istraživanjima.

### ***2.1. Analiza rezultata hrvatskih učenika u ILSA istraživanjima***

Prvi ciklus TIMSS istraživanja u kojem je sudjelovala Hrvatska proveden je 2011. godine. Međunarodni prosjek rezultata za matematiku i prirodoslovlje postavljen je na 500 bodova, što predstavlja dogovoreni stalan sustav standardiziranih (skaliranih) rezultata kako bi se zemlje mogle međusobno uspoređivati u okviru jednog ciklusa, kao i kroz cikluse (URL 1). U provedenim trima ciklusima postignuća hrvatskih učenika u matematičkoj pismenosti postupno su se povećavala, od ispodprosječnog rezultata od 490 bodova u 2011. godini do iznadprosječnog rezultata od 502 boda u 2015. godini i 509 bodova u 2019. godini (Graf 1). Rezultat iz prirodoslovlja je u svim trima ciklusima iznadprosječan; 2011. godine učenici su postigli 516 bodova, 2015. godine postigli su 533 boda te su 2019. godine postigli 524 boda (URL 1).

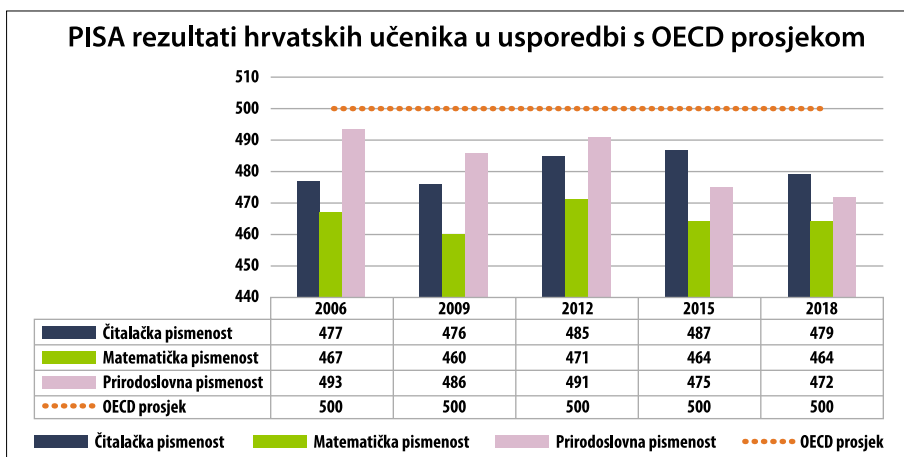


**GRAF 1.** Rezultati učenika četvrtih razreda osnovnih škola Republike Hrvatske u TIMSS istraživanju u odnosu na međunarodni prosjek<sup>4</sup>

Kao što je vidljivo iz Grafa 1, od 2011. do 2019. godine primjetan je pozitivan trend u matematičkoj pismenosti, odnosno bilježi se poboljšanje u postignućima učenika. U području prirodoslovne pismenosti hrvatski su učenici dostigli vrhunac 2015. godine, ali u sljedećem ciklusu, unatoč rezultatu koji je iznad prosjeka, bilježi se slabiji uspjeh. Za razliku od dostupnih podataka na temelju kojih je moguće pratiti razvoj matematičke i prirodoslovne pismenosti hrvatskih učenika tijekom nekog vremena, kod PIRLS istraživanja nije moguće donijeti zaključke o napretku s obzirom na samo jedan provedeni ciklus. Školska godina 2010./2011. obuhvatila je ispitivanje na uzorku od 4587 učenika četvrtih razreda. Glavni faktori koji utječu na uspjeh učenika jesu pohađanje predprimarnih ustanova, uključenost obitelji i škole u učenje, sigurnost u školi, lokacija škole, stav učenika prema učenju, socioekonomske prilike te očekivanja roditelja (Buljan Culej, 2012). Vrijednost uspjeha koje je postigla Hrvatska u *PIRLS 2011*, osim u rezultatima koji su učenike svrstali na 8. mjesto, ogleda se i u činjenici da je 11 % učenika doseglo naprednu referentnu razinu u vještini čitanja. Nadalje, u Hrvatskoj je 90 % učenika doseglo srednju međunarodnu razinu, što ih svrstava na 4. mjesto u svijetu (ibid.). Za razliku od uspjeha postignutog u dosadašnjim ciklusima TIMSS i PIRLS istraživanja, rezultati dobiveni PISA istraživanjima upućuju na neuspjeh.

<sup>4</sup> Grafički prikaz temelji se na rezultatima dostupnima u izvješćima Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje (URL 1).





**GRAF 2.** Komparativni prikaz PISA rezultata hrvatskih učenika prema području čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti u odnosu na OECD prosjek<sup>5</sup>

Kao što je vidljivo iz grafičkog prikaza (Graf 2), prvi ciklus u kojem je sudjelovala Hrvatska je *PISA 2006*, kad su najslabije rezultate učenici postigli u matematičkoj pismenosti (467 bodova), dok su rezultati u prirodoslovnoj pismenosti gotovo dosegli prosjek (493 boda). Rezultati u čitalačkoj pismenosti (477 bodova) također nisu dosegli prosjek (*PISA 2006, 2007*). Dogovoreni prosjek rezultata postavljen je na 500 bodova<sup>6</sup> radi lakše usporedbe među zemljama, kao i u prethodno spomenutim istraživanjima (URL 2). U sljedećem ciklusu, *PISA 2009*, primjećuje se blago slabljenje rezultata u području matematičke (460 bodova) i prirodoslovne pismenosti (486 bodova) te neznatno slabljenje u čitalačkoj pismenosti (476 bodova) u odnosu na prethodni ciklus (*PISA 2009 Results, 2010*). Rezultati *PISA* istraživanja 2012. godine pokazala su neznatno poboljšanje u svim trima područjima (matematička = 471 bod; prirodoslovna = 491 bod; čitalačka = 485 bodova) u usporedbi s prethodnim ciklusima (*PISA 2012 Results, 2014*). Ciklus *PISA 2015* nije bitno promijenio situaciju, s obzirom na to da je u području čitalačke pismenosti postignut blagi porast (487 bodova) te blagi pad u prirodoslovnoj pismenosti (475 bodova). U posljednjem ciklusu *PISA 2018* bilježe se rezultati slični onima u prethodnom ciklu-

<sup>5</sup> Grafički prikaz temelji se na rezultatima dostupnima u izvješćima Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje (URL 2).

<sup>6</sup> Nakon svakog provedenog ciklusa na temelju sveukupnih rezultata računa se i prosječno postignut rezultat koji se također može rabiti kao referentna granica za komparaciju postignuća, međutim, radi jednostavnijeg prikaza u radu će se rezultati hrvatskih učenika komparirati s prethodno navedenom vrijednošću od 500 bodova.

su; u matematičkoj pismenosti učenici su postigli 464 boda, u prirodoslovnoj 472 boda što upućuje na neznatno slabljenje u odnosu na posljednji ciklus, a u čitalačkoj 479 bodova što je u usporedbi s prethodnim ciklusom slabiji rezultat (PISA 2015 Results, 2016; PISA 2018 Insights and Interpretations, 2019). Uspjeh u matematičkoj pismenosti nije se promijenio u posljednjim dvama ciklusima PISA istraživanja.

### **3. Preporuke za unaprjeđenje kvalitete predtercijarne razine odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj**

Usporedi li se uspjeh hrvatskih osnovnoškolaca u svim dosadašnjim ciklusima TIMSS istraživanja, unatoč ostvarenim ispodprosječnim rezultatima iz područja matematičke pismenosti u prvom ciklusu 2011. godine, primjetno je poboljšanje u istom području u ciklusima koji su uslijedili 2015. i 2019. godine, dok je u području prirodoslovja od početka provođenja prisutan iznadprosječan rezultat. Najbolji uspjeh učenici četvrtih razreda osnovne škole ostvarili su u PIRLS istraživanju, odnosno u području čitalačke pismenosti, koje ih je plasiralo na 8. mjesto od ukupno 57 zemalja sudionica. Za razliku od desetogodišnjaka, hrvatski petnaestogodišnjaci u svim dosadašnjim ciklusima PISA istraživanja ostvarili su ispodprosječne rezultate. Unatoč činjenici što PISA istraživanja u svojim testovima uključuju i dodatna inovativna područja i što se mijenja naglasak na pojedino područje svakim novim ciklusom, ne treba zaboraviti kako u usporedbi s TIMSS i PIRLS istraživanjima ispituju ista područja pismenosti. Stoga iznenađuje ova diskrepancija između zadovoljavajućih rezultata hrvatskih učenika u TIMSS i PIRLS istraživanjima i onih manje zadovoljavajućih ili kako se u javnosti prikazuje „poražavajućih rezultata“ hrvatskih petnaestogodišnjaka u PISA istraživanjima. Ovo se prije svega može pojasniti različitim pristupima izradi testova. PISA istraživanja koriste se pristupom rješavanja problemskih situacija, dok se TIMSS i PIRLS istraživanja vode nacionalnim kurikulumima (Kell, Kell, 2014). Uzme li se u obzir činjenica da je do sad hrvatski sustav bio primarno usmjeren na stjecanje znanja, odnosno usvajanje činjenica, a ne na razvoj kompetencija, logično bi bilo loše rezultate u PISA ispitivanjima pripisati tomu s obzirom na to da PISA ispituje funkcionalnu pismenost, odnosno uspješnost u primjeni znanja i činjenica.

Nadalje, uzroci ovakvih rezultata mogu se objasniti strukturnim i izvanstrukturnim čimbenicima; prekratko primarno i osnovno obrazovanje kao strukturni čimbenici te sadržaji nacionalnog kurikula, izvođenje kurikula, vođenje škola i velike

međuskolske razlike u pedagoškom standardu kao izvanstrukturni čimbenici koji utječu na ispodprosječne rezultate petnaestogodišnjaka (Pastuović, 2013). Kao rješenje nameće se dulje osnovno obrazovanje koje bi bilo jednako kvalitetno za sve. Na taj se način „podiže nacionalni prosjek u pojedinim pismenostima i smanjuje djelovanje socioekonomskih i kulturalnih obiteljskih razlika na razlike u obrazovnim postignućima učenika“ (ibid. str. 457). Posljedično tomu, prirodno se nameće potreba za reformom odgojno-obrazovnog sustava što implicira usmjerenost kurikula na kompetencijski pristup kojim bi se učenici bolje pripremali za budućnost (Dimzov, 2010). Međutim, reforma u kontekstu pomaka sa sadržajno usmjerene prakse na kompetencijski usmjerenu praksu ne podrazumijeva samo intervencije u kurikulum, već i intervencije u inicijalno obrazovanje i osposobljavanje učitelja; promjenama je potrebno intervenirati u ciljeve obrazovanja i osposobljavanja učitelja umjesto u sadržajnu strukturu. Time se pomiče fokus – s učitelja koji polazi od sebe na učitelja koji polazi od učenika (Vican, 2007). Štoviše, potrebno je djelovati ranije u smislu sustavnog planiranja potreba za učiteljskim kadrom i redefiniranja kriterija pri upisu kandidata na studij, a u samom obrazovanju učitelja podjednak naglasak trebalo bi staviti na stručna, kao i metodičko-pedagoško-psihološka znanja. Bolji rezultati učenika mogu se očekivati ne samo nakon promjene kurikula već je nužno i usmjeravanje na unaprjeđenje profesionalnih kompetencija učitelja (Bognar, 2017).

U identifikaciji uzroka loših rezultata i pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u školi, kao otegotna okolnost ističe se, prije svega, nedovoljan broj provedenih istraživanja na nacionalnoj razini na ovu temu kojima bi bilo moguće prvo analizirati znanstvene misli domaćih autora, a potom ih usporediti sa znanstvenim spoznajama stranih autora. Nadalje, ne analiziraju se podatci dobiveni kontekstnim upitnicima kojima bi se identificirali drugi pokazatelji koji utječu na uspješnost učenika i kvalitetu nastave, kao što su suradnja obitelji i škole, uloga ravnatelja, oblici rada u nastavi i slično. Naime, odgojno-obrazovnoj praksi u ovom području doprinijelo bi se istraživanjima s fokusom na kontekstne upitnike upravo iz razloga što spoznaje o čimbenicima koji utječu na uspješnost učenika postaju vrijedan materijal za samovrednovanje rada škola i samovrednovanje rada učitelja i nastavnika. Primjerice, iako ne postoji statistički značajna poveznica uspješnosti poučavanja matematike s veličinom razrednog odjela (Li, Konstantopoulos, 2016) kao ni sa spolom nastavnika (Ghasemi, Burley, 2019), neka istraživanja (Únal, Demir, Kılıç, 2011) koja se temelje na kontekstnim TIMSS-ovim upitnicima pokazala su da je utjecaj usavršavanja učitelja na uspjeh učenika od iznimne važnosti.

#### 4. Zaključak

Međunarodna obrazovna istraživanja donose vrijedne informacije za unaprjeđenje nacionalnih kurikula samim time što obuhvaćaju sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa i omogućuju im vrednovanje i samovrednovanje. Preporuke za unaprjeđenje predtercijarne razine odgoja i obrazovanja predstavljaju doprinos na nacionalnoj razini samim time što nedostaje znanstvenih radova i stručnih poruka na temu međunarodnih ispitivanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Analizom i usporedbom ostvarenih rezultata hrvatskih učenika u PISA, PIRLS i TIMSS istraživanjima zaključuje se da se hrvatski učenici dobro snalaze u ispitivanju činjeničnih znanja, ali slabije u problemskim situacijama. Razmatranjem tih rezultata u kontekstu čimbenika kojima se mogu objasniti njihovi uzroci moguće je izdvojiti elemente koji bi doprinijeli unaprjeđenju predtercijarne razine hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. Unaprjeđenje zahtijeva ne samo promjene u izvođenju nastave, veći naglasak na kompetencijski pristup, produljenje primarnog i osnovnog obrazovanja već i intervencije u planiranje potreba za učiteljskim kadrom i u program za izobrazbu budućih učitelja i nastavnika. Ipak, postavlja se pitanje koliko su TIMSS i PIRLS istraživanja aktualna u današnjem odgojno-obrazovnom kontekstu koji se sve više usmjerava na kompetencijski pristup. Pritom se ne osporava njihov zadatak uvida u kvalitetu sadržajne komponente nacionalnih kurikula, ali činjenica je da bi se, polazeći od globalne politike usmjerenosti na kompetencije, podjednaka važnost od najranije dobi trebala pridavati i sadržaju i primjeni tog istog sadržaja što bi omogućilo pravovremenu „kliničku sliku“ kvalitete i djelovanje u skladu s njom.

Jedna od vrlo bitnih tema za buduća istraživanja, osim kompariranja uspjeha na nacionalnim razinama, jest i koliko će se rezultati promijeniti u odnosu na statistike u ciklusima prije reforme hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. Naime, postoji vjerojatnost da će kao posljedica pandemije i naglog prelaska na digitalne platforme rezultati biti slabiji od očekivanih. Promjene u dosadašnjem poretku u uspješnosti učenika u različitim aspektima pismenosti u pojedinim zemljama moći će se dovesti u vezu s njihovom digitalnom osposobljenošću. Isto tako, izgledno je da će mogućnost ispitivanja utjecaja reforme na rezultate biti otežana zbog pandemije. Sada preostaje iščekivati rezultate reforme hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava jer je evidentno kako bi se promjena u vidu veće usmjerenosti na razvijanje kompetencija u iduće vrijeme projicirala na rezultate budućih PISA ciklusa.

## LITERATURA

- BOGNAR, B. (2017). „Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava“. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11, 143–166. <https://doi.org/10.21857/ypn4oc82o9>
- BULJAN CULEJ, J. (ur.) (2012). *PIRLS 2011. Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- DIMZOV, S. (2010). „Pismenost mladih – komentar PISA 2006. rezultata u Hrvatskoj“. *Školski vjesnik*, 59(3), 433–444. <http://doi.org/10.21857/ypn4oc82o9>
- ELEZOVIĆ, I., MATKOVIĆ, T. (2020). „Potencijal međunarodnih komparativnih obrazovnih istraživanja velikih razmjera za sociologiju obrazovanja u Hrvatskoj“. *Revija za sociologiju FORUM*, 50(1), 89–105. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/rzs/article/view/10723> (Pristupljeno: 11. 2. 2021.).
- Executive Summary*, U: *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II), (2010), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091504-2-en>
- GHASEMI, E., BURLEY, H. (2019). „Gender, affect, and math: a cross-national meta-analysis of Trends in International Mathematics and Science Study 2015 outcomes“. *Large-scale Assessments in Education* 7(10). <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0078-1>
- GRILLI, L., PENNONI, F., RAMPICHINI, C., ROMEO, I., (2016). „Exploiting TIMSS and PIRLS combined data: multivariate multilevel modelling of student achievement“. *The Annals of Applied Statistics*, 10(4), 2405–2426. <https://doi.org/10.1214/16-AOAS988>
- JEVTIĆ, B. (2007). „Unapređivanje cjeloživotnog obrazovanja učitelja u sklopu društva koje uči“. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (svezak 2). Ur. Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb. 242–250.
- JUKIĆ, R., RINGEL, J. (2013). „Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti“. *Andragoški glasnik*, 17(1), 25–35. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/104941> (Pristupljeno: 30. 3. 2021.).
- KELL, M. (et. al.), (2014). „Global Testing: PISA, TIMSS and PIRLS“. U: Kell, M., Kell, P. (Ur.), *Literacy and Language in East Asia: Shifting Meanings, Values and Approaches*, Singapore: Springer, 33-49. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4451-30-7>

- LI, W., KONSTANTOPOULOS, S. (2016). „Class Size Effects on Fourth-Grade Mathematics Achievement: Evidence from TIMSS 2011“. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 9(4), 503–530. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1105893>
- MILUTINOVIĆ, J. (2007). „Globalizacija i obrazovanje“. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (svezak 2). Hrvatsko pedagogijsko društvo. Zagreb. 413–420.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O. (ur.). (2016). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Dostupno na: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html> (Pristupljeno 26. 4. 2021.).
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
- PASTUOVIĆ N. (2008). „Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju“. *Odgojne znanosti* 10(2): 253–267. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/29568> (Pristupljeno: 30. 3. 2021.).
- PASTUOVIĆ, N. (2013). „Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete“. *Sociologija i prostor* 51(3, 197), 449–470. <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.1>
- PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*, (2007), PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264040014-en>
- PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, (2014). Dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>. (Pristupljeno: 15. 3. 2021.).
- „PISA 2015 Results in Focus“, *PISA in Focus* No. 67, (2016). OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/aa9237e6-en>
- PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, (2019) PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- PISA 2018: Insights and Interpretations*, (2019). Dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. (Pristupljeno: 15. 3. 2021.).
- Prijedlog preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018), Europska komisija, COM (2018) 24. Dostupno na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/HR/COM-2018-24-F1-HR-MAIN-PART-1.PDF>. (Pristupljeno 11. 2. 2021.).

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 394/11. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/ALL/?uri=uriserv%3Ac11090> (Pristupljeno: 11. 2. 2021.).

*TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, (2019) TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

ÜNAL H., DEMIR, I., KILIÇ S. (2011). „Teachers’ professional development and students’ mathematics performance: findings from TIMSS 2007“. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3252-3257, <https://doi10.1016/j.sbspro.2011.04.280>.

VICAN, D. (2007). „Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja“. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (svezak 1). Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb. 467–476.

## MREŽNE STRANICE

URL 1: *TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Dostupno na: <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istraganja/timss/> (Pristupljeno 30. 3. 2021.).

URL 2: *PISA - Programme for International Student Assessment*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Dostupno na: <https://pisa.ncvvo.hr/> (Pristupljeno 30. 3. 2021.).

## ***WHAT CAN WE LEARN FROM THE PERFORMANCE OF CROATIAN STUDENTS IN ILSA TESTS?***

### ***Abstract***

*The aim of this paper is to consider the PISA, PIRLS and TIMSS results in the context of factors that may explain their causes, and accordingly, to examine the possibility of improving the pre-tertiary education level in the Republic of Croatia. In order to achieve this goal, the tasks are to analyze and compare student results using internationally comparable data. What can we learn from the performances of Croatian students on ILSA tests? International large-scale testing contributes to the quality of the education system, as it is possible to distinguish the indicators that highlight the need for improvement and modernization of pedagogical practice by rethinking the results of the tests. Recommendations based on student performance outcomes aimed at improving pre-tertiary level of education represent a contribution at national level, recognizing the need for more research and professional guidance on the subject.*

**KEY WORDS:** *PISA, PIRLS, TIMSS, Croatian students' performance, quality factors*



# IMPLEMENTACIJA GLOBALIZACIJSKIH I BAŠTINSKIH SADRŽAJA U NASTAVI GEOGRAFIJE

Danijel JUKOPILA  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet,  
Katedra za prirodoslovlje, geografiju i povijest  
danijel.jukopila@ufzg.hr

UDK 373.3/5:911.3  
Prethodno priopćenje

## Sažetak

*Globalizacija kao suvremeni proces koji utječe na sve sfere ljudskog života mora imati svoje mjesto i u nastavnim kurikulumima, posebice onih nastavnih predmeta čiji su znanstveni interesi prostor i društvo, a takav je predmet Geografija. Globalizacija kao recentni proces zadire u sve sfere života s tim da su njezini pojedini učinci vidljiviji, posebice oni u sferi ekonomije i politike, dok su drugi manje vidljivi, no potencijalno s većim posljedicama na identitet, a u geografskom diskursu na prostorne identitete od lokalne do supranacionalne razine. Primjer ovakva utjecaja jesu globalizacijski utjecaji na kulturu koja je važna sastavnica identiteta na svim razinama, od lokalne do globalne, te se upravo kulturni utjecaji često nekritički, pa i nesvjesno prihvaćaju. Zbog toga su nastavni sadržaji povezani s globalizacijom pogodni za razvijanje kritičkog mišljenja, formiranja stavova, promišljanja o sustavima vrijednosti u društvu, razvijanje vještine raspravljanja i diskutiranja, pa i potencijalnog aktivističkog djelovanja. U radu će se analizirati dokumenti povezani s nastavom (nastavni programi za gimnazije iz 1994. godine, Nastavni plan i program za osnovnu školu iz 2006. godine te Kurikulum za nastavni predmet Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj<sup>1</sup>) s ciljem praćenja kontinuiteta pojavnosti pojmova ili sadržaja povezanih s globalizacijom i baštinom. Usporedit će se očekivane razine njihove usvojenosti prema dostupnim dokumentima promatranog tridesetogodišnjeg razdoblja kao i povezanost procesa globalizacije s potrebom očuvanja i valorizacije prirodne i kulturne baštine. U drugom će se dijelu rada predstaviti rezultati anketnog istraživanja usmjerenog na problematiku poučavanja navedenih sadržaja s tri aspekta. Prvi se aspekt odnosi na samoprocjenu kompetentnosti učitelja za poučavanje navedenih sadržaja, drugi na načine poučavanja (odabir*

<sup>1</sup> Nastavni program za strukovne škole nije analiziran zbog trenutačno velikog broja inačica u svakom razredu, a od geografskog kurikula za strukovne škole izrađenog u sklopu Cjelovite kurikularne reforme odustalo se tijekom samog projekta.

*oblika rada i nastavnih metoda) da bi se odgojili pojedinci svjesni problematike i spremni na djelovanje, dok će treći aspekt biti usmjeren na potencijale ovih nastavnih sadržaja za ostvarivanje očekivanja pojedinih međupredmetnih tema.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *geografija, globalizacija, baština, kurikulum, međupredmetne teme*

## 1. Uvod

Geografija kao znanost o prostornom kompleksu proučava sve prostorne promjene, one čije posljedice jasno možemo uočiti i vrednovati u prostoru i one recentne čije posljedice na prostor tek uočavamo. Upravo je tako globalizacija recentan proces, dok se baštinska problematika najčešće analizira s povijesnim odmakom. Obje su teme zastupljene u geografskom kurikulumu, u konceptu prostornog identiteta.

U ciljevima odgoja i obrazovanja<sup>2</sup> prisutni su elementi obiju problematika vidljivi u isticanju važnosti nacionalnog identiteta i očuvanju povijesno-kulturne baštine te pripremanju učenika za život u multikulturnom svijetu temeljenom na toleranciji, kao i za život u promjenjivu društveno-kulturnom kontekstu. Iz ovih ciljeva proizlaze i oni u Kurikulumu nastavnog predmeta Geografija<sup>3</sup> koji naglašavaju važnost prostornih identiteta na svim razinama, od lokalne do globalne.

Važnost obrazovanja vidljiva je u razumijevanju globalizacijskog procesa i vrednovanju baštine. Dok se globalizacijski procesi često nekritički prihvaćaju, posebice kod onih koji nisu osviješteni o njihovom postojanju ili nemaju dovoljno znanja o globalizaciji, baština se često prihvaća u svojoj danosti kao nešto naše, svakodnevno i oduvijek, dakle bez dovoljno znanja da joj se pristupi kritički i adekvatno je vrednuje.

## 2. Globalizacijski i baštinski sadržaji u obrazovnim dokumentima

Kurikul nastavnog predmeta Geografija prepoznaje važnost poučavanja globalizacijskih sadržaja, i to na razini uočavanja samog procesa u različitim aspektima svakodnevice učenika osnovne škole, posebice s aspekta identiteta,

<sup>2</sup> Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 126/2012.

<sup>3</sup> Kurikul nastavnoga predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije, NN 7/2019.

za razliku od nastavnog programa gdje je naglasak bio na povezivanju svijeta na globalnoj razini. U gimnazijama se globalizacijskoj problematici pristupa analizom pojedinih globalizacijskih aspekata, posebice utjecaja na nacionalni identitet i suverenost države. To je važna promjena u odnosu na Nastavni program iz 1994. godine gdje se pojam globalizacije ne spominje izravno jer se tek pojavljuje u javnom i znanstvenom diskursu, no neizravno efekte globalizacije nalazimo u nacionalnoj geografiji (4. razred gimnazija) u tema političke i gospodarske povezanosti Hrvatske s Europom i svijetom. U samom se Kurikulumu jasno uočava postupnost u poučavanju s tendencijom povećanja kognitivne razine ovisno o dobi učenika. Tako se u osnovnoj školi globalizaciji pristupa na razini opisivanja samog procesa i prepoznavanja njegovih pojedinih aspekata u svakodnevici učenika, i to na lokalnom prostoru. U gimnazijama nastavnici podižu učenička očekivanja na razine analiziranja i usporedbe globalizacijskih efekata na različitim prostornim razinama. Krajem gimnazijskog obrazovanja učenici se usmjeravaju na samostalan istraživački rad te se globalizacijska problematika povezuje s baštinskom te nacionalnim identitetom i suverenosti.

Baštinska se problematika prema Nastavnom planu i programu poučavala u osnovnoj školi samo u 8. razredu, i to detekcijom zaštićenih lokaliteta prirodne i kulturne baštine prema prirodnim sastavnicama nacionalnog teritorija, a sličan pristup baštini, uglavnom temeljen na funkciji zaštite pojedinih lokaliteta, prisutan je i u srednjoškolskom obrazovanju kroz ekološke teme te tijekom poučavanja prirodnogeografskih obilježja prostora Hrvatske. U Kurikulumu nastavnog predmeta Geografija baštinskoj se problematici u osnovnoj školi pristupa upoznavanjem s kategorijama zaštite na nacionalnim primjerima, ali se uz zaštitu baštine uvodi i problematika njezine valorizacije te povezanost s identitetom. Kako je riječ o 6. razredu osnovne škole, očekuju se primjeri na nacionalnoj i subnacionalnim prostornim razinama koje su učenicima bliske i najbolje poznate. U gimnazijama se baštinska problematika poučava u 1. i 4. razredu, i to s aspekta zaštite prirodne baštine uz uvođenje pojma georazolikosti i geobaštine, dok se u 4. razredu baština dovodi u vezu s globalizacijom i nacionalnim identitetom i suverenitetom. Kada je riječ o prostornom obuhvatu, primjeri se uspoređuju na različitim prostornim razinama, s tim da je polazište lokalna ili nacionalna razina, kad god je to moguće, da bi se zatim usporedila sa supranacionalnim razinama.

**TABLICA 1.** Usporedba tema i/ili ishoda povezanih s globalizacijskim i baštinskim sadržajima u nastavi Geografije na temelju Nastavnog programa za gimnazije (1994.), Nastavnog plana i programa za osnovne škole (2006.) i Kurikuluma za nastavni predmet Geografija (2019.)

GLOBALIZACIJA		
Razred	Nastavni plan i program za OŠ (2006.)	Predmetni kurikulum (2019.)
5. razred	-	-
6. razred	2. <i>Gospodarstvo</i> <i>Ključni pojmovi:</i> BDP (bruto društveni proizvod), gospodarske djelatnosti, globalizacija.	-
7. razred	-	-
8. razred	-	GEO OŠ A.B.8.7. Učenik opisuje globalizaciju i njezin utjecaj na identitet pojedinca i prostora u kojemu živi.
Razred	Nastavni programi za gimnazije (1994.)	Predmetni kurikulum (2019.)
1. razred	-	-
2. razred	-	GEO SŠ A.B.2.1. Učenik analizira utjecaj globalizacije na razvoj gospodarstva i društva na različitim prostornim razinama.
3. razred	-	-
4. razred	2.8. Gospodarska obilježja Hrvatske (Gospodarska i politička povezanost s Europom i svijetom)	GEO SŠ A.4.1. Učenik analizira utjecaj globalizacije na nacionalni identitet i suverenitet te navodi primjere nematerijalne i materijalne baštine kao elemenata nacionalnoga identiteta. GEO SŠ B.4.4. Učenik istražuje utjecaj prometa, interneta i svjetskih trgovinskih i financijskih tokova na povezivanje svijeta.
BAŠTINA		
Razred	Nastavni plan i program za OŠ (2006.)	Predmetni kurikulum (2019.)
5. razred	-	-

GLOBALIZACIJA		
6. razred	-	GEO OŠ C.A.6.1. Učenik razlikuje kategorije zaštite prirode, navodi primjere zaštićene prirodne i kulturne baštine u Hrvatskoj, objašnjava važnost zaštićenih područja i lokaliteta kao gospodarskoga potencijala i elementa identiteta te sudjeluje u aktivnostima čuvanja i adekvatnoga vrednovanja baštine na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.
7. razred	-	-
8. razred	<p>6. <i>Prirodna i kulturna baština Primorske Hrvatske</i>  <i>Ključni pojmovi:</i> prirodna i kulturna baština.</p> <p>19. <i>Prirodna i kulturna baština Gorske Hrvatske</i>  <i>Ključni pojmovi:</i> krški fenomeni, sedrotvorna jezera.</p> <p>23. <i>Prirodna i kulturna baština Nizinske Hrvatske</i>  <i>Ključni pojmovi:</i> srednjoeuropski grad, dvorci.</p> <p>25. <i>Zavičaj</i>  <i>Ključni pojam:</i> zavičaj, zavičajnost, regija.</p>	-
Razred	Nastavni programi za gimnazije (1994.)	Predmetni kurikulum (2019.)
1. razred	2.9. Život na Zemlji (zaštita flore i faune)	<p>GEO SŠ C.1.1.                      Učenik objašnjava vrijednost georaznolikosti i važnost zaštite geobaštine te opisuje primjere iz svijeta i Hrvatske koristeći se geografskim kartama i IKT-om.</p> <p>GEO SŠ C.1.2.                      Učenik analizira uzroke i posljedice ugrožavanja i onečišćenja okoliša od lokalne do globalne razine te opisuje oblike zaštite prirode s primjerima u svijetu i Hrvatskoj koristeći se geografskim kartama i IKT-om.</p>

GLOBALIZACIJA		
2. razred	2.4. Ljudske djelatnosti i okoliš (politika i metode zaštite)	-
3. razred	-	-
4. razred	2.4. Klimatska, pedološka i vegetacijska obilježja kao čimbenik gospodarskoga razvoja (Zakonom zaštićeni biljno-geografski objekti prirode) 2.6. Vode na kopnu i njihovo gospodarsko značenje (Zakonom zaštićeni hidrografske lokalitete i problematika zaštite vode na kopnu.)	GEO SŠ A.4.1. Učenik analizira utjecaj globalizacije na nacionalni identitet i suverenitet te navodi primjere nematerijalne i materijalne baštine kao elemenata nacionalnoga identiteta.

### 3. Metodički potencijali globalizacijskih i baštinskih sadržaja

Metodički potencijali procesa globalizacije proizlaze iz recentnosti i kompleksnosti samog procesa. Globalizacija je danas kao pojam prisutna u svakodnevnoj komunikaciji stanovništva, ali i u medijima te u znanstvenom diskursu, iako se ne zna autor pojma (Giddens, 2000: 2) kao ni njezino prvotno korištenje. Razumijevanje samog procesa globalizacije iznimno je važno, no mora biti prilagođeno dobi i kognitivnim mogućnostima učenika. Ono je preduvjet kritičkog odnosa prema globalizaciji, stoga učenicima treba približiti one aspekte globalizacije s kojima se susreću u životu često nesvjesni samog procesa i njegova utjecaja na njihov život. Brojni autori ističu velik broj definicija globalizacije (Kalušerović, 2009: 16) koje su često parcijalne, odnosno kreirane iz diskursa pojedine znanosti. S obzirom na to da suvremena nastava teži samostalnu učenju i kreativnosti, pretraživanjem mrežnih izvora razvija se vještina pronalaska i selekcije traženih podataka, a prikupljene definicije učenici mogu grupirati prema pojedinim globalizacijskim aspektima. U znanstvenom diskursu mogu se izdvojiti tri dominantna globalizacijska aspekta: politički, gospodarski i kulturni (Lončar, 2005: 95–96). Svaki od tih aspekata može biti polazište za istraživački rad učenika, i to na lokalnoj razini u učeničkoj svakodnevici. Razumijevanjem promjena koje ti procesi uzrokuju stvara se kritički odnos prema njima, što je preduvjet za razvijanje aktivnog građanstva. U radovima o globalizaciji postoji niz koncepcija, škola i teorijskih struja, a jedna od najčešće citiranih je ona na hiperglobaliste, skeptike i transformaci-

onaliste<sup>4</sup>, iako je osporavana od drugih teoretičara globalizacije (Kaluđerović, 2009: 19). Ova podjela može biti polazište za metodu igrifikacije koja u nastavi nije česta metoda poučavanja, no učenicima je igra prirodno okruženje lišeno osjećaja obveze koji donosi nastava (Borić, 2020: 2). Uživljavanje u ulogu hiperglobalista, skeptika ili transformacionalista u obliku organizirane rasprave omogućit će razvoj učeničkih prezentacijskih vještina i vještine raspravljanja.

Odgajno-obrazovna praksa prepoznaje važnost baštine poučavajući baštinske sadržaje od najranije dobi učenika. Poučavanje o vlastitoj baštini potiče svjesnost o vlastitom lokalnom, regionalnom ili nacionalnom identitetu istovremeno razvijajući svijest o potrebi tolerancije prema drugim kulturama, što je jedan od ciljeva obrazovanja za održivi razvoj (Kostović-Vranješ, 2005: 449). Baština se definira kao prirodno stvorena i od čovjeka stvorena materijalna i nematerijalna dobra na nekom prostoru koja neka zajednica nasljeđuje i njima raspolaže (Cifrić, 2014: 9). Kumulativna je i stvara se dugotrajno tijekom povijesti, ali je i višedimenzijaska – nastaje u prošlosti, valorizira se u sadašnjosti i nastoji se očuvati za budućnost (Cifrić, Trako Poljak, 2014: 27). Uloga je obrazovanja razumijevanje dugotrajnosti njezina nastanka, ali i brojnosti aktera koji su je stvarali i stvaraju te čuvaju za buduće generacije. Važno je očuvanju prirodne baštine pristupiti preventivno s ciljem sprečavanja narušavanja prirodnih vrijednosti i kurativno nastojeći smanjiti nastale degradacije (Cifrić, 2010: 248). U nastavi se najčešće naglašava preventivni pristup, dok se manja pozornost poklanja kurativnom pristupu. Poučavanje o baštini mora biti usmjereno i na negativne procese da bi se sudonici potaknuli na promišljanje o valorizaciji prirodne baštine na principima održivosti te problemu prezaštićenosti pojedinog lokaliteta s posljedicama na njegovu ekonomsku ili demografsku održivost.

Kulturna baština i tradicija važni su tvorbeni elementi identiteta i iskaz domoljublja (Georgijevski, Žoglev, 2014: 525). Kulturnu je baštinu važno poučavati na različitim prostornim razinama, počevši od lokalne koju uvjetno možemo nazvati zavičajem. Kako su najmlađe dobne skupine najprijemljivije za nove spoznaje, a njihovi su obzori mali, potrebno je krenuti od njima najbliže lokalne razine koja se pokazala često najmanje informiranom o lokalnoj baštini i njezinim vrijednostima (Pust Škrkulja, 2007: 206). Najpovoljnijim oblici-

<sup>4</sup> D. Held, A. McGrew, D. Goldblatt i J. Perraton, *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Polity Press, Stanford 1999., str. 211–222.

ma rada u ovoj dobnoj skupini smatraju se baštinski projekti prilagođeni dobi, posjeti zavičajnim zbirkama i lokalitetima te organizirane terenske nastave s ciljem prepoznavanja specifičnosti kulturnih krajolika. Kod starijih dobnih skupina preporučuje se tematski pristup pojedinim vrstama baštine, a kod srednjoškolske dobi problematika valorizacije baštine i povezanosti baštine s identitetom jer upravo ona predstavlja „filozofiju“ svakodnevnog življenja, odnosno zavičajno znanje i mudrost ljudi određenog prostora u određenom vremenu (Maretić, Caktaš, 2007: 87–88).

#### 4. Metodologija i rezultati istraživanja

Za potrebe rada provedeno je anketno istraživanje među učiteljima i nastavnicima<sup>5</sup> Geografije na nacionalnom prostoru u razdoblju od 9. ožujka do 1. travnja 2021. godine na uzorku od 327 ispitanika iz svih hrvatskih županija. Anketno ispitivanje provedeno je pomoću Google obrasca distribuiranog preko mreže županijskih stručnih vijeća za Geografiju. Među anketiranim bilo je 65 % učitelja osnovnih škola, 30 % nastavnika u srednjim školama, dominantno gimnazijama u kojima je Geografija obavezan predmet, a preostalih 5 % činili su učitelji koji istovremeno predaju u osnovnim i srednjim školama. Unatoč nedostupnosti preciznih podataka o broju učitelja Geografije, reprezentativnost uzorka procjenjuje se na 30 %, i to prema broju sudionika županijskih stručnih vijeća Geografije, broju sudionika na edukacijama u sklopu projekta „Škola za život“ te prema procjeni sličnog uzorka u prije provedenom geografskom istraživanju (Magaš, Marin, 2013: 167).

Cilj je istraživanja utvrditi prepoznaju li učitelji Geografije metodičke potencijale globalizacijskih i baštinskih tema za razvoj vještina i usvajanje stavova te njihov korelacijski potencijal, a potom dobiti rezultate samoprocjene kompetentnosti za poučavanje navedenih tema. Kurikul, kao tip otvorena dokumenta, podložan je stalnoj ili barem periodičnoj korekciji u skladu s novim znanstvenim spoznajama i prema povratnim informacijama učitelja o uspješnosti poučavanja prema propisanim ishodima. Svrha je ovog istraživanja donijeti uvid u praksu poučavanja geografije iz perspektive učitelja, što može biti vrijedno u procesu vrednovanja kurikularnih dokumenata i u njihovim mogućim korekcijama.

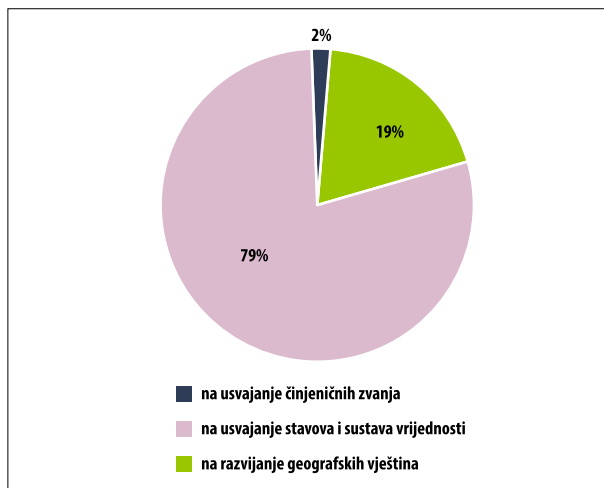
<sup>5</sup> U daljnjem tekstu rabit će se pojam *učitelj* i za učitelje osnovne škole i za nastavnike u srednjim školama.



Polazne hipoteze istraživanja:

- učitelji Geografije prepoznaju teme globalizacije i baštine kao pogodne za razvijanje geografskih vještina i usvajanje stavova te prepoznaju njihov korelacijski potencijal
- globalizacijske i baštinske sadržaje učitelji Geografije poučavaju različitim oblicima rada i različitim nastavnim metodama
- učitelji se Geografije smatraju kompetentnima za poučavanje globalizacijskih i baštinskih sadržaja.

Globalizacija i baština su teme koje problematiziraju osobne i kolektivne identitete, a kako se oni oblikuju na određenom prostornom obuhvatu, od lokalnog do globalnog, govorimo o prostornim identitetima i time ulazimo u interesnu sferu Geografije. Prepoznavanje identitetske problematike u navedenim temama visoko ih rangira kao pogodne za razvijanje stavova i vrijednosnih sustava pojedinaca i različitih društvenih zajednica. Istraživanje je potvrdilo hipotezu da učitelji Geografije prepoznaju upravo ove potencijale te njih 79 % pri poučavanju globalizacijskih sadržaja težište stavlja na usvajanje stavova i sustava vrijednosti, 19 % na razvijanje geografskih vještina, a samo 4 % na usvajanje činjeničnih znanja.

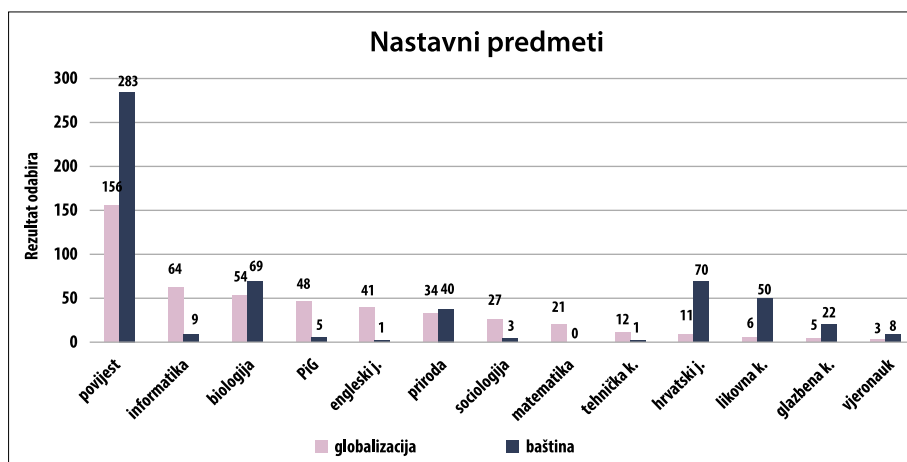


**SLIKA 1.** Usmjerenost učitelja pri poučavanju globalizacijskih sadržaja u nastavi Geografije u osnovnim školama i gimnazijama

Korelacija u nastavi olakšava učenje i unapređuje nastavni proces jer omogućuje učenicima lakše konstruiranje i povezivanje znanja te razvijanje specifičnih vještina i navika (Vrkić Dimić, Vidić, 2015: 94). Holistička paradigma odgoja i obrazovanja, osim povezivanja ovih dvaju aspekata, ima cilj integrirati nastavne sadržaje naglašavajući važnost korelacije unutarpredmetne i međupredmetne. Geografija kao interdisciplinarna znanost u svojoj je biti holistička što joj daje velik korelacijski potencijal unutar samog područja njezina znanstvenog interesa i s drugim nastavnim predmetima. Međupredmetna korelacija doprinosi dinamičnosti nastave, a kurikularni pristup i autonomija u planiranju poučavanja uz međusobnu suradnju učitelja različitih predmeta omogućava ekonomičnije poučavanje u smislu uštede vremena i nastavnih resursa povezivanjem istih/sličnih nastavnih tema/pojmova u različitim predmetima.

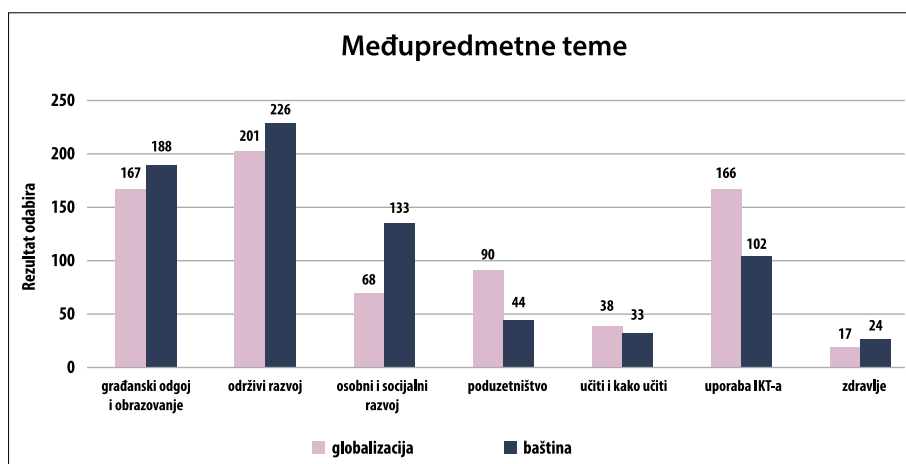
Rezultati istraživanja pokazuju izrazitu usmjerenost prema korelaciji s povijesti, što je logično s obzirom na to da se sve prostorne promjene odvijaju u vremenskom kontekstu, ali velik utjecaj na ovaj rezultat ima i obrazovanje učitelja od kojih su mnogi završili dvopredmetni studij geografije i povijesti pa su im nastavni sadržaji povijesti najbolje poznati. Prema dobivenim podatcima postavlja se pitanje prepoznaju li učitelji u dovoljnoj mjeri korelacijske potencijale ovih tema, bitnih i za društveno-humanističke i za prirodne znanosti.

U procesu donošenja kurikularnih dokumenata izrađen je niz dokumenata: Okvir nacionalnog kurikuluma, kurikuli pojedinih vrsta i razina odgoja i ob-



**SLIKA 2.** Učestalost koreliranja globalizacijskih i baštinskih sadržaja s ostalim nastavnim predmetima u osnovnoj školi i gimnaziji

razovanja, kurikuli sedam područja te kurikuli nastavnih predmeta i kurikuli sedam međupredmetnih tema<sup>6</sup> čija se očekivanja ostvaruju međusobnim povezivanjem odgojno-obrazovnih područja i nastavnih tema svih nastavnih predmeta. Europski referentni okvir navodi da kompetencije usvojene tijekom obveznog obrazovanja nisu povezane s određenim predmetom, već se odnose na šire međupredmetne ciljeve i predstavljaju poveznicu od poučavanja prema cjeloživotnom učenju<sup>7</sup>. Istraživanje je pokazalo da je najzastupljenija MPT Održivi razvoj, što je očekivano s obzirom na to da je održivost jedan od geografskih koncepata. Slijedi MPT Građanski odgoj i obrazovanje s čijom implementacijom učitelji imaju iskustva iz razdoblja prije kurikularne reforme te su im očekivanja ove MPT djelomično poznata otprije. Visoka zastupljenost MPT Uporaba IKT-a posljedica je stavljanja težišta na korištenje digitalnih izvora i alata u poučavanju pri edukaciji učitelja, a i pandemijsko razdoblje, u kojem je provedeno istraživanje, usmjerilo je učitelje na korištenje IKT-a u mjeri većoj no što bi to bilo u uobičajenim okolnostima. MPT tema Uporaba IKT-a također je navedena u geografskom kurikulu kao ona čija se očekivanja ostvaruju u sklopu svih odgojno-obrazovnih ishoda. Isto je navedeno i za MPT Učiti kako učiti te MPT Osobni i socijalni razvoj, no rezultati istraživanja pokazuju da je ostvarenje njihovih očekivanja, posebice MPT Učiti kako učiti, znatno ispod očekivanih vrijednosti.

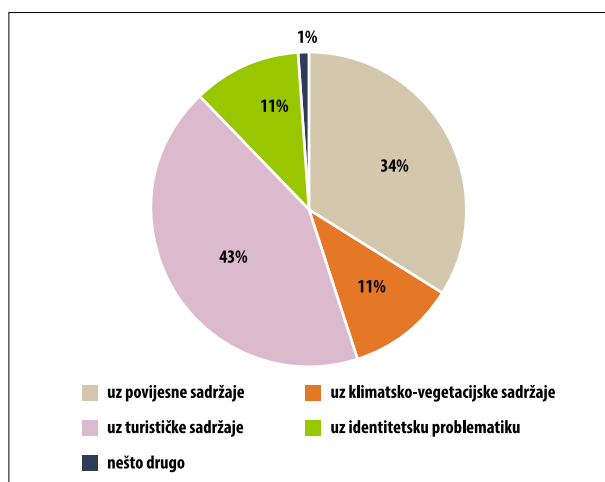


**SLIKA 3.** Ostvarivanje očekivanja međupredmetnih tema pri poučavanju globalizacijskih i baštinskih sadržaja u osnovnoj školi i gimnaziji

<sup>6</sup> U daljnjem tekstu za pojam međupredmetne teme rabit će se kratica MPT.

<sup>7</sup> <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/> (pristupljeno 6. rujna 2021.).

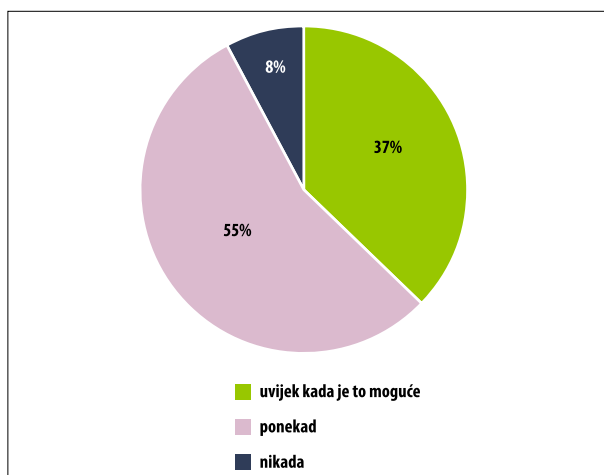
Baštinske sadržaje većina učitelja povezuje s turističkim i povijesnim sadržajima, što je vjerojatna posljedica medijskog povezivanja ovih triju pojmova u državi s jakom turističkom orijentacijom. Znatno je manja korelacija s klimatsko-vegetacijskim sadržajima, iako su oni temelj izdvajanja zaštićene prirodne baštine. Korelacija s identitetskim sadržajima također je manja od očekivane s obzirom na to da je baština, posebice kulturna, jedan od vidova materijalizacije identiteta (Slika 4).



**SLIKA 4.** Sadržaji s kojima učitelji najčešće povezuju baštinsku tematiku u nastavi Geografije u osnovnim školama i gimnazijama

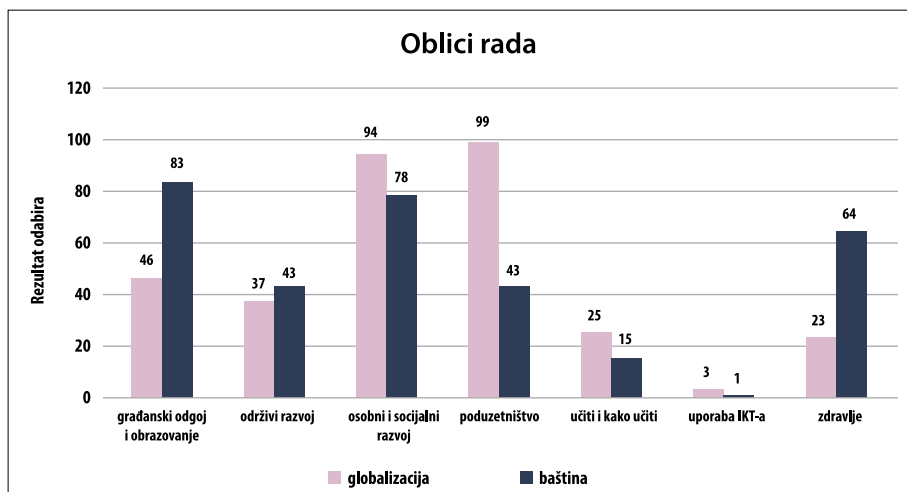
Objašnjenje ovih rezultata možemo vidjeti pri ispitivanju povezanosti baštinskih i globalizacijskih sadržaja tijekom poučavanja. Oni pokazuju da ih svega 37 % učitelja povezuje kad god je moguće, dok ih 55 % to čini katkad, a čak 8 % nikada (Slika 5).

Druga hipoteza provjerena je istraživanjem korištenja različitih oblika rada i nastavnih metoda tijekom poučavanja. Rezultati upućuju na još uvijek češće korištenje tradicionalnih oblika rada i nastavnih metoda, odnosno načina rada uobičajenih u nastavi kojoj je cilj transfer znanja. Pri odabiru oblika rada postoje razlike u pristupu sadržajima. Globalizacijski se sadržaji najčešće poučavaju frontalnim radom i radom u skupinama, dok se baštinski sadržaji poučavaju samostalnim radom i radom u skupinama, a frontalni je rad rangiran četvrti. Razloge možemo tražiti u dostupnosti i relativnoj jednostavnosti ra-



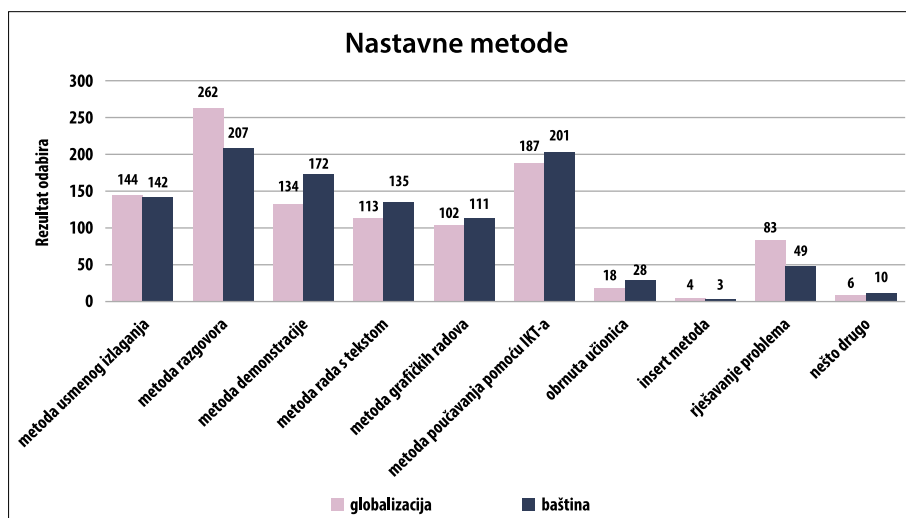
**SLIKA 5.** Povezivanje baštinskih i globalizacijskih sadržaja pri poučavanju u nastavi Geografije u osnovnim školama i gimnazijama

zumijevanja baštinskih sadržaja koji se još uvijek najčešće poučavaju na razini deskripcije i detekcije te kroz školske projekte, dok za globalizacijske sadržaje dio učitelja smatra da je učenicima potrebno njihovo vođenje, a ne samo moderiranje nastavnog procesa.



**SLIKA 6.** Najčešće korišteni oblici rada pri poučavanju globalizacijskih i baštinskih sadržaja u osnovnim školama i gimnazijama

Nastavne metode biraju se u skladu s odabranim oblicima rada. Vidljivo je da kod obaju sadržaja dominira metoda razgovora i učenje pomoću IKT-a, a slijede metoda izlaganja i demonstracije. Metode koje težište stavljaju na suradničko učenje slabije su zastupljene, a razlog može biti nedovoljna educiranost učitelja o novijim metodama poučavanja jer se jedino metoda rješavanja problema<sup>8</sup> izdvojila većim izborom ispitanika, a edukacija o njezinoj primjeni provodila se kroz projekt „Škola za život“. Kako je ova metoda upravo najzahvalnija za one sadržaje koji nemaju jednoznačno rješenje, a smisao joj nije samo rješenje, već tijekom rješavanja, učenici se koriste više kognitivnim razinama analiziranja i kreacije usmjerenim prema inovativnim rješenjima.

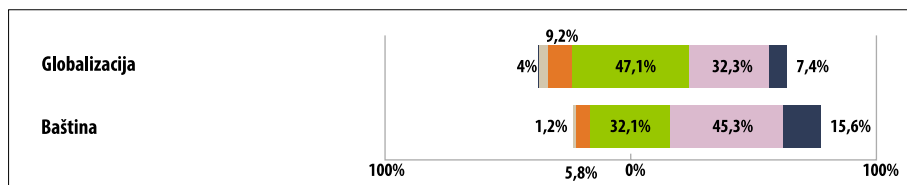


**SLIKA 7.** Najčešće korištene nastavne metode pri poučavanju globalizacijskih i baštinskih sadržaja u osnovnim školama i gimnazijama

Samovrednovanje kompetentnosti učitelja za poučavanje globalizacijskih i baštinskih sadržaja pokazuje da se većina učitelja osjeća kompetentnima za njihovo poučavanje, što je vidljivo na Slici 8 gdje je plavim nijansama prikazan broj ispitanika s različitim stupnjem pozitivne samoprocjene kompetentnosti, dok je onih s pretežito negativnom samoprocjenom kompetentnosti znatno manje (cr-

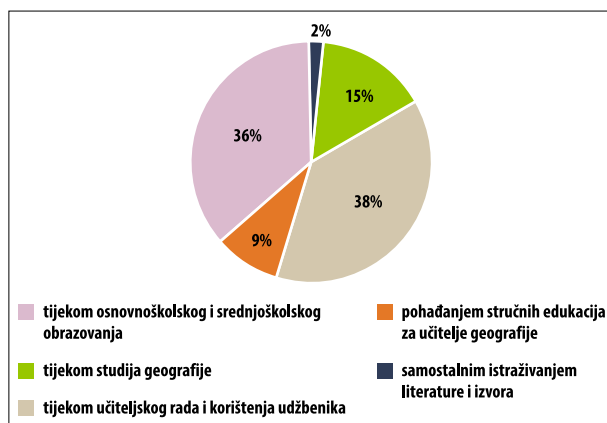
<sup>8</sup> U različitim izvorima „Rješavanje problema“ navodi se i kao nastavna metoda i oblik rada, pa i strategija poučavanja. U ovom istraživanju navodi se kao nastavna metoda kao što je prezentirana na edukacijama u sklopu projekta „Škola za život“.

vene nijanse). Samoprocjena kompetentnosti učitelja izraženija je pri poučavanju baštinskih sadržaja, dok je pri poučavanju globalizacijskih sadržaja izraženiji broj onih koji se ne osjećaju dovoljno kompetentnima te im je potrebna dodatna edukacija (4 %) ili smatraju da nedovoljno poznaju globalizacijsku problematiku (9,2 %). U slučaju baštinske problematike znatno je veći udio onih koji dobro (45,3 %) ili u potpunosti (15,6 %) poznaju baštinsku problematiku.



**SLIKA 8.** Samoprocjena kompetentnosti učitelja za poučavanje globalizacijskih i baštinskih sadržaja

Razlozi osjećaja manje kompetentnosti za poučavanje globalizacijskih sadržaja mogu se tražiti u edukaciji učitelja tijekom studija i tijekom radnog staža u obliku stručnog usavršavanja. Globalizacija se kao proces najčešće poučava parcijalno kroz više kolegija tijekom studija. Uvidom u kolegije na studijima geografije<sup>9</sup> na sveučilištima u Zagrebu i Zadru uočava se da u Zagrebu postoji kolegij Geografske osnove globalizacije koji se na integriranom preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom studiju geografije i povijesti (povijesti



**SLIKA 9.** Načini učiteljskog stjecanja znanja o globalizaciji

<sup>9</sup> Uvid je obavljen prema dostupnim podacima na mrežnim stranicama Geografskog odsjeka PMF-a u Zagrebu i Odjela za Geografiju Sveučilišta u Zadru dana 6. rujna 2021. godine.

i geografije) izvodi kao obvezni kolegij, dok se na diplomskom nastavničkom studiju izvodi kao izborni. Na studiju geografije na Sveučilištu u Zadru nema kolegija u čijem je nazivu globalizacija. Većina učitelja znanja o globalizaciji usvaja iz udžbeničke literature učenika (38 %), a znatan dio svoja je znanja stekao samostalnim istraživanjem dostupne literature (36 %). Prema ovim podacima vidljivo je da za edukaciju o globalizacijskoj problematici postoji potreba, a ona se može ostvariti stručnom edukacijom učitelja kroz sustav županijskih stručnih vijeća ili stručnim predavanjima koja organiziraju strukovne udruge.

## 5. Zaključak

Prema ciljevima odgoja i obrazovanja hrvatskog Ministarstva znanosti i obrazovanja, upravo teme poput globalizacije – u kojima se isprepliću suvremeni procesi snažnog transformacijskog utjecaja na prostor i na različite socijalne skupine te tvorbeni elementi identiteta i baštine koje te teme predstavljaju – zahvalne su za razvijanje vještina i formiranja stavova i sustava vrijednosti kod učenika kao preduvjeta za cjeloživotno učenje. Odgoj za aktivno građanstvo svjesno promjena koje se događaju na svim razinama, od lokalne do globalne, spremnost na učenje i pronalaženje inovativnih rješenja problema, u kontekstu geografije prostornih problema, doprinijet će i općem boljitku društva, što je cilj svake države.

Provedeno istraživanje upućuje na to da su učitelji geografije u velikoj većini svjesni potencijala globalizacijskih i baštinskih sadržaja u trenutačnim kurikularnim dokumentima. Pristupaju im s pozicija suvremene nastave usmjerene na učenika, a i sami su spremni učiti i usvajati najnovije znanstvene spoznaje i aktualizirati nastavu. Uspoređujući rezultate ovog istraživanja s onim koje su proveli kolege Magaš i Marin 2013. godine,<sup>10</sup> uočava se da su rezultati vrlo slični kada je riječ o primjeni različitih oblika i metoda rada, što govori o relativno sporom inoviranju nastavnog procesa, a najveća je promjena povezana s digitalizacijom nastave i upotrebom IKT-a u koju su, u osmogodišnjem razdoblju između ovih dvaju istraživanja, uložena znatna sredstva opremanjem škola i edukacijom učitelja, što je rezultiralo znatnijim korištenjem digitalnih izvora i

<sup>10</sup> Magaš, K., Marin, D. (2013). „Metodičko-didaktički aspekt nastave geografije u Republici Hrvatskoj“. *Magistra Iadertina*, 8/1. 165–192.



digitalnih alata u nastavi Geografije.

Učitelji geografije osjećaju se kompetentnima za poučavanje baštinskih i globalizacijskih sadržaja. Provedeno istraživanje pokazuje da je osjećaj kompetentnosti izraženiji pri poučavanju baštinskih sadržaja, dok je pri poučavanju globalizacijskih sadržaja osjećaj kompetentnosti niži i proizlazi iz recentnosti samog procesa, nedovoljne zastupljenosti globalizacijskih sadržaja pri edukaciji učitelja, posebice u ranijim razdobljima, te potrebi dodatne edukacije i samoedukacije učitelja o temama globalizacije.

## LITERATURA

- BORIĆ, I. (2020). „Igrifikacija u nastavi“. *Varaždinski učitelj: digitalni časopis za odgoj i obrazovanje*. Varaždinski učitelj. Varaždin. <https://hrcak.srce.hr/varazdinskiuciteljcasopis> (Pristupljeno: 11. 9. 2021.).
- CIFRIĆ, I. (2010). „U povodu godišnjaka Titius: zaštita prirodne i kulturne baštine“. *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke* 3/3. 243–259.
- CIFRIĆ, I. (2014). „Očuvanje baštine u kontekstu Europske unije“. *Adrias: zbornik radova Zavoda za znanstveni i umjetnički rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Splitu*. Ur. Rudolf, D. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Splitu. Split. 9–19.
- CIFRIĆ, I., Trako Poljak, T. (2014). „Baština čovječanstva – održanje, korištenje i stvaranje“. *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke* 6–7/6–7. 25–36.
- GEORGIJEVSKI, P., ŽOGLEV, Ž. (2014). „Uloga kulture u formiranju osobnog i društvenog identiteta u procesu socijalizacije“. *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke* 6–7/6–7. 517–528.
- GIDDENS, A. (2000). „Globalizacija“ (prijevod Rodik, P.). *Diskrepancija* 1/2. 59–66.
- KALUĐEROVIĆ, Ž. (2009). „Poimanje globalizacije“. *Filozofska istraživanja* 113/29. 15–29.
- KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, V. (2005). „Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj“. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* 64/3. 439–452.
- LONČAR, J. (2005). „Globalizacija – pojam, nastanak i trendovi razvoja“. *Geoadria* 10/1. 91–104.
- MAGAŠ, K., MARIN, D. (2013). „Metodičko-didaktički aspekt nastave geografije u Republici Hrvatskoj“. *Magistra Iadertina* 8/1. 165–192.
- MARETIĆ, M., ČAKTAŠ, J. (2007). „Zavičajna baština u funkciji očuvanja hrvatskog identiteta“. *Zavičajna baština – HNOS i kurikulum, zbornik radova*. U: Mrkonjić, A. (ur.) *Književni krug*, 87–96, Split.
- PUST ŠKRGULJA, V. (2007). „Baština u školi, popularizacija sustavne skrbi za baštinu zavičajna u manjoj lokalnoj sredini – iskustvo iz Ivanić Grada“. U: Mrkonjić, A. (ur.) *Zavičajna baština – HNOS i kurikulum, zbornik radova, Književni krug*, 202–223, Split.

- VRKIĆ DIMIĆ, J., VIDIĆ, S. (2015). „Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju“. *Acta Iadertina* 12/2. 93–114.
- Međupredmetne teme. *Škola za život*. Zagreb. <https://skolazazivot.hr/medu-predmetne-teme/> (Pristupljeno: 6. 9. 2021.).
- Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Geografije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*. Zagreb. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_145.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html) (Pristupljeno: 6. 9. 2021.).
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*. Zagreb. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012\\_11\\_126\\_2705.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html) (Pristupljeno: 27. 8. 2021.).

## **IMPLEMENTATION OF GLOBALIZATION AND HERITAGE CONTENTS IN GEOGRAPHY TEACHING**

### **Abstract**

*Globalization as a modern process that affects all spheres of human life must have its place in the curricula, especially for those subjects whose scientific interests are space and society, and such is the subject of Geography. Globalization as a recent process affects all spheres of life with its individual effects being more visible, especially those in the sphere of economics and politics, while others are less visible, but potentially with greater consequences on identity, and in geographical discourse on spatial identities from local to supranational levels. Examples of such influence are globalization influences on culture, which is an important component of identity at all levels from local to global, and it is precisely cultural influences that are often uncritically and even unconsciously accepted. Therefore, teaching content related to globalization is suitable for developing critical thinking, forming attitudes, thinking about value systems in society, developing the skills of discussion and debate, and even potential activist action. The paper will analyze documents related to teaching (curriculum and subject curriculum) in order to monitor the continuity of the emergence of concepts or content related to globalization and heritage. The expected levels of their adoption will be compared according to the available documents of the observed thirty-year period, as well as the connection of the globalization process with the need to preserve and valorize natural and cultural heritage. The second part of the paper will present the results of a survey research focused on the issue of teaching these contents from three aspects. The first aspect refers to the self-assessment of teachers' competence to teach these contents, the second to teaching methods (selection of forms of work and teaching methods) to educate individuals aware of the problem and ready to act, while the third aspect will be focused on the potentials of these teaching contents for achieving the outcomes of certain cross-curricular topics.*

**KEY WORDS:** *geography, globalization, heritage, curriculum, cross-curricular topics*

# DOPRINOS SOCIODEMOGRAFSKIH ČIMBENIKA I EMOCIONALNE KOMPETENCIJE U OBJAŠNJENJU INTERKULTURALNE OSJETLJIVOSTI STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA

**Denis JURKOVIĆ**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za nastavničke studije Gospić  
djurkovic@unizd.hr

UDK 377.8-057.875:159.942  
*Prethodno priopćenje*

**Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za nastavničke studije Gospić  
amilkovic@unizd.hr

## **Sažetak**

*Cilj istraživanja bio je istražiti povezanost interkulturalne osjetljivosti, emocionalne kompetencije i nekih sociodemografskih varijabli na uzorku studenata učiteljskih studija Sveučilišta u Zadru. Istraživanje je obuhvaćalo studente i studentice svih godina studija među kojima su dominirale studentice (95,7 %). Pokazalo se da je ispitivani uzorak iznadprosječno emocionalno kompetentan u svim trima mjerenim dimenzijama (sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnost izražavanja i imenovanja emocija te sposobnost regulacije i upravljanja emocijama) te ima iznadprosječno razvijenu interkulturalnu osjetljivost. Istraživanjem je utvrđeno i da postoji značajna pozitivna povezanost između interkulturalne osjetljivosti i sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija te sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama. Također, pokazalo se i da postoji niska, ali značajna negativna povezanost između sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija i sudjelovanja u studentskim i učeničkim razmjenama te niska do umjerena pozitivna povezanost između sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija, interkulturalne osjetljivosti i godine studija. Na koncu, multivarijantnom hijerarhijskom regresijskom analizom utvrđeno je da godina studija, sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnost izražavanja i imenovanja emocija te sposobnost regulacije i upravljanja emocijama kao prediktori značajno doprinose razini interkulturalne osjetljivosti kao kriteriju (35,4 %).*

**KLJUČNE RIJEČI:** *studenti učiteljskih studija, interkulturalna osjetljivost, emocionalna kompetencija*

## 1. Uvod

Prijelaz jedinstvenih monokulturalnih u kulturnopluralne zajednice neminovna je posljedica društvenih promjena globalizacije. Međusobni kontakti pripadnika različitih kultura ne podrazumijevaju i kvalitetne suodnose, no upravo se ideja interkulturalizma javlja kao moguće rješenje odnosa i suživota u multikulturalnom društvu. Odgojno-obrazovne ustanove zbog migracija i globalnih promjena postaju sjecište različitih kultura, etniciteta, jezika, svjetonazora i religija, čime one nužno trebaju ugraditi interkulturalna načela u svoje sustave. Također, njihov je zadatak pripremiti učenike za takav društveni kontekst. Prema Bedeković i Zrilić (2014), interkulturalni odgoj i obrazovanje, promatrani u kontekstu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja kao dominantne smjernice obrazovnih politika europskih zemalja, impliciraju potrebu novog pristupa izradi kurikula te razvoj interkulturalne kompetencije učitelja kao moderatora interkulturalnih odnosa kroz njihovo cjeloživotno obrazovanje s ciljem prilagođavanja potrebama i zahtjevima suvremenog multikulturalnog društva. U tom se kontekstu od suvremene škole očekuje da osigura obrazovanje u kojem će opći razvoj pojedinca, promatran iz europske perspektive, biti u funkciji stjecanja znanja, vještina i stavova potrebnih za suočavanje s izazovima današnjeg društva, pripreme za mobilnost i suživot u multikulturalnoj Europi. Stoga se učenici i studenti trebaju osposobiti za interkulturalni dijalog koji se temelji na očuvanju odrednica vlastitog identiteta i kulturnog nasljeđa, uz istovremeno uvažavanje i prihvaćanje identiteta drugih, kao i postati građanski odgovorni u izgradnji demokratskog društva (Spajić-Vrkaš, 2014). Učitelji bi, s druge strane, trebali biti osposobljeni za osobni i profesionalni stil života u kojem će različitost doživljavati kao vrijednost, uvažavati etničke i kulturne potrebe te ljudska prava i prava manjina, što je osnovna sastavnica njihova cjeloživotnog obrazovanja (Hrvatić i Piršl, 2007). Cjeloživotno interkulturalno obrazovanje građana za demokratsko društvo osnova je za kontinuirano usvajanje europskih vrijednosti i djelotvorno ostvarivanje europske dimenzije obrazovanja (Diković, 2011). Načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja temelje se na smanjenju stereotipa i predrasuda, uklanjanju etnocentrizma, nacionalizma i diskriminacije, suzbijanju ksenofobičnosti i diskriminacije, prihvaćanju etničnosti, snošljivošću, zajedništva i suživota različitih kultura, uvažavanju jezika manjinskih zajednica, poticanju tolerancije i međusobne solidarnosti te promicanju nenasil-

nog rješavanja sukoba (Bedeković i Zrilić, 2014).

Prema Chenu i Starosti (1996), interkulturalne kompetencije imaju tri temeljne dimenzije: a) interkulturalnu svijest (kao kognitivnu dimenziju), interkulturalnu osjetljivost (kao afektivnu dimenziju) i interkulturalnu učinkovitost (kao ponašajnu dimenziju). Socijalna psihologija osobito se bavi afektivnom dimenzijom interkulturalne kompetencije jer upravo ona određuje konstrukt dehumanizacije čovjeka koji se odnosi na čin uskraćivanja pojedincima njihovih ljudskih kvaliteta i pripisivanja im neljudskosti (Haslam, 2006). Prema ovom autoru, pojedinci se smatraju ljudima u onoj mjeri u kojoj je njihova vrijednost sukladna onima drugih. Znači, oni postaju dehumani kada odstupe od zajedničkih vrijednosti. Istraživanja sugeriraju da postoje dva oblika ljudskosti: jedinstvena ljudskost i ljudska kvalitete prirode (Haslam, 2006). Kada se prvo smatra nedostatkom, ljudi se mogu smatrati kao animalistički, a kada se ovo posljednje ne pripisuje, ljudi se vide kao lišeni dubine emocija (empatije) i osobnosti (Haslam, 2006). Dehumanizacija na temelju rase i kulture jest vrlo rasprostranjena i oba se oblika ljudskosti negiraju (Haslam, 2006). U osnovi dehumanizacije je pomanjkanje socioemocionalnih kompetencija pojedinca ili emocionalne inteligencije, osobito empatije kao njezina bitnog dijela.

U okviru interkulturalnog obrazovanja stoga je jako važan razvoj emocionalne inteligencije. Emocionalna inteligencija sastoji se od važnih komponenti koje su također iznimno važne i u okviru interkulturalne osjetljivosti, pa tako i u okviru interkulturalnog obrazovanja u okviru kojeg se nastoji razviti ta osjetljivost: vlastita svjesnost, samoregulacija, motivacija, empatija i socijalne vještine (Goleman, 1998). Novije perspektive interkulturalnog obrazovanja (Epley, 2015; Bloom, 2016; Breithaupt, 2017, Guntersdorfer i Golubeva, 2018) navode da se osobita pozornost treba posvetiti komponenti empatije u okviru emocionalne inteligencije. Chen i Starosta (1997) ističu da je empatija jedna od ključnih karakteristika interkulturalne osjetljivosti. To je zbog toga što je u kontekstu interkulturalne komunikacijske kompetencije iznimno bitno znati empatično prepoznati emocionalne signale onih pojedinaca koji ne dijele naše vrijednosti i perspektive. Emocionalna inteligencija upravo daje pojedincu sposobnosti da se nosi s emocionalnim izazovima u interpersonalnim i interkulturalnim odnosima. Tako rečeno, neosporno je da se elementi emocionalne inteligencije nalaze u mnogim modelima interkulturalne kompetencije/a (Guntersdorfer i Golubeva, 2018), ali i interkulturalnoj osjetljivosti kao polazišnoj točki razvoja te kompetencije.

Mayer i Salovey (1997) navode da emocionalna inteligencija (EI) uključuje sposobnost preciznog opažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost pristupa i/ili stvaranja osjećaja koji olakšavaju misli, sposobnost razumijevanja osjećaja i emocionalnih znanja te sposobnost regulacije emocija za promicanje emocionalnog i intelektualnog napretka. Konceptualizacija ovog konstrukta navedenih autora od velike je važnosti za interkulturalnu osjetljivost osobito u smislu potvrde da su osjećaji povezani s mišljenjem i razmišljanjem te naglašava važnost mogućnosti analiziranja emocija kao načina produblivanja razmišljanja o sebi i drugima. Interkulturalna osjetljivost, kao ni sama kompetencija, nije oblik statičkog znanja koji se nalazi unutar svakog pojedinca, već se aktivira kad sugovornici aktivno interpretiraju jezične i nejezične poruke te se oslanjaju na kulturno znanje kako bi poboljšali zajedničku, međusobnu osnovu. Deardorff (2006) također naglašava važnost empatije i zauzimanja etno-relativnog pogleda na kulturu pojave u razvoju interkulturalne kompetencije. Prema Byramu (1997), to je stvar „decentriranja“. Odnosno, sposobnost suosjećanja s drugima i gledanja s njihova gledišta važan je uvjet interkulturalnog komunikacijskog obrazovanja. Drugim riječima, pojedinac mora prilagođavati vlastite emocionalne reakcije i biti spreman na samoregulaciju, odnosno mora imati razvijenu emocionalnu inteligenciju. U nekim istraživanjima javlja se i koncept „Interkulturalna emocionalna inteligencija“, koji još uvijek nije znanstveno potvrđen, ali se cirkularno pojavljuje (npr. [www.emic-project.org](http://www.emic-project.org)). Empatija kao jedan od čimbenika EI-ja navedena je kao komponenta u nekoliko modela interkulturalne kompetencije (npr. Hwang i sur., 1980; Hwang i sur., 1985; Imahori i Lanigan, 1989; Gudykunst, 1993; Ting-Toomey i Kurogi, 1998; Spitzberg i Cupach, 2002; Deardorff, 2006), međutim još uvijek nije posebno definirana i konceptualizirana. Također, nekoliko modela interkulturalne komunikacije (IK) empatiju vide kao ključni element, bilo kao preduvjet za razumijevanje ljudi koji dolaze iz različitih kultura, bilo kao njezin rezultat (Spitzberg i Cupach, 1984; Ting-Toomey i Kurogi, 1998; Deardorff, 2006; Arasaratnam, 2008). Svi spomenuti modeli impliciraju da bismo s razvijenim IK-om trebali biti više empatični u susretu s pojedincima koji ne pripadaju našoj kulturnoj grupi. Studenti koji imaju razvijeniju interkulturalnu osjetljivost intenzivnije osjećaju radost i patnju ljudi iz drugih kultura. Kada smo empatičniji prema drugim kulturama, možemo pokazivati više interkulturalnog razumijevanja prema njima, što sugerira da su ljudi s dubljim emocionalnim razumijevanjem skloniji učinkovitom djelovanju u interkulturalnoj situaciji.



Postoje istraživanja koja su istraživala EI u odnosu na kulturu kao i psihometrijski dokazi koji sugeriraju da je konstrukt EI-ja povezan s kulturom (Sharma i sur., 2009). Spomenutim istraživanjima izvučene su različite faktorske strukture što sugerira da svaka zemlja ima jedinstveno tumačenje EI-ja. Primjerice, britanska faktorska struktura razlikovala se od kineske faktorske strukture EI-ja u drugom istraživanju (Gokcen i sur., 2014). Schmitz i Schmitz (2012) otkrili su da se emocionalno inteligentniji pojedinci mogu lakše prilagoditi drugoj kulturi. Viša razina EI-ja povezana je sa željom da se prilagodi ili asimilira u kulturu domaćina ili integracija doma i domaćina kulture kao strategije akulturacije. Suprotno tomu, depresivne razine EI-ja povezane su sa željom i namjerom odvajanja od kulture domaćina ili marginalizacije (kada se pojedinac ne veže ni za domaću kulturu niti za kulturu domaćina kao strategije akulturacije). Druga su istraživanja pokazala da EI služi kao vrijedan alat pojedincima koji sudjeluju u interkulturalnim susretima, poput studiranja, razmjene učenika/studenata ili rada u inozemstvu (Gabel, Dolan i Cerdin, 2005; Gullekson i Tucker, 2012), koji se brže prilagode i asimiliraju kada im je EI na višoj razini. Pojedinci s višim razinama EI-ja imali su povećanu svjesnost o međunarodnim poslovima, manji etnocentrizam te manji strah u susretima s pripadnicima drugih kultura. Balakrishnan (2015) navodi da su EI i multi-kulturalizam snažno povezani, što implicira da je interkulturalna osjetljivost također povezana s EI-jem.

## 2. Cilj i polazište istraživanja

Polazeći od spoznaja da je emocionalna kompetencija važan element interkulturalne osjetljivosti te da učitelji najprije trebaju razviti interkulturalnu osjetljivost kod sebe te je potom permanentno razvijati kod svojih učenika, na uzorku budućih učitelja istražili smo povezanost interkulturalne osjetljivosti, emocionalne kompetencije i nekih sociodemografskih varijabli. Iz ovog općeg cilja istraživanja proizašli su sljedeći istraživački problemi:

- 1) Utvrditi razinu interkulturalne osjetljivosti i emocionalne pismenosti studenata učiteljskog studija.
- 2) Utvrditi povezanost interkulturalne osjetljivosti, emocionalne pismenosti i sociodemografskih obilježja studenata.

- 3) Utvrditi doprinos sociodemografskih pokazatelja te emocionalne kompetentnosti na razinu interkulturalne osjetljivosti sudionika istraživanja.

S obzirom na navedene istraživačke probleme, očekuje se iznadprosječna razina razvijenosti interkulturalne osjetljivosti i emocionalne pismenosti studenata učiteljskih studija. Također, očekuje se pozitivna povezanost interkulturalne osjetljivosti i emocionalne pismenosti i sociodemografskih obilježja sudionika istraživanja te slab ili nikakav utjecaj sociodemografskih čimbenika na razinu interkulturalne osjetljivosti.

### **3. Metode**

#### ***3.1. Sudionici istraživanja***

U istraživanju je sudjelovalo 139 studenata dvaju učiteljskih studija Sveučilišta u Zadru (Odjel za nastavničke studije u Gospiću i Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru). Većina sudionika istraživanja bila je ženskog spola (Nž = 133), najviše je sudionika s četvrte godine studija (N4.god. = 32), a sudionici su uglavnom završili neku četverogodišnju srednju strukovnu školu (59 %). Sudionici najčešće dolaze s Južnog hrvatskog primorja, a većinu života prebivali su u mjestima s 5 000 do 20 000 stanovnika. Sudionici uglavnom dolaze iz etnički homogenih obitelji Hrvata u kojima su otac i majka najčešće završili srednju školu. Više od polovice sudionika navodi da su o emocionalnoj pismenosti učili u školi i kod kuće (69,8 %), malo više od pola ih je prošlo edukacije iz emocionalne pismenosti u osnovnoj ili srednjoj školi (51,1 %) te do sada uglavnom nisu sudjelovali na studentskim i učeničkim razmjenama (93,5 %).

#### ***3.2. Instrumenti***

U istraživanju su korišteni sljedeći upitnici:

- 1) *Skala Interkulturalne osjetljivost (SIO)* autorice Buterin Mičić (Buterin, 2013) u kojem su sudionici istraživanja za svaku od 24 tvrdnje unutar jednog faktora iskazivali svoj stupanj slaganja na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva procjene, pri čemu je 1 značilo uopće se ne slažem, a 5

u potpunosti se slažem (primjer čestice: „Mogu se postaviti u položaj pripadnika drugog naroda“). U originalnom istraživanju, na uzorku od 1709 učenika srednjih škola, Cronbachov  $\alpha$  koeficijent iznosio je ,91. Na našem uzorku pouzdanost upitnika pokazala se također izrazito visokom ( $\alpha = ,92$ ).

- 2) *Upitnik emocionalne kompetentnosti* (UEK-45) autora Vladimira Takšića (2002) predstavlja skraćenu verziju *Upitnika emocionalne inteligencije* (UEK-136) istog autora (1998) koji je konstruiran prema modelu Mayera i Saloveya (1997). UEK-45 sadrži tri subskale kojima se procjenjuju: a) sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija (15 čestica; primjer čestice: „Kada vidim kako se netko osjeća, obično znam što mu se dogodilo.“), b) sposobnost izražavanja i imenovanja emocija (14 čestica; primjer čestice: „Lako mogu nabrojiti emocije koje trenutno doživim.“) i c) sposobnost upravljanja emocijama (16 čestica; primjer čestice: „Lako uvjerim prijatelja da nema razloga za zabrinutost.“). Ovaj Upitnik ima zadovoljavajuće psihometrijske osobine, a pouzdanost cijelog upitnika na različitim uzorcima ispitanika kreće se od ,88 do ,92. U ovom istraživanju koeficijent pouzdanosti također je zadovoljavajuć ( $\alpha = ,73$ ).
- 3) Anketni upitnik za mjerenje sociodemografskih varijabli uključivao je informacije o sudionicima u vezi s njihovim spolom, godinom studija, srednjoškolskim obrazovanjem, regijom u kojoj su proveli veći dio života, veličinom mjesta stanovanja, etničkim sastavom obitelji, obrazovanjem oca i majke, izvorom emocionalne pismenosti, sudjelovanjem na učeničkim i studentskim razmjenama, polaženjem edukacije o socioemocionalnoj pismenosti ili nekog oblika treninga socijalnih vještina u osnovnoj i srednjoj školi.

### **3.3. Postupak**

Uz dopuštenje odjelnih pročelnika te uz informiranje o cilju i načinu provedbe istraživanja, studenti su upitnike popunjavali *online* za vrijeme redovne nastave. Ispitivanje je trajalo oko 20 minuta. Studentima je rečeno da u bilo kojem trenutku mogu svojevolski odustati od ispunjavanja upitnika ili ga ne moraju ni započeti ispunjavati. Prikupljeni podatci obrađeni su primjenom programskog sustava *Statistica 13.2*.

#### 4. Rezultati

S ciljem ispitivanja prvog istraživačkog problema koji se odnosio na razinu razvijenosti interkulturalne osjetljivosti i emocionalne pismenosti studenata učiteljskih studija, provedena je deskriptivna analiza *Skale interkulturalne osjetljivosti* te svih subskala *Upitnika emocionalne kompetentnosti* (UEK-45). Rezultati navedene analize vidljivi su u Tablici 1.

**TABLICA 1.** Osnovni deskriptivni rezultati subskala UEK-45 i Skale interkulturalne osjetljivosti

Varijable	M	SD	Standard. M	C	D	Min.	Max	Spljoš.	Kut.
URE	60.58	7.808	4.04	60.0	62	37	75	-.174	-.409
IIE	51.58	8.963	3.68	52.0	54	30	70	-.196	-.573
RUE	63.28	7.031	3.96	64.0	64	44	80	-.212	-.366
SIO	90.11	11.582	3.75	91.0	84	48	120	-.557	.926

Legenda: URE – Skala sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija; IIE – Skala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija; RUE – Skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama; SIO – Skala interkulturalne osjetljivosti.

Uvidom u osnovne deskriptivne rezultate sudionika istraživanja s obzirom na tri subskale *UEK-45* i *Skalu interkulturalne osjetljivosti*, vidljivo je da sudionici istraživanja iskazuju iznadprosječnu razvijenost u svim navedenim skalama. Treba naglasiti i da sudionici istraživanja najvišu razinu razvijenosti pokazuju u *sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija* ( $M = 4,04$ ), a najnižu u *sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija* ( $M = 3,68$ ). Dodatno, uvidom u koeficijente spljoštenosti i kutičnosti, razvidno je da je u svim četirima ispitivanim dimenzijama riječ o normalnoj distribuciji podataka.

Vodeći se tim spoznajama, pristupilo se provjeri drugog istraživačkog problema koji se odnosio na povezanost *Skale interkulturalne osjetljivosti*, dimenzija emocionalne pismenosti (*UEK-45*) i sociodemografskih obilježja sudionika istraživanja. Rezultati ove provjere prikazani su u Tablici 2.

**TABLICA 2.** Prikaz povezanosti (Pearson) sociodemografskih čimbenika, emocionalne pismenosti i interkulturalne osjetljivosti sudionika istraživanja

	Spol	God. stud.	SŠ	Regija	Vel. mjesta	Sastav obitelji	Ob. majke	Ob. oca	Mjesto edu.	Razm.	Pohad. edu.	URE	IIE	RUJE	SIO
Spol	1														
God. studija	.013	1													
SŠ	.111	-.021	1												
Regija	.028	-.080	.129	1											
Veličina mjesta	-.113	-.084	-.194*	-.211	1										
Sastav obitelji	-.056	.105	-.061	-.050	.112	1									
Obrazovanje majke	-.191*	.062	-.196*	-.153	.250**	.117	1								
Obrazovanje oca	-.168*	.006	-.081	.001	.002	.088	.290**	1							

Legenda: \*\*p < ,01, \*p < ,05; Spol: 1 = Ž, 2 = M; Godina studija: sudionici sami upisuju godinu studija; SŠ (Srednjoškolsko obrazovanje): 1 = gimnazija; 2 = četverogodišnja strukovna srednja škola; Regija: 1 = Istočna Hrvatska (Slavonija, Baranja, Srijem), 2 = Središnja Hrvatska (Hrvatsko zagorje, Međimurje, Pokuplje, Banovina), 3 = Sjeverno hrvatsko primorje (Istra i Kvarner), 4 = Gorska Hrvatska (Gorski Kotar i Lika), 5 = Južno hrvatsko primorje (Dalmacija), 6 = Drugo; Veličina mjesta stanovanja: 1 = do 1000 stanovnika, 2 = od 1001 do 5000, 3 = od 5001 do 20 000, 4 = od 20 001 do 60 000, 5 = više od 60 001 stanovnika; Etnički sastav obitelji: 1 = homogen – Hrvati, 2 = homogen – pripadnici nekog drugog naroda, 3 = etnički mješovit; Obrazovanje majke: 1 = osnovna škola, 2 = srednja škola, 3 = viša škola / visoka škola / fakultet, 4 = magisterij / doktorat; Obrazovanje oca: 1 = osnovna škola, 2 = srednja škola, 3 = viša škola / visoka škola / fakultet, 4 = magisterij / doktorat; Mjesto edukacije (Edukaciju o emocionalnoj kompetentnosti (što su emocije, kako ih prepoznati i izraziti i sl.) dobio/la sam): 1 = u obitelji, 2 = u školi, 3 = u obitelji i školi, 4 = nigdje; Razmjene (Sudjelovao/la sam u programima razmjene učenika/studenata (npr. Erasmus+): 1 = Da, 2 = Ne; Pohadanje edukacija (U osnovnoj/srednjoj školi sam prošao/la edukaciju iz socioemocionalne pismenosti ili neki oblik treninga socijalnih vještina (kroz radionice na satu razrednog odjela, neki program, izvanskolske aktivnosti i sl.): 1 = Da, 2 = Ne; URE: Skala sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija; IIE: Skala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija; RUJE: Skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama; SIO: Skala interkulturalne osjetljivosti.

	Spol	God. stud.	SŠ	Regija	Vel. mjesta	Sastav obitelji	Ob. majke	Ob. oca	Mjesto edu.	Razm.	Pohad. edu.	URE	IIE	RUE	SIO
Mjesto edukacije	-.140	.109	.076	.164	-.173*	-.041	.100	.018	1						
Razmjene	.088	.016	-.100	-.023	-.227**	-.186*	-.112	-.088	1						
Pohadanje edukacija	.208*	.021	.055	-.031	-.067	-.044	-.041	-.103	1						
URE	-.130	.100	.051	.213*	.018	.028	.161	.065	.049	-.168*	-.125	1			
IIE	-.093	.186*	.024	.104	.020	.109	.183*	-.009	-.037	-.52	-.068	.509**	1		
RUE	-.072	.083	-.010	.056	.004	-.013	.055	-.097	-.070	.015	-.062	.485**	.429**	1	
SIO	-.124	.229**	.097	.050	.102	.030	.070	.037	-.077	-.167*	-.125	.524**	.186*	.422**	1

Legenda: \*\*p < .01, \*p < .05; Spol: 1 = Ž, 2 = M; Godina studija: sudionici sami upisuju godinu studija; SŠ (Srednjoškolsko obrazovanje): 1 = gimnazija; 2 = četverogodišnja strukovna srednja škola; Regija: 1 = Istočna Hrvatska (Slavonija, Baranja, Srijem), 2 = Središnja Hrvatska (Hrvatsko zagorje, Međimurje, Pokuplje, Banovina), 3 = Sjeverno hrvatsko primorje (Istra i Kvarner), 4 = Gorska Hrvatska (Gorski Kotar i Lika), 5 = Južno hrvatsko primorje (Dalmacija), 6 = Drugo; Veličina mjesta stanovanja: 1 = do 1000 stanovnika, 2 = od 1001 do 5000, 3 = od 5001 do 20 000, 4 = od 20 001 do 60 000, 5 = više od 60 001 stanovnika; Etnički sastav obitelji: 1 = homogen – Hrvati, 2 = homogen – pripadnici nekog drugog naroda, 3 = etnički mješoviti; Obrazovanje majke: 1 = osnovna škola, 2 = srednja škola, 3 = viša škola / visoka škola / fakultet, 4 = magisterij / doktorat; Obrazovanje oca: 1 = osnovna škola, 2 = srednja škola, 3 = viša škola / visoka škola / fakultet, 4 = magisterij / doktorat; Mjesto edukacije (Edukaciju o emocionalnoj kompetentnosti (što su emocije, kako ih prepoznati i izraziti i sl.) dobio/la sam): 1 = u obitelji, 2 = u školi, 3 = u obitelji i školi, 4 = nigdje; Razmjene (Sudjelovao/la sam u programima razmjene učenika/studenata (npr. Erasmus+): 1 = Da, 2 = Ne; Pohadanje edukacija (U osnovnoj/srednjoj školi sam prošao/la edukaciju iz socioemocionalne pismenosti ili neki oblik treninga socijalnih vještina (kroz radionice na satu razrednog odjela, neki program, izvanškolske aktivnosti i sl.): 1 = Da, 2 = Ne; URE: Skala sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija; IIE: Skala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija; RUE: Skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama; SIO: Skala interkulturalne osjetljivosti.

Iz navedene korelacijske analize, a za ovo istraživanje bitnih podataka, vidljivo je da postoji značajna pozitivna povezanost *Skale interkulturalne osjetljivosti* i *Skale sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija* (URE) ( $r = ,524$ ;  $p < ,01$ ), *Skale sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija* (IIE) ( $r = ,186$ ;  $p < ,05$ ) te *Skale sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama* (RUE) ( $r = ,422$ ;  $p < ,01$ ). Drugim riječima, postoji značajna pozitivna povezanost *Skale Interkulturalne osjetljivosti* i svih subskala *UEK-45*. Usto, postoji slaba, no statistički značajna negativna povezanost između *Skale sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija* (URE) i *sudjelovanja na razmjenama* ( $r = -,168$ ;  $p < ,05$ ) te *Skale interkulturalne osjetljivosti* i *sudjelovanja na razmjenama* ( $r = -,167$ ;  $p < ,05$ ). Na koncu, postoji i značajna pozitivna povezanost između *godine studija* i *Skale sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija* (IIE) ( $r = ,186$ ;  $p < ,05$ ) te *godine studija* i *Skale interkulturalne osjetljivosti* (SIO) ( $r = ,229$ ;  $p < ,01$ ).

Nakon provedene korelacijske analize, a kao odgovor na treći istraživački problem koji se odnosio na ispitivanje doprinosa sociodemografskih pokazatelja te emocionalne kompetentnosti razini interkulturalne osjetljivosti sudionika istraživanja, provedena je hijerarhijska regresijska analiza, a rezultati te provjere prikazani su u Tablici 3.

**TABLICA 3.** Hijerarhijska regresijska analiza sociodemografskih varijabli i emocionalne kompetentnosti s kriterijskom varijablom interkulturalne osjetljivosti

Kriterij: Interkulturalna osjetljivost						
	Prediktori	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Udešeni R <sup>2</sup>	F
<b>I. korak</b>			.386	.149	.075	2.015**
	Spol	-.120				
	Godina studija	.274**				
	Srednjoškolsko obrazovanje	.136				
	Regija	.106				
	Veličina mjesta	.114				
	Etnički sastav obitelji	-.044				
	Obrazovanje majke	.040				
	Obrazovanje oca	.005				
	Mjesto edukacije o EK	-.156				

Kriterij: Interkulturalna osjetljivost						
	Prediktori	$\beta$	R	R <sup>2</sup>	Udešeni R <sup>2</sup>	F
	ERASMUS+	-.109				
	Edukacija iz socioemocionalne pismenosti	-.091				
<b>2. korak</b>			.648	.420	.354	19.336**
	Spol	-.070				
	Godina studija	.233**				
	Srednjoškolsko obrazovanje	.119				
	Regija	.003				
	Veličina mjesta	.108				
	Etnički sastav obitelji	-.010				
	Obrazovanje majke	-.016				
	Obrazovanje oca	.026				
	Mjesto edukacije o EK	-.125				
	ERASMUS+	-.063				
	Edukacija iz socioemocionalne pismenosti	-.053				
	URE	.458**				
	IIE	-.223**				
	RUE	.264**				

N = 139; \*\*p < ,01; URE – Skala sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija; IIE – Skala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija; RUE – Skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama; SIO – Skala interkulturalne osjetljivosti.

Hijerarhijskom regresijskom analizom (Tablica 3) pokazalo se da skup prediktora u prvom koraku značajno pridonosi objašnjenju 7,5 % varijance kriterija (F = 2,015; p < ,01) te da samo prediktor *Godina studija* statistički značajno pridonosi tom objašnjenju ( $\beta = ,274$ ; p < ,01). Navedeni se doprinos može objasniti i višom kronološkom dobi sudionika istraživanja koja prati godinu studija, no dob se u ovom istraživanju nije ispitivala kao zasebna varijabla. Nadalje, u drugom su koraku dodani prediktori povezani s *UEK-45*, odnosno



svim trima subskalama navedenog *Upitnika* te je time objašnjeno dodatnih 27,9 % varijance kriterija, odnosno svim je prediktorima statistički značajno objašnjeno 35,4 % ( $F = 19,336$ ;  $p < ,01$ ) ukupne varijance kriterija. U drugom je koraku prediktor *Godina studija* ostao statistički značajan ( $\beta = ,233$ ;  $p < ,01$ ), a statistički značajnima su se pokazale i sve tri dodane subskale: *URE* ( $\beta = ,458$ ;  $p < ,01$ ), *IIE* ( $\beta = -,223$ ;  $p < ,01$ ) te *RUE* ( $\beta = ,264$ ;  $p < ,01$ ).

Na koncu, treba naglasiti da iako se većina sociodemografskih čimbenika nije pokazala povezanima s razinom interkulturalne osjetljivosti (Tablica 2), svi su uključeni u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize. Naime, s obzirom na to da se u znanstvenim istraživanjima svaki od navedenih sociodemografskih čimbenika katkad pokazuje kao značajno povezan s interkulturalnom osjetljivošću, zanimalo nas je u kojoj je mjeri, iako bez statističkog značaja, to slučaj u ovom istraživanju.

## 5. Rasprava i završna razmatranja

Mnoga su istraživanja pokazala da emocionalna inteligencija (EI) značajno utječe na kulturnu prilagodbu učenika i izvedbu tijekom studija u inozemstvu (Harrison i Voelker, 2006; Ornstein i Nelson, 2006; Gullekson i Tucker, 2012) što sugerira da postoji izravna veza između EI-ja i interkulturalne kompetencije (IK) te, posljedično, interkulturalne osjetljivosti kao njezina preduvjeta. Tucker i sur. (2012) prateći razvoj interkulturalnosti studenata koji su studirali u inozemstvu otkrili su da je EI ključan faktor uspjeha tijekom studija u inozemstvu. Autori zaključuju da je EI značajan prediktor interkulturalnog rasta učenika u smislu smanjenja etnocentrizma te smanjenog straha pri komunikaciji. Usto, poznato je da sveučilišta potiču i podržavaju različita iskustva studenata izvan matične zemlje upravo kako bi razvili kompetitivne vještine koje uključuju povećanu interkulturalnu osjetljivost, kulturalnu osviještenost, osobni razvoj, međukulturalne vještine, globalno razumijevanje i svjetsko promišljanje (Tucker i sur., 2012). S druge strane, iako su Harrison i Voelker (2006) utvrdili da su studenti s višim rezultatima na prepoznavanju vlastitih i tuđih emocija te boljom regulacijom emocija prilagođeniji kulturi domaćina od onih koji imaju niže rezultate na navedenim dimenzijama, u našem se istraživanju pokazala negativna povezanost između *Skale sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija* (URE) i sudjelovanja na razmjenama. No, zbog iznimno malog broja

sudionika istraživanja koji su na razmjenama sudjelovali, bilo bi znanstveno neutemeljeno donositi konkretne zaključke o odnosu studentskih i učeničkih razmjena i nekih aspekata EI-ja na temelju tih rezultata.

S obzirom na to da većina istraživanja interkulturalne osjetljivosti učitelja upućuje na iznadprosječnu razinu razvijenosti bez obzira na njihove sociodemografske čimbenike (usp. Neuliep i sur., 2001; Kabakli Çimen, 2019), bilo je zdravorazumski pretpostaviti da će budući učitelji u velikom broju također biti interkulturalno osjetljivi te da sociodemografski čimbenici neće imati statistički značajnu ulogu. No, rezultati ovog istraživanja pokazuju da ipak postoji razlika u ispitanoj populaciji s obzirom na varijablu *Godina studija*. Ipak, takvi su rezultati u skladu s istraživanjem Petrović i Zlatković (2009) koje su višu razinu interkulturalne osjetljivosti na zadnjoj godini studija pripisale kolegijima koje su ispitanici do tada pohađali, brojnijim prijašnjim iskustvima, intelektualnim potencijalima te usvojenim znanjima sudionika istraživanja. Također, eksperimentalna istraživanja pokazala su da sudjelovanje na seminarima i kolegijima u kojima postoji interkulturalni sadržaj značajno doprinosi razini interkulturalnih stavova, znanja i vještina studenata koji na tim seminarima i kolegijima sudjeluju (Sinagatullin i Valitova, 2018). Sve navedeno potvrđuje bitnosti i nužnosti implementacije interkulturalno obogaćenih sadržaja u nastavu i praksu budućih učitelja od početka njihova studija. Također, ne treba smetnuti s uma i da iskustvo studiranja većinu studenata suočava s novim i drukčijim stavovima, vrijednostima i perspektivama pa, samim time, što su duže na studiju, time su i njihovi susreti s različitostima brojniji te navedeno može utjecati na razinu njihove interkulturalne osjetljivosti.

Na koncu, većina uvodno spomenutih modela interkulturalne kompetencije sugerira da su ljudi s dubljim emocionalnim razumijevanjem ujedno skloniji djelovanju učinkovito u interkulturalnoj situaciji. Iako se većina tih pretpostavki temelji na teoretskim istraživanjima koja još uvijek trebaju čvrstu empirijsku potvrdu, rezultati našeg istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između interkulturalne osjetljivosti i svih ispitanih dimenzija emocionalne kompetentnosti. Jednako tako, istraživanjem je pokazano i da se gotovo trećina stupnja razvijenosti interkulturalne osjetljivosti sudionika istraživanja može objasniti kroz emocionalnu kompetentnost. Dakako, empatija je, iako iznimno bitan, samo jedan od elemenata emocionalne kompetencije, no takvi pokazatelji svakako upućuju na praktičnu potvrdu navedenih teorijskih konstrukata te, samim time, teorijske pretpostavke koje

smatraju EI ključnim dijelom razvoja IK-a dodatno dobivaju na snazi (Gullek-son i Tucker, 2012; Harrison i Voelker, 2006; Ornstein i Nelson, 2006).

U ograničenjima ovog istraživanja svakako treba spomenuti prilično mali broj ispitanika u odnosu na ukupnu populaciju studenata učiteljskih studija u RH. Buduća istraživanja trebala bi pokušati obuhvatiti veći broj studenata učiteljskih studija, te se, po mogućnosti, približiti i ukupnoj populaciji budućih učitelja u RH. Usto, buduća istraživanja mogla bi uključiti i analize nekih drugih sociodemografskih obilježja (poput razlikovanja sudionika s obzirom na život u (ne)turističkom mjestu, implicitne mjere stavova prema IK-u, sudjelovanja u razmjenama, inozemna putovanja i sl.). S obzirom na to da IK obuhvaća individualne, situacijske i odnosne komponente, bilo bi zanimljivo istražiti crte ličnosti budućih učitelja, samopoštovanje i adaptibilnost, sociodominantnu orijentaciju (SDO) koja pokazuje osjećaj pojedinca kako je grupa stukturirana i sl. Također, instrumenti kojima se ispituju i emocionalna inteligencija i interkulturalna osjetljivost jesu brojni te bi bilo znanstveno korisno, ali i poželjno, ispitati ove varijable nekim drugim instrumentima poput Bennetova (1986) modela (DMIS) kojim bi se omogućilo točno pozicioniranje sudionika istraživanja između etnorelativizma i etnocentrizma. No, ovo i ovakva istraživanja mogu poslužiti kao smjernice za buduća istraživanja populacije (budućih) učitelja koja u RH, ali i inozemstvu, nažalost, još uvijek nije dovoljno detaljno i sistematično istražena, a upravo učitelji snose velik dio odgovornosti za razvoj emocionalne inteligencije i interkulturalne osjetljivosti učenika.

## LITERATURA

- ARASARATNAM, L. A. (2008). *Further testing of a new model of intercultural communication competence*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, New York, NY. DOI: 10.1080/08824090600668923
- BALAKRISHNAN, A. (2013). *The self and others: Cultural sensitivity*. Unpublished manuscript, University of Western Ontario.
- BALAKRISHNAN, A. (2013). *Asking the Right Questions: Insights into Assessing Intercultural Sensitivity* (Neobjavljena doktorska disertacija). Western University.
- BEDEKOVIĆ, V., ZRILIĆ, S. (2014). „Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu“. *Magistra Iadertina* 9/1. 111–122.
- BLOOM, F. (2016). *Against empathy*. Bodley Head.
- BREITHAUPT, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. 3. Auflage. Suhrkamp.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- CHEN, G. M., STAROSTA, W. J. (1996). „Intercultural communication competence: A synthesis“. U: B. R. Burleson (ur.), *Communication Yearbook 19*, (pp. 353–384). Sage. DOI: 10.1080/23808985.1996.11678935
- CHEN, G. M., STAROSTA, W. J. (1997). „A review of the concept of intercultural sensitivity“. *Human Communication* 1. 1–16.
- DEARDORFF, D. K. (2006). „The identification and assessment of intercultural competence“. *Journal of Studies in International Education* 10/3. 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002
- DIKOVIĆ, M. (2011). „Osposobljavanje nastavnika za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo“. *Život i škola* 26/57 (2/2011). 11–24.
- EPLEY, N. (2015). *Mindwise. Why we Misunderstand What Others Think, Believe, Feel, and Want*. Vintage Books.
- GABEL, R. S., DOLAN, S. L., LUC CERDIN, J. (2005). „Emotional intelligence as predictor of cultural adjustment for success in global assignments“. *Career Development International* 10/5. 375–395. doi:10.1108/13620430510615300
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- GÖKÇEN, E., FURNHAM, A., MAVROVELI, S., PETRIDES, K. V. (2014). „A cross-cultural investigation of trait emotional intelligence in Hong

- Kong and the UK". *Personality and Individual Differences* 65. 30-35. doi:10.1016/j.paid.2014.01.053
- GUDYKUNST, W. B. (1993). „Toward effective interpersonal and intergroup communication“. U: R. J. Wiseman & J. Koester (ur.), *Intercultural communication competence* (International and Intercultural Communication Annual), Vol. 16 (3-71). Sage.
- GULLEKSON, N. L., TUCKER, M. L. (2012). „An examination of the relationship between emotional intelligence and intercultural growth for students studying abroad“. *Journal of the Academy of Business Education* 14/1. 162–178.
- GUNTERSDFORFER, I., GOLUBEVA, I. (2018). „Emotional Intelligence and Intercultural Competence: Theoretical Questions and Pedagogical Possibilities“. *Intercultural Communication Education* 1/2. 54-63. DOI: 10.29140/ice.v1n2.60
- HARRISON, J. K., VOELKER, E. (2006). „Two personality variables and the cross-cultural adjustment of study abroad students“. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 17. 69-87. DOI: 10.36366/frontiers.v17i1.245
- HASLAM, N. (2006). „Dehumanization: An integrative review“. *Personality and Social Psychology Review* 10/3. 252-264. DOI: 10.1207/s15327957pspr1003\_4
- HRVATIĆ, N., PIRŠL, E. (2007). „Interkulturalne kompetencije učitelja“, U: Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 221–228.
- HWANG, J. C., CHASE, L. J., ARDEN-OGLE, E. (1985). *Communication competence across three cultures: In search of similarity*. Paper presented at the International Communication Association Conference, Chicago.
- HWANG, J. C., CHASE, L. J., KELLEY, C. W. (1980). *An intercultural examination of communication competence*. Paper presented at the International Communication Association Conference, Acapulco, Mexico.
- IMAHORI, T. T., LANIGAN, M. L. (1989). „Relational model of intercultural communication competence“. *Intercultural Communication Competence* 13. 269-286. DOI: 10.1016/0147-1767(89)90013-8
- KABAKLI ÇIMEN, L. (2019). „Examination of the relationship between intercultural sensitivity and ethnocentrism levels of pre-service teachers in Turkey“. *European Journal of Education Studies* 6/3. 251–265. DOI: 10.5281/zenodo.3261828

- MAYER, J. D., SALOVEY, P. (1997). „*What is emotional intelligence?*“ U: P. Salovey i D. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educations* (3-31). New Basic Books.
- NEULIEP, J. W., CHAUDOIR, M., McCROSKEY, J. C. (2001). „A Cross-cultural Comparison of Ethnocentrism among Japanese and United States College Students“. *Communication Research Reports* 18/2. 137–46. DOI: 10.1080/08824090109384791
- ORNSTEIN, S., NELSON, T. (2006). „Incorporating emotional intelligence competency building into the preparation and delivery of international travel courses“. *Innovations in Education and Teaching International* 43. 41–55. DOI: 10.1080/14703290500467442
- PETROVIĆ, D., ZLATKOVIĆ, B. (2009). „Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers“, U: Popov, N. at all. (ur.) *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology*, 7, Sofia, 121–128.
- SCHMITZ, P. G., SCHMITZ, F. (2012). „Emotional intelligence and acculturation“. *Behavioral Psychology*, 20/1. 15–41.
- SHARMA, S., DELLER, J., BISWAL, R., MANDAL, M. K. (2009). „Emotional intelligence factorial structure and construct validity across cultures“. *International Journal of Cross Cultural Management* 9/2. 217–236. doi: 10.1177/1470595809335725
- SINAGATULLIN, I. M., VALITOVA, G. A. (2019). „Developing The Future Primary Teachers’ Multicultural Competence“. U: R. Valeeva (UR.), *Teacher Education - IFTE 2018*, vol 45. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 337–342. Future Academy. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.39
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V. (2014). „Kulturna različitost, građanstvo i obrazovanje“. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici. 3–17.
- SPITZBERG, B. H., CUPACH, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Sage.
- SPITZBERG, B. H., CUPACH, W. R. (2002). „The inappropriateness of relational intrusion“. U: R. Goodwin i D. Cramer (ur.), *Inappropriate relationships* (191–219). Lawrence Erlbaum.
- TAKŠIĆ, V. (2002). „Upitnici emocionalne inteligencije (Kompetentnosti)“.

- U: K. Lacković-Grgin, A. Bautović, V. Čubela, Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (27–45), Filozofski fakultet u Zadru.
- TING-TOOMEY, S., KUROGI, A. (1998). „Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory“. *International Journal of Intercultural Relations* 22. 187–225. DOI: 10.1016/S0147-1767(98)00004-2
- TUCKER, M. L., GULLEKSON, N. L., ESMOND-KIGER, C. (2012). „Accounting for EI: Does emotional intelligence predict greater intercultural growth?“ *Journal of International Business and Cultural Studies*, 8. <http://www.aabri.com/manuscripts/141787.pdf>
- WEIDEMANN, D., WEIDEMANN, A., STRAUB, J. (2007). „Interkulturell ausgerichtete Studiengänge“. U: Straub J., Weidemann A. i Weidemann. D. (ur.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, (815–826). Metzler. [www.emic-project.org](http://www.emic-project.org)

## ***CONTRIBUTION OF SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS AND EMOTIONAL COMPETENCE TO INTERCULTURAL SENSITIVITY OF TEACHER EDUCATION STUDENTS***

### ***Abstract***

*The research aimed to investigate the connection between intercultural sensitivity, emotional competence and some sociodemographic variables in a sample of teacher education students at the University of Zadar. The research included male and female students of all years of study, among whom female students dominated (95.7%). The examined sample was shown to be above average emotionally competent in all three measured dimensions (ability to perceive and understand emotions, express and name emotions, and regulate and manage emotions) and has above average developed intercultural sensitivity. The research also found a significant positive correlation between intercultural sensitivity and the ability to perceive and understand emotions, the ability to express and name emotions, and the ability to regulate and manage emotions. Also, it was shown that there is a low but significant negative correlation between the ability to perceive and understand emotions and participation in student exchange programs, and a low to moderate positive correlation between the ability to express and name emotions, intercultural sensitivity and study year. Finally, multivariate hierarchical regression analysis found a significant contribution of the study year, ability to perceive and understand emotions, ability to express and name emotions, and ability to regulate and manage emotions as predictors to the level of intercultural sensitivity as a criterion (35,4 %).*

**KEY WORDS:** *teacher education students, intercultural sensitivity, emotional competence*



# ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA OČUVANJE PRIRODNE BAŠTINE NA PRIMJERU PARKA PRIRODE „TELAŠĆICA“

**Dinko MARIN**  
OŠ Bartula Kašića Zadar  
dmarin23@net.hr

UDK 373.3(083.94)(497.581.1Telašćica)  
*Stručni članak*

**Mejra UGLEŠIĆ**  
OŠ Bartula Kašića Zadar  
mejra68@gmail.com

**Ignis LEMEZINA**  
OŠ Bartula Kašića Zadar  
ilemezin@gmail.com

## **Sažetak**

*U suvremenom globaliziranom svijetu sve se više promišlja o utjecaju globalizacijskih procesa na okoliš. Tržišna ekonomija, potreba za što većim profitom koja se često ogleda u neracionalnom iskorištavanju prirodnih dobara pred učitelja kao odgojitelja novih generacija postavlja nove izazove obrazovati o važnosti zaštite okoliša i prirodne baštine ponajprije na mikrorazini koja je učenicima poznata. Polazeći od te premise, u OŠ Bartula Kašića Zadar pokrenut je projekt Zaštićena područja zavičaja. Osnovni cilj spomenutog projekta bio je upoznati učenike s važnošću očuvanja okoliša na primjerima mikrorazine kako bi onda usvojene kompetencije mogli prenositi na makrorazinu. Kroz projekt učenici su upoznati s važnošću očuvanja prirodne baštine na primjeru Parka prirode „Telašćica“. Projekt se temeljio na problemsko-istraživačkoj nastavi koja se ostvarivala putem brojnih projektnih aktivnosti. Tako su putem projekta učenici u suradnji sa stručnim suradnicima Parka prirode „Telašćica“ i svojim učiteljima istraživali floru i faunu kao i geomorfološka obilježja Parka prirode „Telašćica“. Na radionicama izradili su ekološke kućice za pčele, sapune od mediteranskog bilja ružmarina i lavande i džem od planike (magunje). Vrhunac projektnih aktivnosti bila je izrada i tisak problemsko-edukacijske slikovnice o biljnim i životinjskim vrstama Parka prirode „Telašćica“ pod naslovom Kartoline Mira.*

**KLJUČNE RIJEČI:** prirodna baština, projektno-problemsko-istraživačka nastava, Park prirode „Telašćica“

## 1. Uvod

Suvremeno znanstveno-tehnološko društvo 21. stoljeća pred nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti, a napose pred učitelje stavlja brojne izazove, na koje učitelji trebaju dati pravilan i pravovremen odgovor kako bi se nove generacije učenika osposobile za život u svijetu brzih promjena koje zahtijevaju odgovorne i prilagodljive pojedince. Mladim ljudima potrebne su vještine s pomoću kojih će se prilagoditi promjenama tijekom životnog vijeka: učenje kako bi znali, učenje kako bi djelovali, učenje kako živjeti zajedno s drugima i učenje kako biti (Marin, Palić, 2017: 233). Znanstveno-tehnološko društvo koje je pod utjecajem globalizacijskih procesa (sa svim njegovim pozitivnim i negativnim stranama) svojom ubrzanošću i nepredvidivošću utječe na društveno-kulturološke promjene i često zaboravlja na nasljeđe naših predaka, odnosno ono što nazivamo baštinom, na mikrorazini koja obuhvaća neposredni zavičaj i na makrorazini. U takvim društvenim prilikama, a često zbog potrebe za stjecanjem što više novca i profita na poseban je način ugrožen okoliš i prirodna baština. Brojnim aktivnostima poput pretjerane urbanizacije, prometa, industrije, pretjeranog iskorištavanja prirode u gospodarske svrhe čovjek mijenja i narušava okoliš. Zbog svega navedenog nužno je učenike još od najranije dobi obrazovati o važnosti očuvanja okoliša kako bi se razvio osjećaj odgovornosti za okoliš koji ih okružuje.

## 2. Iz tradicionalnog prema suvremenom

Suvremene nastavne strategije od učitelja traže odmicanje od tradicionalne nastave koja od učenika zahtijeva reprodukciju sadržaja iz udžbenika ili onih izgovorenih od učitelja na satu i korištenje suvremenih nastavnih procesa i paradigmi poput konstruktivističkog pristupa nastavi. Belak (2005: 42 prema Jukić, 2013: 246) ističe: „Kriza obrazovanja današnjice ima svoj najvažniji uzrok u tome što su se znanje i moć u ovladavanju određenim područjima prirode i društva povećali, ubrzano umnožili te iziskuju sve užu i učinkovitiju funkcionalnu izobrazbu, ali i u tome što se i samorazumljivost koja je sposobna nositi smislenu cjelinu i svijet umnogome smanjila.“ Konstruktivistički pristup nastavi nudi odgovor na taj problem koji se očituje u tome da se učenika uključuje u ono o čemu se uči, potiče na istraživački pristup, rješavanje problema

i suradnički odnos u radu (Jukić, 2013). Pored toga putem konstruktivističke nastave obrađuju se „kompleksni, svakodnevni, životu bliski problemi čime se omogućuje interpretacija novih znanja“ (Jukić, 2013: 274). Stoga je učenicima nužno ponuditi stjecanja znanja njihovim aktivnim sudjelovanjem u onim sadržajima koji se obrađuju ili problemski promatraju, a ne tek od učenika tražiti samo reprodukciju.

Suvremeni nastavni procesi zahtijevaju od učitelja integraciju i korelaciju nastavnih sadržaja i ishoda učenja. Salopek (2012) ističe kako je korelacija naj-labaviji stupanj integracije.

Smatramo kako korelaciju nastavnih sadržaja treba provoditi holistički koristeći se horizontalnom<sup>1</sup>, a tamo gdje je moguće i vertikalnom korelacijom nastavnih sadržaja tijekom cjelokupnog procesa odgoja i obrazovanja. Korelacija bi trebala biti ako je moguće tematska (korelacija putem jedne teme) i strukturna (korelacija putem nekog pojma) (Huzjak, 2011 i Šimunović, 2006). Pored toga trebalo bi omogućiti suradnju između učitelja različitih struka na onim nastavnim sadržajima i ishodima učenja koji se mogu povezati npr. učitelj biologije, geografije ili pak povijesti na satu Prirode i društva. Autorice Vikić-Dimić, Vidić (2015) smatraju kako korelacija učenicima olakšava učenje, unaprjeđuje nastavni proces, te omogućuje povezivanje odgojno-obrazovnog procesa, životnog iskustva učenika i nastavnika u skladnu cjelinu. Spomenute autorice posebno apostrofiraju: „... ukoliko u nastavnom procesu nema poveznica između različitih nastavnih sadržaja/predmeta međusobno, ali i poveznica s realnim životnim situacijama izvan škole, takva nastava ne može rezultirati potpunim razumijevanjem i kvalitetno strukturiranim znanjima“ (Vrkić Dimić, Vidić, 2015: 95). Kako bi se korelacije što češće provodile, nužno je raditi na konstantnom osposobljavanju učitelja kako bi bili sposobni provoditi svakodnevne korelacije unutar i među predmetima (Krželj, 1987).

Zbog svega navedenoga (poticanje razmišljanja, problemske nastave, važnosti očuvanja okoliša) u OŠ Bartula Kašića u Zadru pokrenut je projekt Zaštićena područja zavičaja na primjeru Parka prirode „Telašćica“ koji je proveden među učenicima drugog razreda osnovne škole.

<sup>1</sup> Šimunović (2006) razlikuje dva tipa korelacija: unutarpredmetna korelacija i međupredmetna korelacija. Svaka od ovih dviju vrsta korelacije ima i dvije podrazine: horizontalna korelacija (korelacija u istom godištu) i vertikalna korelacija (korelacija među godištima) (Šimunović, 2006).

### **3. Projekt Zaštićena područja zavičaja – Park prirode „Telašćica“**

Problemsko-projektno-istraživačke nastave svakako spadaju u najteže oblike rada, koje učitelj može ponuditi učenicima. Međutim, ujedno spadaju u one oblike rada kojima se učenici najviše raduju, jer pred učenika postavljaju određeni projektni zadatak koji je potrebno istražiti, proučiti i donijeti određene zaključke. Za vrijeme trajanja projekta Zaštićena područja Zavičaja – Park prirode „Telašćica“ posebna je pozornost posvećena različitim nastavnim strategijama, i to:

- a) strategije učenja otkrivanjem – temelji se na samostalnom učenju koje se bazira na istraživanju i ponalaženju novih spoznaja i rješenja (Antić, 2000). Putem ove strategije učenike se željelo osposobiti za samostalno djelovanje i mišljenje, pored toga strategija učenja otkrivanjem zahtjeva od učenika veliki angažman u vidu donošenja odluka, povezivanja znanja, prezentiranja vlastitih ideja i rješenja (Kordina, 2019).
- b) strategije rješavanje problema – pred učenike se postavlja određeni problem koji učenici trebaju riješiti. Putem strategije rješavanja problema učenik postaje istraživač koji istražuje i uči, a pored toga razvija pozitivne osobine koje su potrebne za svakodnevni život poput upornosti, radoznalosti i kritičkog mišljenja (Matijević i Radovanović, 2011).

Kako bi projekt bio uspješan, smislen i učinkovit potrebno je odraditi određene predradnje. U prvom redu projekt mora biti primjeren dobi učenika, mora počivati za odgojno-obrazovnim dokumentima, mora biti provediv i u svakom slučaju, ako je to moguće, potrebno ga je proširiti na širu društvenu zajednicu, odnosno uključiti i druge institucije koje se izravno ne bave odgojem i obrazovanjem. Projektom Zaštićena područja zavičaja – Park prirode „Telašćica“ nastojale su se zadovoljiti sve navedene komponente.

### **4. Zakonska osnova i odgojno-obrazovni dokumenti**

U načelima Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske posebno se ističe obrazovanje za održivi razvoj i navodi kako ga je potrebno provesti kroz tri razine:

1. putem formalnog obrazovanja u nastavnim institucijama
2. izvan uobičajenih obrazovnih ustanova, primjerice putem aktivnosti nevladinih organizacija (neformalno obrazovanje)
3. putem medija (novine, televizija, radio) kako bi obrazovanje za održivi razvitak bilo sastavni dio svakodnevnog života (Strategija 30/09).

Zakon o zaštiti okoliša posebno naglašava kako su „vlada, županije, Grad Zagreb, veliki gradovi, gradovi, općine i pravne osobne s javnim ovlastima u području zaštite okoliša dužne poticati informiranje, izobrazbu, i poučavanje javnosti o zaštiti okoliša i održivom razvitku i utjecati na svijest o zaštiti okoliša u cjelini“ (Zakon, Okoliš čl. 18).

U Nacionalnoj razvojnoj strategiji Republike Hrvatske do 2030. navodi se: „Raznolik i zdrav okoliš i prirodni resursi te nacionalna i lokalna kulturna baština iznimno su bogatstvo Hrvatske koje građanima i mladim naraštajima treba osvijestiti kao nacionalno dobro koje ćemo očuvati spoznavanjem i djelovanjem na opću dobrobit.“ Polazeći od spomenutih dokumenata, projektne aktivnosti provedene su u suradnji s Parkom prirode „Telaščica“, Narodnim muzejom Zadar, Raiffaisen bankom i nakladničkom kućom Alfa.

Budući da se projekt Zaštićena područja zavičaja – Park Prirode „Telaščica“ prije svega bavi prirodnom baštinom i zaštitom okoliša, pored spomenute Strategije i Zakona, polazišnu osnovu za izradu projekta predstavlja i Kurikulum nastavnog predmeta Prirode i društva za osnovnu školu. Tako se u spomenutom dokumentu kao jedno od usmjerenja navodi: otkrivanje povezanosti i međuovisnosti procesa i pojava u prirodnom i društvenom okružju, istraživanje i brigu za svijet u kojem živi, potom spoznavanje sebe i odnosa čovjeka prema drugima i prema okolišu (PiD 7/2019). Pored toga ističe se važnost istraživačkog i problemskog pristupa, ali i važnost povezanosti s lokalnom zajednicom koji su primijenjeni u ovom projektu. „Iskustvena, istraživački usmjerena i problemska nastava u kojoj je učenik u središtu procesa učenja osigurava njegovu aktivnu ulogu u učenju i poučavanju. Prikupljanjem, obradom i prikazivanjem podataka te primjenom različitih oblika tehnologije razvija se informacijska, komunikacijska i digitalna pismenost. Učenjem s drugima i od drugih u različitim okružjima te suradnjom škole s roditeljima, lokalnom i širom zajednicom učenika se usmjerava na suradnju i otvorenost prema zajednici.“ (PiD 7/2019)

Projektne aktivnosti temeljile su se na ishodima Prirode i društva koji se

trebaju realizirati u drugom razredu osnovne škole. U tom smislu usvojeni su sljedeći ishodi:

1. Učenik uspoređuje organiziranost u prirodi i objašnjava važnost organiziranosti.
2. Učenik objašnjava važnost odgovornog odnosa čovjeka prema sebi i prirodi.
3. Učenik uspoređuje ulogu i utjecaj pojedinca i zajednice na razvoj identiteta te promišlja o važnosti očuvanja baštine.
4. Učenik opisuje ulogu i utjecaj zajednice i okoliša na djelatnosti ljudi mjesta u kojem živi te opisuje i navodi primjere važnosti i vrijednosti rada (PiD 7/2019).

Pored ovih ishoda odrađen je i ishod u sklopu istraživačkog<sup>2</sup> pristupa. Učenik uz usmjeravanje opisuje i predstavlja rezultate promatranja prirode, prirodnih ili društvenih pojava u neposrednom okružju i koristi se različitim izvorima informacija (PiD 7/2019).

Navedeni ishodi poslužili su kao polazište koje su učitelji potom razradili i prilagodili projektnim aktivnostima, a ovdje navodimo neke od ishoda:

1. Učenik objašnjava razliku između nacionalnog parka i parka prirode.
2. Učenik objašnjava važnost zaštite biljnog i životinjskog svijeta i njihova staništa na primjeru PP-a „Telašćica“.
3. Učenik opisuje izgled i objašnjava geomorfološke specifičnosti PP-a „Telašćica“.
4. Učenik objašnjava važnost odgovornog odnosa prema prirodi na primjeru PP-a „Telašćica“.
5. Učenik objašnjava važnost PP-a „Telašćica“ za gospodarski razvoj Dugog otoka.

<sup>2</sup> U sklopu Kurikula nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole navode se Organiziranost svijeta oko nas, Promjene i odnosi, Pojedinaac i društvo, te Energija i Istraživački pristup koji se prožima kroz sva četiri koncepta.

## 5. Korelacija nastavnih sadržaja u sklopu projektnih aktivnosti

Kako je u tekstu već spomenuto da korelacija olakšava učenje i unaprjeđuje nastavni proces (Vrkić Dimić, Vidić, 2015), i nju smo uključili u projekte aktivnosti. I Kurikulum nastavnog predmeta Prirode i društva koji je bio polazište za ovaj projekt potiče korelaciju navodeći: povezati spoznaje iz nastavnog predmeta Priroda i društvo s drugim nastavnim predmetima, međupredmetnim temama i područjima kurikuluma te razviti inovativnost, kreativnost i otvorenost za nove ideje kako bi aktivno pridonosio održivom razvoju (PiD07/20019). U tom smislu projektom su ostvarene međupredmetne horizontalne korelacije s predmetima Hrvatski jezik, Matematika, Glazbena kultura, Priroda i društvo i vertikalne korelacije s predmetima Geografija i Kemija. Korelacije su bile tematske i strukturne.

## 6. Projektne aktivnosti

Prva projektna aktivnost bila je upoznati učenike sa specifičnostima PP-a „Telašćica“. Ova je aktivnost odrađena putem predavanja i radionica koje je provela stručna služba PP-a „Telašćica“. Održana su četiri predavanja i radionice, Biljke i životinje PP-a „Telašćica“, Šišmiši, Ptice i kukci PP-a „Telašćica“ i Izrada kućica za pčele. Pored toga učenici su dobili istraživačke zadatke da samostalno istraže i izrade PowerPoint prezentacije o pojedinim biljnim i životinjskim vrstama PP-a „Telašćica“. Putem ove aktivnosti odrađena je nastavna strategija učenja otkrivanjem. Nakon odrađenih predavanja i radionica te prezentacije samostalnih istraživačkih radova učenici su putem nastavnog predmeta Likovne kulture ostvarili tematsku korelaciju s projektom na način da su slikali biljne i životinjske vrste parka. Po završetku projekta učenički likovni radovi bili su izloženi u Narodnom muzeju u Zadru i na taj način predočeni široj javnosti. Izložba je nosila naziv „Miruj moje more“. Pored toga likovni radovi učenika poslužili su kao temelj slikovnice koja je izrađena u sklopu projekta.

Tematska korelacija ostvarena je i s predmetom Hrvatski jezik. Tako su učenici na satu Hrvatskog jezika pisali literarne radove na temu PP-a „Telašćica“. Ovakav vid tematske korelacije ostvaren je i s nastavnim predmetom Geografija. S tim da je tu riječ o vertikalnoj korelaciji, na način da su se učenici upoznali putem predavanja s geomorfološkim karakteristikama PP-a „Telašćica“. Osim



**SLIKA 1.** Slikanje biljnih i životinjskih vrsta PP-a „Telašćica



**SLIKA 2.** Kućice za pčele

vertikalne korelacije s nastavnim predmetom Geografija, vertikalna korelacija ostvarena je putem radionice Izrada sapuna s nastavnim predmetom Kemija. Na ovoj radionici učenici su izradili sapune oplemenjene mirisima mediteranskog bilja lavande i ružmarina.

Pored tematske korelacije koja se odnosi na pronalazak određene teme koja se onda međupredmetno može povezati s nastavnim premetima što je bilo u





**SLIKA 3.** Izrada sapuna



**SLIKA 4.** Izrada džema od planike

slučaju ovog projekta s nastavnim predmetima Likovna kultura, Hrvatski jezik ili pak Geografija, ostvarena je strukturna korelacija s nastavnim predmetima Glazbena kultura i Matematika. Pod strukturnom korelacijom podrazumijeva se ona korelacija kada se kod nekog nepovezanog pojma pokušava pronaći ipak nešto zajedničko. Budući da je naš osnovni korelacijski pojam bio prirodna baština, putem strukturne korelacije povezali smo projekt s nastavnim predmetom Matematika, i to na način da je izrađena matematička bojanka, čijim se rješavanjem i bojenjem dobije logo PP-a „Telašćica“. Strukturna korelacija ostvarena je i s nastavnim predmetom Glazbena kultura na način da su učenici upoznati s onim skladateljima kojima je okoliš, priroda bio izvor nadahnuća, poput Vivalidija i njegova djela „Četiri godišnja doba“.

Posljednja aktivnost koja je realizirana u sklopu projekta bila je izrada džema, marmelada od planike odnosno magunje, kako tu biljku nazivamo u Dalmaciji. Učenici su prikupili plodove ove biljke te su u školi pod vodstvom svojih učitelja izradili marmeladu.

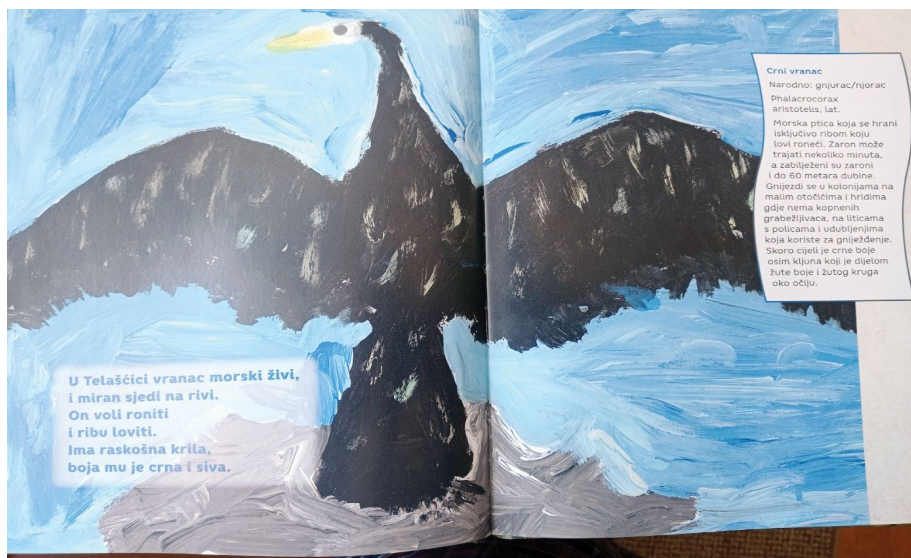
## 7. Slikovnica Kartoline Mira

Vrhunac projektnih aktivnosti bila je izrada problemsko-edukacijske slikovnice pod naslovom „Kartoline Mira“. Naslov slikovnice upućuje znatiželjnika kako je riječ o razglednicama – kartolinama biljnih i životinjskih vrsta PP-a „Telašćica“. Zbog toga i naziv Mira jer se u sklopu PP-a „Telašćica“ nalazi jezero Mir. Slikovnica je konceptualno osmišljena i izrađena na sljedeći način:

- učenički likovni rad koji prikazuje biljnu ili životinjsku vrstu PP-a „Telašćica“
- prigodni tekst u stihu koji su napisali učenici na satu Hrvatskog jezika
- stručni tekst koji opisuje osnovne karakteristike prikazane biljne ili životinjske vrste PP-a „Telašćica“. Taj je dio teksta napisala stručna služba spomenutog parka. Na taj način slikovnica je dobila i svoj edukacijski karakter.

Svoje mjesto u slikovnici pronašla je i matematička bojanka koja je slikovnici dala karakter problemske slikovnice.

Kako bi se svi proizvodi koji su izrađeni u sklopu projekta našli na jednom mjestu, izrađena je i prigodna torba, na kojoj je otisnut logo PP-a „Telašćica“ i OŠ Bartula Kašića Zadar, jedno i drugo rad učenika koji su sudjelovali u projektu.



**SLIKA 5.** Izgled slikovnice, unutar kojeg je vidljiv koncept slikovnice opisan u tekstu. Rad učenice Sare Rudić – Crni vranac



**SLIKA 6.** Rezultati projektnih aktivnosti: slikovnica, prigodna vrećica, sapun i džem

## **8. Zaključak**

Suvremeni odgojno-obrazovni trendovi zahtijevaju što veću uključenost učenika u proces savladavanja propisanih kurikularnih ishoda. Uključivost učenika može se postići različitim oblicima i metodama rada, a jedna od svakako najpogodnijih je projektno-problemska nastava koja se treba temeljiti na ishodima učenja koji bi trebali biti potkrijepljeni primjerima iz zavičaja. Upravo na takvom obliku rada temeljio se projekt Zaštićena područja zavičaja – Park prirode „Telašćica“ kroz koji su učenici otkrivali ljepote Telašćice, ali i na primjeru parka naučili zbog čega je važno čuvati prirodu. Projekt je obuhvatio gotovo sve nastavne predmete drugog razreda osnovne škole i na taj se način željelo učenike naučiti kako naizgled nepovezane teme mogu ipak pronaći neke zajedničke niti koje ih povezuju.



## LITERATURA

- ANTIĆ, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.
- HUZJAK, M. (2001). *Strukturalni prijevod – korelacija u nastavi* [on-line], dostupno na: <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/strukturalni.prijevod.htm> (pristup 19. 4. 2021.).
- JUKIĆ, R. (2013). „Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta“. *Pedagogijska istraživanja* 10/2. 241–261. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129671> (pristup 18. 4. 2021.).
- KORDINA, M. (2019). *Nastavne strategije i metode u nastavi primarnog obrazovanja*, diplomski rad, Sveučilište Jurja Dobrile Pula.
- KRŽELJ, B. (1987). *Korelacija geografije s ostalim nastavnim predmetima*. Školska knjiga, Zagreb.
- MATIJEVIĆ, M., RADOVANIĆ, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine, Zagreb.
- MARIN, D., PALIĆ, B. (2017). „Implementacija tema održivog razvoja u nastavi geografije“. *Zbornik radova Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske*, Ur. I. Radeka (ur.), Sveučilište u Zadru, Zadar, 233–245.
- SALOPEK, A. (2012). *Korelacija i integracija u razrednoj nastavi: primjeri dobre prakse*. Školska knjiga, Zagreb.
- ŠIMUNOVIĆ, J. (2006). „Načelo k. Zagreb, orelacije u nastavi katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi s posebnim naglaskom na međupredmetnu korelaciju“. *Obnovljeni život* 61/3. 329–352. Dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=7598](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=7598) (pristup: 19. 4. 2021.).
- VRKIĆ DIMIĆ, J., VIDIĆ, S. (2015). „Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju.“ *Acta Iadertina* 12/2. 93–114.

## **IZVORI**

*Kurikulum nastavnog predmeta Prirode i društva za osnovnu školu.* Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, Narodne novine 07/2019. (PiD 07/2019).

*Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine,* Hrvatski sabor, NN13/2021.

*Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske 2009.,* Narodne novine 30/2009. (Narodne novine 30/2009).

*Zakon o zaštiti okoliša.* Narodne novine 80/13, 153/13, 78/15, 12/18, 118/18 (Zakon, Okoliš).

## ***EDUCATION FOR PRESERVATION OF NATURAL HERITAGE ON THE EXAMPLE OF TELAŠĆICA NATURE PARK***

### **Abstract**

*In the modern globalized world, more and more consideration is being given to the impact of the globalization process on the environment. The market economy, an inanimate thirst for as much profit as possible, which is often reflected in the irrational use of natural resources in front of teachers as educators of new generations, poses new challenges to educate about the importance of environmental protection and natural heritage primarily in the area of micro level known to students. Starting from this premise, the project Protected Areas of Homeland was launched at the Bartul Kašić Elementary School in Zadar. The main goal of the mentioned project was to familiarize students with the importance of preserving the environment on micro level examples so that they could then transfer the acquired competencies to the wider macro level area. Through the project, students were informed about the importance of preserving the nature of heritage on the example of the Telašćica Nature Park. The project was based on a problem-based research teaching that was realized through numerous project activities. Thus, through the project, students in cooperation with professional associates of the Telašćica Nature Park and their teachers researched flora and fauna as well as the geomorphological features of the Telašćica Nature Park. Through workshops, they made ecological beehives, soaps made from Mediterranean herbs, rosemary and lavender, and magunja jam. The culmination of the project activities was the production and printing of a problem-educational picture book about plants and animal species of the Telašćica Nature Park entitled Kartoline Mira.*

**KEY WORDS:** *natural heritage, project problem research teaching, Telašćica Nature Park*



# ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA NEMATERIJALNU KULTURNU BAŠTINU: KONTEKST ODGOJNO- OBRAZOVNIH ISHODA U PREDMETNIM KURIKULIMA RAZREDNE NASTAVE

**Aleksandra SMOLIĆ BATELIĆ**

Učiteljski fakultet u Rijeci  
smolic.batelic@ufri.uniri.hr

UDK 373.3.016:39

Stručni članak

**Melanija MOHORIC**

Filozofski fakultet u Rijeci  
mmohoric@uniri.ffri.hr

**Filip POLEGUBIĆ**

Filozofski fakultet u Rijeci  
fpolegubic@uniri.ffri.hr

## **Sažetak**

*Identitet, kultura i odgoj predmet su mnogobrojnih dosadašnjih istraživanja dok se njihova međusobna interakcija nedostatno istražuje. U suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu očuvanje kulturnog identiteta pojedinca i društva podrazumijeva poznavanje i njegovanje vlastite kulturne baštine i identifikiranje s pripadajućom kulturom i njezinim tvorevinama. Osim materijalne kulturne baštine, važnu ulogu ima implementacija nematerijalne kulturne baštine u odgojno-obrazovni proces kako bi se djeci i mladima omogućilo cjelovito poimanje i razvoj kulturnog identiteta. Pregledom literature i dokumenata, a na tragu navedenog, utvrđen je teorijski okvir unutar kojeg su determinirani ključni pojmovi i njihova međuzavisnost. Pritom je naglašena uloga odgojno-obrazovne ustanove u očuvanju i promicanju nematerijalne kulturne baštine te u razvoju kulturnog identiteta djece. Odgojno-obrazovni proces, temeljni zadatak odgojno-obrazovne ustanove, planira se prema predmetnim kurikulumima, polazišnim dokumentima za planiranje i programiranje nastave, stoga je cilj istraživanja utvrditi jesu li predmetni kurikuli usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca u promicanju vrijednosti nematerijalne kulturne baštine. Deskriptivnom metodom u radu su opisani i međusobno suočeni temeljni pojmovi identiteta, kulture i nematerijalne kulturne baštine u kontekstu odgoja i obrazovanja. Analizirani su odgojno-obrazovni*

*ishodi u predmetnim kurikulumima primarnog obrazovanja koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Rezultatima istraživanja autori pokazuju da postoji temelj u predmetnim kurikulumima za poticanje upoznavanja nematerijalne kulturne baštine i razvoj kulturnog identiteta kod djece. Također, prema postotku zastupljenosti odgojno-obrazovnih ishoda usmjerenih na navedeno može se zaključiti da oni zauzimaju mali udio predmetnih kurikula u cijelosti i nerazmjerno su prisutni u pojedinim nastavnim predmetima. Ipak, implementacijom nematerijalne kulturne baštine u odgojno-obrazovni rad, s naglaskom na ključnu ulogu odgojno-obrazovnih djelatnika u tom procesu, baštini se vrijednost kulture kao duhovne tvorevine osobe i društva.*

**KLJUČNE RIJEČI:** kulturni identitet, nematerijalna kulturna baština, odgoj i obrazovanje, odgojno-obrazovne ustanove, predmetni kurikuli

## 1. Uvod

U suvremenoj civilizaciji društvo se susreće s neprestanim izazovima dodira i sudara tradicionalne kulture i globalizacijskih procesa. Paralelno s procesom globalizacije ljudi ulažu napore u okviru nacionalne i međunarodne zaštite kako bi zaštitili kulturnu baštinu, uokvirujući je time u vlastito nasljedstvo i identitet. Za očuvanje kulture i kulturnog identiteta svoje neizostavno mjesto imaju odgojno-obrazovne ustanove i odgojno-obrazovni djelatnici. Pritom, odgoj i kultura međusobno se nadopunjuju implementacijom nematerijalne kulturne baštine u suvremeni odgojno-obrazovni proces čime nematerijalna kulturna baština postaje bitna duhovna tvorevina i vrijednosna komponenta suvremenog odgoja. Uvijek se iznova postavlja pitanje na koji način nematerijalnu kulturnu baštinu integrirati u postojeću ulogu odgojno-obrazovne ustanove u razvoju kulturnog identiteta kod djece. Svojevrsan okvir navedenom daju zakonska utemeljenja i policy dokumenti, kao i kurikuli koji u svojim ishodima, između ostalog, jasno definiraju elemente odgoja i obrazovanja za kulturu.

## **2. Konteksti kulturnog identiteta, nematerijalne kulturne baštine u odgoju i obrazovanju**

### ***2.1. Kultura i identitet – nasljeđe koje se nastoji očuvati***

Kultura se u literaturi različito determinira zbog opsežne sveobuhvatnosti njezina značenja pa će se pojam kulture razmatrati u širem značenju koje prema Vukoviću (2011) obuhvaća obrazovanje, naobrazbu i identitet. Prema jednoj od najranijih definicija kulture ona predstavlja „složenu cjelinu koja uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, pravo, običaj i druge sposobnosti i navike koje čovjek stječe kao pripadnik društva“ (Taylor, 1871, prema Vuković, 2011: 103). Pri prijenosu kulture *s koljena na koljeno* Marasović (2001) definira kulturnu baštinu kao nasljeđe sačinjeno od materijalnih i nematerijalnih tvorevina s pripadajućim vrijednosnim i duhovnim komponentama. Usvajanje kulture podrazumijeva proces identifikacije po kojem su kultura i identitet međusobno povezani konstrukti. Identitet se promatra kao interdisciplinarni konstrukt s mnogobrojnim značenjima, a istovremeno je psihološki, sociološki, filozofski i kulturološki orijentiran (Zeman, 2007; Ninčević, 2009). Penda (2005) podsjeća na Descartesovo određenje identiteta kao subjekta koji određuje sebe u odnosu prema objektu čime se identitetu pripisuje šire filozofsko značenje. Oblikuje se procesom identifikacije koja započinje u pojedincu i obitelji, proširujući se na društveni kontekst (Cifrić i Nikodem, 2007; Ninčević, 2009). Vuković (2011) objašnjava da se identitet može oblikovati bez vanjske prisile i s vanjskom prisilom, pri čemu se bez vanjske prisile nesavjesno primaju sadržaji iz kulture putem osjetila, dok se vanjskom prisilom svjesno usvajaju sadržaji iz kulture putem odgoja i obrazovanja. Pritom su promjene u suvremenom globaliziranom društvu i pritisak homogenizacije društva povezani s promjenama u konstrukciji identiteta. Navedeno se prepoznaje u njegovu trajnom oblikovanju i preoblikovanju, kao i reciprocitetu u izgradnji osobnog i socijalnog identiteta jer bez kolektiviteta nema individue, ali i obrnuto (Zeman, 2007; Cifrić i Nikodem, 2007; Veljak, 2014). Stoga, evidentno je da identitet egzistira uronjen u kulturu jer je svaki pojedinac s vlastitim osobnim identitetom sastavni dio društva i pripadajuće kulture. Odnosno, upravo je identitet „tijesno povezan s kulturom jer se stvara s kulturama kojima ljudi pripadaju i u kojima sudjeluju“ (Musa, 2009: 269). Zapravo, proces kulturne identifikacije odvija se u određenom kontekstu čime se identitet povezuje sa sustavima vrijednosti, normama, simbolima, pravilima te

načinima ponašanja i djelovanja što pitanje identiteta direktno stavlja u pitanje kulture (Paić, 2005). Danas se može govoriti o trima kulturnim identitetima: tradicionalizmu, modernizmu i postmodernizmu (Cifrić i Nikodem, 2007; Musa, 2009). Kultura se prije modernizma i postmodernizma naziva tradicionalnom, a određena je običajima, religijom i mitološkim pogledom na svijet. Moderna podrazumijeva klasni, rodni i nacionalni identitet, dok je postmoderna obilježena globalizacijom i individualizmom te stvaranjem fragmentarnog i razlomljenog identiteta što ne podrazumijeva nestajanje identiteta utemeljenih na obiteljskoj, klasnoj, rodnoj ili religijskoj pripadnosti (Musa, 2009). Očuvanje kulturnog identiteta pojedinca i društva podrazumijeva poznavanje i njegovanje vlastite kulturne baštine i identificiranje s pripadajućom kulturom i njezinim tvorevinama. Odgoj i obrazovanje za kulturu, osobito poznavanje i očuvanje nematerijalne kulturne baštine, predstavlja bitan zadatak ne samo odgojno-obrazovnog procesa, odgojno-obrazovnih dokumenata i ustanova već i odgojno-obrazovnih djelatnika kao nositelja istoimenog procesa u društvu brzih i naglih promjena, fragmentiranog identiteta i krize vrijednosti.

## ***2.2. Nematerijalna kulturna baština***

### *2.2.1. Određenje i definiranje pojma*

Nematerijalna kulturna baština ima posrednu i neposrednu ulogu u očuvanju kulturnog identiteta pojedinca već od njegova rođenja. Najčešće je narod povezuje s folklornom tradicijom i nasljeđem, no prema svojim višestrukim značenjima i tumačenjima ima kompleksnije značenje, ulogu i moć. U širem smislu, određenje se povezuje s trima vrlo složenim, međusobno ovisnim i isprepletenim pojmovima: nematerijalnost, kultura i baština. Sošić (2014) ističe da pojam kulturne baštine obuhvaća materijalna i nematerijalna dostignuća ljudske kulture. Nematerijalna kulturna baština terminološki se vrlo složeno određuje pa se s njom povezuju polemike i rasprave među etnolozima, antropolozima, muzikolozima, etnografima, pravnicima i drugim stručnjacima. Primjerice, Hrovatin (2012) tvrdi da su se nekad rabili termini duhovna, narodna i folklorna kultura i baština, dok se Nikočević (2012) zalaže za sintagmu nematerijalna kultura. Pojam nematerijalne kulturne baštine proizašao je nakon UNESCO-ove Konvencije 2003. godine (Hrovatin, 2012), a uz njega se još na hrvatskom jeziku rabi i pojam živuće kulturne baštine (Nikočević,

2012). S obzirom na nejednoznačnost definiranja pojma, važno je naglasiti da se u ovom radu upotrebljava pojam nematerijalna kulturna baština koji je kao takav uveden u Zakon o potvrđivanju Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine Ustava Republike Hrvatske<sup>1</sup> iz 2005. godine. Odabranom pojmu odgovara definicija Lenzerinija (2011) koji definira nematerijalnu kulturnu baštinu kao najvažnije sredstvo kulturne raznolikosti koja predstavlja raznolikost žive baštine čovječanstva te se sastoji od svih nematerijalnih manifestacija kulture. Carek (2004) ističe kako se njome promiče razvijanje kulturnog identiteta, razvija kulturna raznolikost i ljudska kreativnost.

### *2.2.2. Pojavnosti nematerijalne kulturne baštine*

Nematerijalna kulturna baština vidljiva je u širokom spektru njezinih pojavnosti. U Zakonu o potvrđivanju Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine Ustava Republike Hrvatske iz 2005. godine (dalje ZNKB), u opisu područja nematerijalne kulturne baštine, obuhvaćene su „vještine, izvedbe, izričaji, znanja, umijeća, instrumenti, predmeti, rukotvorine i kulturni prostori koji su povezani s tim i koje zajednice, skupine, i u nekim slučajevima pojedinci, prihvaćaju kao dio svoje kulturne baštine“. Navedenom doprinosi i Carek (2004) uvrstivši i vjerovanja kao pojavnosti duhovnog stvaralaštva koje se prenose predajom: jezik, dijalekt, govor, toponimika, sve vrste usmene književnosti i folklornog stvaralaštva na području glazbe, plesa, predaje, igara, obreda, običaja, mitologije, tradicijskih umijeća i dr. Zajedničkim odrednicama Careka (2004) i ZNKB-a (2005) može se zaključiti da se odrednice nematerijalne kulturne baštine i ona s njima prenosi iz naraštaja u naraštaj usmenom predajom te da je prepoznaju i prihvaćaju pojedinci, zajednice ili skupine ljudi kao svoju baštinu. Ona se rekonstruira, znanstveno i praktično preispituje, implementirajući se najčešće u lokalitetu naroda odakle i proizlazi.

Suvremeno, znanstveno razumijevanje kulturne baštine u skladu je s postmodernim paradigmatama pri čemu se vidi odraz teorije o baštini i u praksi. Kad se promatraju materijalni i nematerijalni kulturni elementi, fokus nije usmjeren na element, već se promatraju i istražuju stavovi lokalnog stanovništva u prošlosti, njihova razmišljanja, sjećanja i emocije među pojedincima ili zajednicom. Naglasak se pritom stavlja na isticanje te ispitivanje vrijednosti ljudi, stručnjaka i

<sup>1</sup> [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/full/2005\\_06\\_5\\_47.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/full/2005_06_5_47.html) (20. 1. 2021.).

svih onih koji su stvaratelji baštine, utjecaja baštine na njihove živote, osjećaja kulturnog identiteta i različitosti, izgradnju zajednice i dobrobiti (Bajec Fakin, 2019). Pluralizam različitih pojavnosti nematerijalne kulturne baštine upućuje na niz blagodati kojima ona ima posredan i neposredan utjecaj na pojedinca, skupinu ljudi, zajednicu ili određeni lokalitet. Upravo stoga kreirale su se konvencije, zakonske norme i regulative koje ju zaštićuju i promoviraju. One uvrštavaju kulturnu baštinu, samim time i nematerijalnu kulturnu baštinu, u različite institucije među kojima su i odgojno-obrazovne ustanove s ključnom ulogom u promociji, čuvanju, upoznavanju i njezinu vrednovanju.

### *2.2.3. Zakonska utemeljenja za aktivniju implementaciju nematerijalne kulturne baštine u odgojno-obrazovne ustanove*

Najveći doprinos u zaštiti, unapređivanju i vrednovanju nematerijalne kulturne baštine pripisuje se UNESCO-u. UNESCO<sup>2</sup> je 2003. godine, pozivajući se na Opću deklaraciju o ljudskim pravima<sup>3</sup> iz 1948. godine, Međunarodni sporazum o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima<sup>4</sup> iz 1966. te Međunarodni sporazum o građanskim i političkim pravima<sup>5</sup> iz 1966. godine te drugi niz deklaracija, usvojio Konvenciju o zaštiti nematerijalne kulturne baštine<sup>6</sup>. Ova Konvencija predstavlja „važan korak naprijed prema formuliranju novih politika te je zaslužila međunarodno priznanje za ovu tipologiju baštine, sankcionirala je potrebu za obrazovanjem i podizanjem svijesti usmjerenu na postizanju rada i poštovanja za nematerijalnu kulturnu baštinu“ (Merillas i Rodríguez, 2018: 191). Pojedini članci Konvencije, a posebice članci 14. i 15. odnose se na „obrazovanje, podizanje svijesti i izgradnju kapaciteta“. Svaka država članica trebala bi pomoću vlastitih sredstava osigurati da se nematerijalna kulturna baština prizna i poštuje te da se podiže vrijednost i svijest o njezinoj vrijednosti u društvu pomoću različitih obrazovnih i informativnih programa.<sup>7</sup>

<sup>2</sup> Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu.

<sup>3</sup> <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (15. 2. 2021.).

<sup>4</sup> <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights> (15. 2. 2021.).

<sup>5</sup> <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights> (15. 2. 2021.).

<sup>6</sup> <https://ich.unesco.org/en/convention> (15. 2. 2021.).

<sup>7</sup> <https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003> (25. 3. 2021.).

Unutar nacionalnih okvira, Republika Hrvatska 2005. godine ratificirala je UNESCO-ovu Konvenciju te usvojila Zakon o potvrđivanju Konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine<sup>8</sup> (NN 5/2005). Time je država „dužna poduzeti mjere zaštite kojima je cilj održivost ove baštine“ (Antolović, 2013: 92). To se odnosi na „obrazovanje, podizanje svijesti i izgradnju kapaciteta te sudjelovanje zajednica, skupina i pojedinaca u aktivnostima zaštite.“<sup>9</sup> U skladu s prethodno spomenutim Zakonom, Ministarstvo kulture<sup>10</sup> „podupire brojne aktivnosti osiguravajući dugotrajno uključivanje nematerijalne baštine u formalnu i neformalnu edukaciju“. Promatrajući kontekst nematerijalne kulturne baštine na području odgoja i obrazovanja u nacionalnim prostorima, u okviru Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske te Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi<sup>11</sup> (članak 4. NN 68/18) definiran je jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama. Cilj glasi: „... razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta“<sup>12</sup>. Navedeni cilj opravdavaju i pojedinačni ciljevi nastavnih predmeta u predmetnim kurikulumima u kojima je integrirana važnost razvijanja svijesti o kulturnoj baštini.

Uz spomenutu Konvenciju i nacionalne zakonske odredbe, polazištem za implementaciju nematerijalne kulturne baštine postaje i Deklaracija o pravima djeteta iz 1959. godine te Konvencija o pravima djeteta iz 1989. godine. Vodeći se Deklaracijom o pravima djeteta na kulturu i kulturnu baštinu, Nuzzaci (2020) analizirala je problematiku prava djece na korištenje kulturne baštine te uputila na to kako je to kulturno pravo usmjereno na jačanje cjelokupnih dječjih vještina i podizanja kvalitete obrazovanja. Jiang (2020) naglašava kako djeca predstavljaju srž kulturnog nasljeđa i da se problematika nematerijalne kulturne baštine, a samim time i kulturne baštine, može riješiti svjesnim utvrđivanjem statusa djece u zaštiti i nasljeđivanju nematerijalne kulturne baštine kroz učenje, iskustvo i razumijevanje, posebice u okviru odgojno-obrazovnih institucija. U tom kontekstu obrazovanje o nasljeđu može odigrati ključnu ulogu u pokušaju prenošenja i stvaranja odnosa koji uče ljude da cijene kul-

<sup>8</sup> [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2005\\_06\\_5\\_47.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2005_06_5_47.html) (25. 3. 2021.).

<sup>9</sup> Antolović, 2013: 92.

<sup>10</sup> <https://min-kulture.gov.hr/print.aspx?id=19524&curl=print> (17. 2. 2021.).

<sup>11</sup> <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (18. 4. 2021.).

<sup>12</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, članak 4. NN 68/18.

turno bogatstvo kao znak identiteta (Merillas i Rodríguez, 2018; prema Fontal i Gómez-Redondo, 2015), postajući tako „temeljno oruđe u upravljanju nematerijalnom kulturnom baštinom“ (Merillas i Rodríguez, 2018: 199).

### ***2.3. Uloga odgojno-obrazovne ustanove u promicanju vrijednosti nematerijalne kulturne baštine***

#### ***2.3.1. Suvremena uloga odgojno-obrazovnih ustanova na području kulturne baštine***

Početak 21. stoljeća promjene u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj politici nailaze na izazove usklađivanja tradicije sa suvremenosti. Globalizacija dovodi u pitanje očuvanje kulturnog identiteta društva, ali i pojedinca kao dijela društva i te globalizacije. Najčešći poticaj pritom jest obrazovanje jer je ono utemeljeno na kulturi postojeće okoline, stoga je nemoguće zanemariti povezanost kulture i obrazovanja jer kultura upućuje na smjer obrazovanja, a obrazovanje daje kulturne vrijednosti (Mathews i Arulsamy, 2020). Suvremena uloga odgojno-obrazovnih ustanova je holistički razvoj čovjeka, no ne samo njegove uloge kojom će doprinijeti društvu, već i „puni procvat ljudskog bića kao takvog“ (Razum, 2007: 872). Takav odgoj usmjeren je na razvoj svih ljudskih dimenzija među kojima se nalazi i ona kulturna. Kulturnu dimenziju pojedinca nužno je razvijati usporedno sa svim ostalim dimenzijama zbog čega je važno stvarati sa svime što ga okružuje. Razvoj takvog, cjelovitog identiteta, koji uključuje i onaj kulturni, oblikuje obrazovanje (Mathews i Arulsamy, 2020). Kulturni identitet razvija se od rane i predškolske dobi pa preko ostalih razina odgojno-obrazovnog sustava (Kostović-Vranješ i Jukić, 2011; Jukić i Milat, 2013; Jukić, 2015). U ranom početku razvoja važno je buditi svijest o vrijednostima kulturne baštine i njezinu očuvanju što doprinosi spoznaji vlastitog kulturnog identiteta (Kostović-Vranješ i Šiškov, 2005). Odgojno-obrazovne ustanove imaju glavnu ulogu u uključivanju djece u istraživanje i upoznavanje kulturne baštine jer time potiču njihovu radoznalost, kreativnost i samopouzdanje te izgrađuju njihov kulturni identitet i osobnost (Kostović-Vranješ i Šiškov, 2005), stoga je nužno prilagoditi sadržaje o kulturnoj baštini integrirajući ih u svakodnevne sadržaje propisane kurikulumom na djeci privlačan način poput postavljanja pitanja, pronalaženja rješenja i istraživanja (Paragvaj i Ujčić, 2005). Uočava se odnos odgojno-obrazovne ustanove i razvoja kulturnog identiteta pri čemu se nameće pitanje kako jedno drugu ostvaruju.



### *2.3.2. Usmjerenost Nacionalnog okvirnog kurikuluma na razvoj kulturnog identiteta*

Odgojem i obrazovanjem ostvaruju se čovjek i željeno društvo, stoga je važno da se odgojno-obrazovni ciljevi dugoročno usklade s društveno-kulturnim vrijednostima. Glavnu ulogu u ostvarivanju tih ciljeva imaju predškolske i osnovnoškolske ustanove koje promiču vrijednosti kulture kako se tijekom suvremenizacije odgoja i obrazovanja ne bi zatomile tradicija i kultura. Važnost vrijednosti promiče Nacionalni okvirni kurikulum koji kao temeljni dokument institucijskih oblika odgoja i obrazovanja ističe četiri vrijednosti, među kojima je i identitet. Vrijednost identitet tumači se, između ostalog, kao kulturni identitet pojedinca, a njegovu ostvarivanju doprinose odgoj i obrazovanje (NOK, 2011). Od odgojno-obrazovnih ustanova očekuje se da u doba globalizacije, kad nastupa miješanje kultura, svoje učenike odgajaju i obrazuju da postanu građani svijeta koji čuvaju svoju kulturnu baštinu, stoga je njihova glavna uloga poticati i razvijati kulturni identitet djece s ciljem razvijanja svijesti učenika „o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnog identiteta“ (NOK, 2011: 23). Navedeni cilj povezan je s ciljevima i sadržajima temeljnog odgoja i obrazovanja. Stoga, nameće se pitanje koliko su i na koji način kurikuli obveznog osnovnoškolskog obrazovanja usmjereni na razvoj kulturnog identiteta djece. Odnosno, kako kurikuli određenih nastavnih predmeta obuhvaćaju razvoj kulturnog identiteta pojedinca na temelju upoznavanja nematerijalne kulturne baštine.

### *2.3.3. Kulturna baština u predmetnim kurikulumima za razrednu nastavu*

Odlukom o primjeni kurikula nastavnih predmeta, izvan upotrebe je izbačen dugogodišnji Nastavni plan i program za osnovnu školu. Dok je nastavni plan i program bio utemeljen na ciljevima i sadržaju, kurikulum je utemeljen na ishodima i postignućima učenika (Jukić, 2010). To odgovara suvremenoj paradigmi poučavanja koja u središte odgojno-obrazovnog procesa postavlja učenika, njegove sposobnosti, mogućnosti i interese. Struktura kurikula nastavnih predmeta obuhvaća opis nastavnog predmeta, područja predmeta, domene i opće ciljeve iz kojih proizlaze odgojno-obrazovni ishodi, njihova razrada te preporuka sadržaja za njihovo ostvarivanje. Odgojno-obrazovni ishodi zamijenili su nastavne teme što očituje manju važnost samog sadržaja, a veću vrijednost daje postignućima.

Zbog naglaska i važnosti navedenih ishoda, na temelju njih, u ovom istraživanju analizirat će se zastupljenost onih koji su usmjereni na razvoj kulturnog identiteta upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine.

### **3. Metodologija istraživanja**

#### ***3.1. Cilj, zadatci i hipoteze istraživanja***

Cilj ovog rada jest utvrditi jesu li predmetni kurikuli, kao temeljni i polazišni dokumenti za planiranje i programiranje nastavnog procesa, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Iz postavljenog cilja proizlazi hipoteza da su predmetni kurikuli, kao temeljni i polazišni dokumenti za planiranje i programiranje nastavnog procesa, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Shodno tomu, postavljeni su istraživački zadatci:

- 1) analizirati koliko je odgojno-obrazovnih ishoda koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine
- 2) utvrditi udio zastupljenosti odgojno-obrazovnih ishoda koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine u odnosu na ukupan broj odgojno-obrazovnih ishoda propisanih predmetnim kurikulumom
- 3) usporediti udio zastupljenosti odgojno-obrazovnih ishoda koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine između analiziranih predmetnih kurikula.

#### ***3.2. Metode i instrumenti istraživanja***

Istraživanje se temelji na kvantitativnoj metodološkoj paradigmi i metodi analize sadržaja, odnosno sekundarne građe (Milas, 2009). Njome se analiziralo koliko je odgojno-obrazovnih ishoda koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/

ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje (MZO, 2019), usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Za utvrđivanje zastupljenosti navedenih odgojno-obrazovnih ishoda u odnosu na njihov ukupan broj u predmetnim kurikulumima korištena je deskriptivna analiza. Na temelju dobivenih podataka provela se usporedba zastupljenosti odgojno-obrazovnih ishoda između analiziranih predmetnih kurikula. Predmet analize bili su predmetni kurikuli nastavnih predmeta za razrednu nastavu (od 1. do 4. razreda): Hrvatski jezik, Priroda i društvo, Matematika, Glazbena kultura, Likovna kultura te Tjelesna i zdravstvena kultura. U navedenim kurikulumima analizirali su se odgojno-obrazovni ishodi (N = 238) koji su, u svojem oblikovanju, razradi ishoda i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje (MZO, 2019), usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Kriterij za odabir navedenih odgojno-obrazovnih ishoda činili su oblici pojavnosti nematerijalne kulturne baštine određeni prema Careku (2004) i uvedeni u popis prema ZNKB-u (2005)<sup>13</sup>.

### **3.3. Postupak istraživanja**

Istraživanjem su se analizirali odgojno-obrazovni ishodi nastavnih predmeta koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje, a na temelju kriterija pojavnosti nematerijalne kulturne baštine, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Nakon utvrđenih odgojno-obrazovnih ishoda koji odgovaraju kriteriju, utvrdio se udio zastupljenosti onih koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine u odnosu na ukupan broj odgojno-obrazovnih ishoda propisanih predmetnim kurikulumom. Na temelju dobivenih podataka usporedili su se udjele zastupljenosti odgojno-obrazovnih ishoda koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine između analiziranih predmetnih kurikuluma.

<sup>13</sup> Podnaslov 1.2.1. Pojavnosti nematerijalne kulturne baštine

#### 4. Rezultati i rasprava

Analizom odgojno-obrazovnih ishoda nastojalo se utvrditi koliko je odgojno-obrazovnih ishoda, koji u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci sadržaja za njihovo ostvarivanje, usmjereno na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Također, nastojao se utvrditi udio njihove zastupljenosti u odnosu na ukupan broj odgojno-obrazovnih ishoda propisanih predmetnim kurikulumom te usporediti udio njihove zastupljenosti među analiziranim predmetnim kurikulumima.

**TABLICA 1.** Odgojno-obrazovni ishodi predmetnih kurikula koji su u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine

Nastavni predmet	Broj ishoda u kurikulumu nastavnog predmeta	Broj odgojno-obrazovnih ishoda usmjerenih na razvoj kulturnog identiteta u predmetnom kurikulumu	Postotni udio odgojno-obrazovnih ishoda usmjerenih na razvoj kulturnog identiteta u odnosu na ukupan broj ishoda u nastavnom predmetu
	N	N	%
Hrvatski jezik	52	7	13
Priroda i društvo	46	4	8
Matematika	56	0	0
Likovna kultura	24	4	16
Glazbena kultura	29	8	27
Tjelesna i zdravstvena kultura	31	2	6
<b>Ukupno</b>	<b>238</b>	<b>25</b>	<b>10</b>

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje ishodi koji su svojim oblikovanjem, razradom i/ili preporukom sadržaja za njihovo ostvarivanje usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca (N = 24, 10 %) pri čemu su kao kriterij za njihov odabir korišteni različiti oblici pojavnosti nematerijalne kulturne baštine (Carek, 2004; ZNKB, 2005). Navedeno je u skladu s općim ciljevima *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* među kojima je i razvoj svijesti učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine (NOK, 2011). S obzirom na to da su odgojno-obrazovni ishodi oblikovani u smjeru ostvari-

vanja postignuća kod učenika, oni pokazuju da postoji temelj u predmetnim kurikulumima koji potiče upoznavanje nematerijalne kulturne baštine, a time i izgradnju kulturnog identiteta pojedinca. Prema postotku se ipak može zaključiti da oni zauzimaju manji dio predmetnih kurikula u cijelosti.

Odgajno-obrazovni ishodi usmjereni su na ostvarivanje postignuća kod učenika i na temelju njih se može „najlakše utvrditi koliko aktivno učenici sudjeluju u procesu učenja“ (Bušljeta Kardum, 2020: 479). Odnosno, u kontekstu ove tematike, koliko oni upoznaju nematerijalnu kulturnu baštinu i time razvijaju kulturni identitet tijekom procesa učenja. Premda su, na temelju odabranog kriterija, ishodi zastupljeni u manjoj mjeri, njima se, barem na formalnoj i deklarativnoj razini, pružaju okosnice za njihovu implementaciju u odgajno-obrazovni rad.

Pri utvrđivanju zastupljenosti odgajno-obrazovnih ishoda koji su, svojim oblikovanjem, razradom i/ili preporukom sadržaja za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine u odnosu na ukupan broj odgajno-obrazovnih ishoda propisanih predmetnim kurikulumima, najveći udio odgajno-obrazovnih ishoda po nastavnom predmetu utvrđen je u predmetu Glazbena kultura (N = 8,27 %) u odnosu na ukupan broj ishoda u nastavnom predmetu (N = 29). Odgajno-obrazovni ishodi koji odgovaraju odabranim kriterijima nalaze se u domeni kurikula Slušanje i upoznavanje glazbe (A) te domeni Glazba u kontekstu (C). Pod domenom Slušanje i upoznavanje glazbe, nematerijalna kulturna baština upoznaje se kroz upoznavanje tradicijske glazbe, dok se pod domenom Glazba u kontekstu upoznaju temeljna obilježja glazbe i drugih umjetnosti u tradicijskoj glazbi (MZO, 2019, Kurikulum za nastavni predmet Glazbena kultura). Po udjelu odgajno-obrazovnih ishoda usmjerenih na razvoj kulturnog identiteta pojedinca na temelju upoznavanja nematerijalne kulturne baštine, nastavni predmet Glazbena kultura slijede predmeti Likovna kultura (N = 4,16 %) te Hrvatski jezik (N = 7,13 %) u kojima je također pronađen značajan broj ishoda s obzirom na odabrane kriterije, a u odnosu na ukupan broj ishoda u Likovnoj kulturi (N = 24,16 %) i Hrvatskom jeziku (N = 52,13 %). U nastavnom predmetu Likovna kultura, analizirani su ishodi utvrđeni u domeni Umjetnost u kontekstu (C) te su povezani s povezivanjem aspekata umjetničkih djela sa svakodnevnim životom te kulturnom i tradicijskom baštinom kraja (MZO, 2019, Kurikulum za nastavni predmet Likovna kultura). U nastavnom predmetu Hrvatski jezik analizirani su ishodi utvrđeni u domeni Hrvatski jezik i komunikacija (A) pri čemu se odnose na razlikovanje i uporabu mjesnog, zavičajnog govora i hrvatskog standardnog jezika

te u domeni Kultura i mediji (C) pri čemu se odnose na posjećivanje i razlikovanje kulturnih događaja i kulturnih ustanova (MZO, 2019, Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik). Navedeno potvrđuje i Carek (2004) koji pojavnosti nematerijalne kulturne baštine dominantno temelji na jezičnim i glazbenim oblicima koji se upravo i pojavljuju u odgojno-obrazovnim ishodima nastavnih predmeta Glazbena kultura i Hrvatski jezik. Najmanji udio odgojno-obrazovnih ishoda nalazi se u predmetu Priroda i društvo (N = 4,8 %) u odnosu na ukupan broj ishoda (N = 46), i to u domeni Pojedinač i društvo (C) koja se temelji na ulozi pojedinca u zajednici, razvoju njegova identiteta i promišljanju o očuvanju baštine te u predmetu Tjelesna i zdravstvena kultura (N = 2,6 %) u odnosu na ukupan broj ishoda (N = 31) u domeni Kineziološka teorijska i motorička znanja (A) pri izvođenju narodnih plesova zavičajnog područja i dječjih folklornih plesova (MZO, 2019, Kurikulum za nastavni predmet Tjelesna i zdravstvena kultura). U predmetu Matematika ishodi nisu niti u svojem oblikovanju niti svojom razradom i/ili preporukom za njihovo ostvarivanje usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine.

Potrebno je uzeti u obzir da uz utvrđeni broj odgojno-obrazovnih ishoda koji svojim oblikovanjem, razradom i/ili preporukom za njihovo ostvarivanje odgovaraju odabranom kriteriju određenih oblika pojavnosti nematerijalne kulturne baštine, postoje i oni u kojima nisu jasno vidljive granice o tome je li riječ o materijalnim ili nematerijalnim tvorevinama. Navedeno potvrđuje i Sošić (2014: 852) tvrdeći da „između nematerijalne i materijalne baštine nužno postoji interakcija što je, uostalom, vidljivo iz same definicije nematerijalne kulturne baštine u UNESCO-ovoj konvenciji iz 2003“. U definiciji nematerijalne kulturne baštine, nematerijalna kulturna baština smješta materijalnu kulturnu baštinu u njezin kulturni kontekst (Sošić, 2014). Može se zaključiti da bi pri proširivanju kriterija analize odgojno-obrazovnih ishoda broj istih, a usmjerenih na razvoj kulturnog identiteta upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine, bio i veći.

## 5. Zaključak

Analizom predmetnih kurikula za razrednu nastavu utvrdilo se da postoje odgojno-obrazovni ishodi koji su, svojim oblikovanjem, razradom i/ili preporukom za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta pojedinca upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Broj takvih ishoda nije značajan što

je određeno unaprijed odabranim kriterijem analize koji se temelji na oblicima pojavnosti nematerijalne kulturne baštine. Uzme li se u obzir da prethodna literatura upućuje na nužnu interakciju nematerijalne i materijalne kulturne baštine, otvara se mogućnost za proširivanje kriterija na kojima bi se mogla temeljiti buduća analiza. Navedeno je potvrđeno i u definiciji nematerijalne (duhovne) kulturne baštine koja u vlastiti kontekst smješta materijalnu kulturnu baštinu.

Odgojno-obrazovni ishodi, njihova razrada i/ili preporuka za njihovo ostvarivanje, unaprijed određuju smjer sadržaja koji će se usvajati, odnosno postignuća koja će se nastojati ostvariti procesom učenja i poučavanja. Širim određenjem odgojno-obrazovnih ishoda, učitelju se omogućuje još veća autonomija u odabiru načina na koji će ih ostvariti, dok mu se istovremeno sugeriraju ishodi aktivnosti kojima bi trebalo ostvariti odgojno-obrazovni ishod predmetnog kurikula. Stoga, može se zaključiti da predmetni kurikuli, kao polazišni i temeljni dokumenti u planiranju nastave, utvrđenim ishodima usmjeravaju na razvoj kulturnog identiteta učenika upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine.

Unatoč tomu što predmetni kurikuli istraživanjem utvrđenim odgojno-obrazovnim ishodima formalno usmjeravaju na razvoj kulturnog identiteta upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine, ključnu ulogu u ostvarivanju postavljenih ishoda imaju učitelji. Oni kao nositelji procesa poučavanja odabiru koliko će zaista pozornosti posvetiti navedenom sadržaju, odnosno kako će učenike upoznati s nematerijalnom kulturnom baštinom i razvijati njihov kulturni identitet. Nameće se potreba daljnjih istraživanja kojima bi se utvrdilo koliko i na koji način učitelji implementiraju utvrđene odgojno-obrazovne ishode koji su, u svojem oblikovanju, razradi i/ili preporuci za njihovo ostvarivanje, usmjereni na razvoj kulturnog identiteta upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine tijekom procesa poučavanja.

Neizostavno je zaključiti da nematerijalna kulturna baština pronalazi svoje mjesto u temeljnim odgojno-obrazovnim dokumentima za planiranje nastave, no da i dalje glavnu odluku o njezinoj implementaciji u nastavni proces donose učitelji. Zbog toga je nužno da, u doba homogenizacije društva i globalizacijskih procesa koji nameću nove izazove za kulturu i odgoj, učitelji u svojem radu daju posebnu važnost kulturi i kulturnoj baštini jer upravo ona zauzima važno mjesto kao društvena tvorevina.

## LITERATURA

- ANTOLOVIĆ, J. (2013). Međunarodni ugovori o zaštiti kulturne baštine. Hadrian, Zagreb.
- BAJEC FAKIN, J. (2019). „The interpretation and utilizations of Cultural Heritage and its values by young people in Slovenia, Is Heritage Really Boring and Uninteresting?“. *Etnološka tribina* 42/49. 173–193.
- BUŠLJETA KARDUM, R. (2020). „Zastupljenost vještina kritičkog mišljenja u ishodima učenja međupredmetnih tema“ *Nova prisutnost* 18/3. 471–483.
- CIFRIĆ, I., NIKODEM, K. (2007). „Relacijski identiteti - Socijalni identitet i relacijske dimenzije“. *Društvena istraživanja* 16/3. 331–358.
- HROVATIN, M. (2012). „Procesi očuvanja i popisivanja nematerijalnih kulturnih dobara u Hrvatskoj“. *Godišnjak zaštite spomenika kulture Hrvatske* 36/1. 125–136.
- JIANG, Z. (2020). „Protection and inheritance of intangible cultural heritage based on children's perspective - Taking daoqing art as an example: advances in social science“. *Education and Humanities Research* 507/1. 354–359.
- JUKIĆ, T. (2010). „Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa“. *Pedagoška istraživanja*, 7/1. 54–66.
- JUKIĆ, T. (2015). „Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“. *Školski vjesnik* 6/3. 424–438.
- JUKIĆ, T., MILAT, J. (2013). „Vloga studij v pedagoški študijski smereh med usposabljanjem za trajnostni razvoj“. *Znanstvena monografija: Okoljsko izobraževanje za 21. stoletje*. Ur. Duh, M. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, RIS Dvorec Rakičan. Maribor. 69–83.
- KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, V., JUKIĆ, T. (2011). „Ekološka pismenost, sodobna vzgojno-izobraževalna paradigma“. *Raziskovalni vidiki ekologije v kontekstu edukacije: znanstvena monografija*. Ur. Duh, M. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, RIS Dvorec Rakičan. Maribor. 71–83.
- KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, V., ŠIŠKOV, R. (2003). „Kuće naših predaka“. *Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom „Od baštine za baštinu“*, 3. dani otočkih dječjih vrtića. Ur. Hicela, I. Dječji vrtić „Vandela Božtković“ Hvar. 82–86.
- LENZERINI, F. (2011). „Inangible cultural heritage: The living culture of peoples“. *The European journal of international law* 22/1. 101–120.
- MARASOVIĆ, T. (2001). *Kulturna baština 1*. Veleučilište u Splitu. Split.



- MATHEWS, S., ARULSAM, S. (2020). Role of Education in Transmitting Culture in Society. Coimbatore. [https://www.researchgate.net/publication/339816271\\_Role\\_of\\_Education\\_in\\_Transmitting\\_Culture\\_in\\_Society](https://www.researchgate.net/publication/339816271_Role_of_Education_in_Transmitting_Culture_in_Society) (Pristupljeno: 2. 4. 2021.).
- MERILLAS, O. F., RODRÍGUEZ, M. F. (2018). „An Analysis of Educational Designs in Intangible Cultural Heritage Programmes: the Case of Spain. Educational Design Programmes in Spain“. *International Journal of Intangible Heritage* 13. 189–202.
- MILAS, G. (2009). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Naklada Slap. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Matematika za osnovne škole i gimnazije. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnoga predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura za osnovne škole i gimnazije. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
- MUSA, I. (2009). „Kulturni identitet i globalizacijski procesi“. *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru* 5/1. 264–290.
- NINČEVIĆ, M. (2009). „Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme“. *Odgojne znanosti* 11/17. 119–141.
- NIKOČEVIĆ, L. (2012). „Kultura ili baština? Problem nematerijalnosti“. *Go-*

- dišnjak Hrvatskog etnološkog društva 42/35. 7–20.
- NUZZACI, A. (2020). „The right of children to use cultural right“. *Open Journal of Social Sciences* 8/42. 574–599.
- PAIĆ, Ž (2005). *Politika identiteta: Kultura kao nova ideologija*. Izdanja Anti-barbarus. Zagreb.
- PARAGVAJ, S., UJČIĆ, T. (2005). „Vrtić kao dio kulturne sredine u kojoj djeluje“. U: Hicela, I. (ur.) *Od baštine za baštinu: kulturološki aspekt predškolskog odgoja: zbornik radova sa stručnog skupa*, 4. Dani dječjih vrtića, Visoka učiteljska škola Sveučilišta u Splitu, Hvar.
- PENDA, I. A. (2005). „Identitet kao osobno pitanje“. *Revija za sociologiju* 36/1-2. 55–62.
- PLAZA LEUTAR, M. (2020). „Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija“. *Napredak* 161/3-4. 391–410.
- RAZUM, R. (2007). „Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj“. *Bogoslovska smotra* 77/4. 857–880.
- RODRIGUEZ, M., MERILLAS O. F., (2020). „Dealing with heritage as curricular content in Spain’s Primary Education“. *The Curriculum Journal* 31/1. 77–96.
- SOŠIĆ, T. M (2014). „Pojam kulturne baštine-međunarodnopravni pogled“. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu* 51/4. 833–860.
- VELJAK, L. (2014). „Metafizički temelji politika identiteta“. U: Labus, M. (ur.). *Identitet i kultura*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 55–77, Zagreb.
- UNESCO (2014). *Intangible Cultural Heritage Lists*. UNESCO. <https://en.unesco.org> (Pristupljeno: 29. 1. 2021.).
- United Nations (1948). *Universal Declaration on Human Rights*. United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (Pristupljeno: 15. 2. 2021.).
- United Nations (1966). *International Covenant on Civil and Political Rights*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights> (Pristupljeno: 15. 2. 2021.).
- United Nations (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights> (Pristupljeno: 15. 2. 2021.).

- VUKOVIĆ, M. (2011). „Pogled na međuodnos baštine, kulture i identiteta“. Arhivski vjesnik 54/1. 97–113.
- Zastupnički dom Hrvatskoga državnog sabora. Zakon o zaštiti i očuvanju kulturnih dobara. Zagreb. [http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1999\\_07\\_69\\_1284.html](http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1999_07_69_1284.html). (Pristupljeno: 12. 4. 2021.).
- Hrvatski sabor. Zakon o potvrđivanju konvencije o zaštiti nematerijalne kulturne baštine. Zagreb. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/full/2005\\_06\\_5\\_47.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/full/2005_06_5_47.html) (Pristupljeno: 12. 4. 2021.).
- ZEMAN, Z. (2007). „Identitetske strategije: u potrazi za smislom.“ Društvena istraživanja. 16/6. 1015–1029.

## ***EDUCATION FOR INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE: THE CONTEXT OF EDUCATIONAL OUTCOMES IN CLASS CURRICULUM***

### **Abstract**

*Identity, culture, and upbringing are the subject of many studies so far, while their mutual interaction is insufficiently researched. In the modern educational context, preserving the cultural identity of the individual and society implies knowing and nurturing one's cultural heritage and identifying with the associated culture and its creations. In addition to material cultural heritage, an important role is played by the implementation of intangible cultural heritage in the educational process to enable children and young people to fully understand and develop their cultural identity. By reviewing the literature and documents, and based on the above, a theoretical framework was determined within which the key concepts and their interdependence were determined. The role of the educational institution in the preservation and promotion of intangible cultural heritage and the development of children's cultural identity is emphasized. The educational process, the fundamental task of an educational institution, is planned according to subject curricula, starting documents for planning and programming lessons, therefore the goal of the research is to determine whether the subject curricula are aimed at the development of the cultural identity of the individual in promoting the value of intangible cultural heritage. The goal of the research is to determine whether the subject curricula are aimed at the complete development of the cultural identity of the individual in promoting the value of intangible cultural heritage. Using the descriptive method, the basic concepts of identity, culture, and intangible cultural heritage in the context of upbringing and education are described and contrasted with each other. The educational outcomes in the subject curricula of primary education are analyzed, which, in their design, development, and/or recommendation for their implementation, are aimed at the development of cultural identity through familiarization with intangible cultural heritage. Based on the results of the research, the authors indicate that there is a foundation in the subject curricula for encouraging acquaintance with intangible cultural heritage and the development of cultural identity in children. Also, according to the percentage of educational outcomes aimed at the above, it can be concluded that they occupy a small part of the subject curricula as a whole and are disproportionately present in individual subjects. Nevertheless, by implementing intangible cultural heritage in educational work, with an emphasis on the key role of educational workers in that process, the value of culture as a spiritual creation of a person and society is inherited.*

**KEY WORDS:** *cultural identity, intangible cultural heritage, upbringing and education, educational institutions, subject curricula*

# RAZLIKE UČENICA TREĆEG I ČETVRTOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE U MANIFESTNIM MJERAMA MORFOLOŠKIH ANTROPOMETRIJSKIH OBILJEŽJA

**Braco TOMLJENVIĆ**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za nastavničke studije u Gospiću  
btomljen@net.hr

UDK 796.012.1:373.3-055.25(497.562)  
*Izvorni znanstveni članak*

**Ivana TOMLJENVIĆ**  
Gimnazija Gospić  
ivanatom@net.hr

**Frane TOMLJENVIĆ**  
Osnovna škola Markuševac  
franetomljenovic@yahoo.com

## **Sažetak**

*Istraživanje je provedeno s ciljem utvrđivanja razlika učenica trećeg i četvrtog razreda mlađe školske dobi u manifestnim mjerama morfoloških antropometrijskih obilježja. Istraživanje je provedeno na ukupno 200 učenica (100 učenica trećeg razreda i 100 učenica četvrtog razreda) primarne nastave prosječne dobi 9 i 10 godina +/- 6 mjeseci, u školama Gospića, Otočaca, Gračaca, Korenice, Ličkog Osika i Brinja. Svi ispitanici podvrgnuti su skupu mjera morfoloških antropometrijskih obilježja prema postupcima propisanim Međunarodnim biološkim programom, IBP-Weiner i Lourie, 1969. Uzorak varijabli čini 19 mjera za procjenu morfoloških antropoloških obilježja. Longitudinalna dimenzionalnost skeleta procijenjena je pomoću pet mjera, a to su: visina tijela (ALDTV), dužina ruke (ALDDR), dužina noge (ALDDN) i dužina stopala (ALDDS), biakromijalni raspon (ALDBR). Volumen i masa tijela procijenjeni su pomoću pet mjera: tjelesne mase (AVMTM), središnjeg opsega prsnog koša (AVMSOK), opsega nadlaktice (AVMONA), opsega natkoljenice (AVMONAT) i opsega potkoljenice (AVMOPOT). Potkožno masno tkivo procijenjeno je pomoću četiriju mjera: kožnog nabora na leđima (APMLE), kožnog nabora na trbuhu (APMTR), kožnog nabora na nadlaktici (APMNAD) i kožnog nabora na potkoljenici (APMPOT). Transverzalna dimenzionalnost skeleta procijenjena je pomoću pet mjera: dijametra lakta (ATDLA), dijametra ručnog zglo-*

*ba (ATDRZ), bikristalnog raspona (ATDBKR), dijametra koljena (ATDKO) i širine stopala (ATDST). Prema strukturi diskriminacijske funkcije vidljivo je da u latentnoj dimenziji longitudinalne dimenzionalnosti skeleta varijabla visina tijela (0,61) najviše pridonosi razlici između učenika. Vrlo značajni doprinosi determiniranju diskriminacijske funkcije daju varijable dužina ruke (0,58), dužina noge (0,57), bikristalni raspon (0,40) i tjelesna masa (0,33) učenice četvrtog razreda imaju veće vrijednosti mjera. Možemo zaključiti da su učenice četvrtog razreda robusnije građe i ulaze u drugu fazu ubrzanog rasta i razvoja koja se zbiva u djevojčica od 10 ½ ili 11. do 13. godine.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *morfološka obilježja, treći razred, četvrti razred, učenice, diskriminacijska analiza*

## 1. Uvod

Rast i razvoj učenika tijekom osnovne i srednje škole može se razmatrati s formalnog i funkcionalnog stajališta. Formalno se povezuje sa strukturom osnovnoškolskog i srednjoškolskog školovanja, koje zbog ustrojstva na četve-rogodišnje odgojno-obrazovne cjeline, trenutačno uvjetuje podjelu na mlađu, srednju i stariju školsku dob. Funkcionalno se ovaj stadij, od najčešće 12 godi-na školovanja, može mnogo preciznije razmatrati tijekom četiriju trogodišnjih razvojnih razdoblja (trijade): školsko dječje doba (7 – 9 godina), predpubertet (10 – 12 godina), pubertet (13 – 15 godina) i adolescencija (16 – 18 godina) (Neljak, 2013). Poboľšanjem životnih uvjeta 30-ih godina, dolazi do sma-njenja razlika morfoloških obilježja učenika mlađe školske dobi. Usporedba sposobnosti američke djece u državi Missouriju pokazuje irelevantne razlike u kapacitetu pluća, čvrstoći stiska, brzini ruku i nogu. Malina (2008) upućuje na to da su danas razlike gotovo zanemarive tako da ne postoji razlika u veličini i zrelosti učenika različitih sredina SAD-a, Kanade i zapadne Europe. Suprotno tomu, istraživanja u nekim europskim zemljama istočne Europe, kao što su Poljska, Rumunjska i Grčka pokazala su razlike u rastu i razvoju učenika ra-zličite sredine; također su vidljive razlike i u zemljama u razvoju Afrike, Azije i Južnoj Americi. Mnoga istraživanja upućuju na razlike morfoloških obiljež-ja i motoričkih sposobnosti učenika razredne nastave (Džibrić i sur., 2014) kao i na znatan utjecaj sedentarnog načina života te socioekonomskih uvjeta stanovanja. Učenici gradskih sredina većinu slobodnog vremena provode uz

televizor, računalne igre ili uz organiziranu tjelesnu aktivnost, učenici seoske sredine više borave u radu i igrama na otvorenom prostoru. Istraživanje (Pena i Mallina, 2003), provedeno u pokrajini Oaxaca, južni Meksiko, pokazuje da morfološka obilježja imaju značajno više numeričkih vrijednosti kod učenika koji žive u gradskoj sredini. Zsidegh (2007) uspoređuje romske i neromske učenike u dobi od 7. do 14. godine i analizira ima li razlika u nekim antropometrijskim obilježjima. Utvrđeno je da su romska djeca značajno niža i manje mase od njihovih neromskih vršnjaka.

Jedna od bitnih zadataka u radu s učenicima i učenicama razredne nastave neosporno se odnosi na brigu o njihovu optimalnom rastu i razvoju. Tijekom rasta i razvoja antropološka obilježja učenika neprekidno su pod utjecajem bioloških zakonitosti koja obilježavaju pojedine faze njihova razvoja. Pritom dinamika i kvaliteta promjena antropoloških obilježja ovise o mnogim unutarnjim i vanjskim čimbenicima, među kojim je tjelesna aktivnost dokazano važniji činitelj (Mišigoj-Duraković, M., 2008).

## **2. Cilj istraživanja**

Cilj ovog istraživanja jest utvrditi razlikuju li 19 manifestnih mjera morfoloških antropometrijskih obilježja učenice trećih razreda od učenica četvrtih razreda, odnosno utvrditi njihovu važnost za procjenjivanje rasta i razvoja učenica primarne nastave.

## **3. Dosadašnja istraživanja**

U pregledu dosadašnjih istraživanja u manifestnim mjerama morfoloških antropometrijskih obilježja učenika i učenica primarne nastave kod nas treba istaknuti:

Babin, J., Vlahović, L., Bavčević, T. (2008) proveli su istraživanje mogućeg utjecaja pojačanog tjelesnog vježbanja na neke morfološke karakteristike učenika i učenica starosti od sedam godina. Eksperimentalnu skupinu sačinjavalo je 185 učenika i 172 učenice, dok je kontrolnu skupinu 140 učenika i 138 učenica. Morfološke vrijednosti provjeravane su s četrnaest mjera. Dobivene vrijednosti pokazale su da nakon provedenog devetomjesečnog programa postoje statistički značajne promjene između dviju skupina u nekim morfološkim

mjerama. Tako su utvrđene razlike u tjelesnoj masi, dužini nogu, širini ramena i kukova i značajno smanjenje kožnog nabora na trbuhu i leđima; vrijednosti su veće u eksperimentalnoj skupini.

Prskalo, I., Horvat, V., Runjić, K., Mraković, S., Bokor, I. (2008) utvrdili su promjene u morfološkim obilježjima učenika i učenica mlađe školske dobi na uzorku od 96 učenika i 114 učenica. Učenici su mjereni skupom morfoloških mjera. Dobivene vrijednosti upućuju na razlike u morfološkim obilježjima učenika i učenica u prva tri razreda osnovne škole. Veći koeficijent razlika pronađen je kod učenica. Prvi faktor upućuje na dominaciju tjelesne visine između uzoraka podijeljenih prema spolu. Ostale varijable prema vrijednosti korelacije i kanoničke diskriminacijske funkcije jesu dužina noge, dužina stopala i dužina šake kod učenika, a slabije vrijednosti kanoničke diskriminacijske funkcije u dužini noge i biakromijalnom rasponu. Diskriminacijskom analizom razlike učenika i učenica došlo se do spoznaje da postoji statistički značajna razlika učenika i učenica u prvom, drugom i trećem razredu. Veće rezultate dimenzionalnosti skeleta imamo kod učenika. Volumen, masa tijela i potkožno masno tkivo pod utjecajem su biološkog razvoja.

Pejčić, A., Katić, R., Štalec, J., Viskiće-Štalec, N. (1997) pokušali su utvrditi razlike antropoloških obilježja učenika i učenica primorskog i goranskog kraja, na uzorku od 384 učenika i 368 učenica od prvog do četvrtog razreda. Morfološka obilježja provjerena su s četiri morfološke mjere, a motoričke sposobnosti s osam motoričkih testova. Vrijednosti pokazuju da učenici primorskog kraja imaju veće vrijednosti mjera morfoloških obilježja, visine tijela, težine, opsega podlaktice i motoričkih sposobnosti eksplozivne snage. Učenici goranskog kraja postigli su veće vrijednosti motoričkih sposobnosti, fleksibilnosti, ravnoteže i repetitivne snage trupa. Veće vrijednosti pokazuju da su učenice primorskog kraja bolje do trećeg razreda u testu eksplozivne snage i mjerama visine tijela i mase tijela, a učenice goranskog kraja u testovima fleksibilnosti, repetitivne snage i ravnoteže. U testovima koordinacije nisu dobivene značajne razlike.

Od stranih autora koji su proučavali manifestne mjere morfoloških antropometrijskih obilježja učenika i učenica primarne nastave Malina, R-M., Pena, R., Eugenia, M., Bertis, L. (2008) istraživali su promjene u tjelesnom razvoju kod djece u dobi 6 – 13 godina u gradskim i seoskim sredinama Oaxaca, južni Mexico. Istraživanjem se usporedilo promjene u tjelesnom razvoju kod učenika gradskih i seoskih sredina Oaxaca u razdoblju između 1970. i 2000.



Značajno povećanje u tjelesnoj masi javlja se između 1970. i 2000. i kod učenika gradskih i seoskih sredina. U 2000. godini BMI je pokazao veće vrijednosti kod učenika i učenica gradske sredine i vidljive su razlike BMI-ja u gradsko-seoskim područjima.

Zsidegh (2004) istražuje indeks tjelesne mase, relativne tjelesne mase i rezultate motoričkih sposobnosti mađarskih romskih dječaka; istraživanje je provedeno na uzorku od 1149 dobrovoljnih ispitanika, romskih dječaka u dobi između 7 i 14 godina. Za kontrolnu skupinu metodom slučajnog odabira izabran je potpuno jednak broj neromskih ispitanika za svaku dobnu skupinu. Ispitanici kontrolne skupine odabrani su iz većeg uzorka dječaka koji žive na istom području, a mjerenja su provedena istovremeno u objema skupinama. Uspoređeni su: visina, tjelesna masa, indeks tjelesne mase, relativna količina tjelesne masti i rezultati (vremena) u sprintu na 30 m i trčanju na 1200 m. Utvrđeno je da su romska djeca značajno niža i manje mase od njihovih neromskih vršnjaka. Nije bilo dosljednih razlika između srednjih vrijednosti indeksa tjelesne mase, dok je relativna količina tjelesne masti bila dosljedno veća u uzorku romskih dječaka. Neromski dječaci postigli su bolje rezultate u trčanju. Veća relativna količina tjelesne masti i slabiji rezultati u trčanju, utvrđeni kod romske djece, pripisani su manje aktivnom načinu života te kvalitativnim i kvantitativnim nedostacima u prehrani.

Oja, L., Jurimae, T. (2002) istraživali su promjene u morfološkim mjerama na uzorku od 130 učenika i 122 učenice u dobi od 6 i 7 godina. Vrijednosti mjera pokazuju da učenici imaju veće vrijednosti tjelesne visine i tjelesne mase. Učenice su imale veće vrijednosti potkožnog masnog tkiva. Značajno veće promjene kod učenika dogodile su se u zimskim mjesecima. Kod učenica su se znatnije promjene dogodile tijekom prve godine školovanja. Tijekom istraživanja promjene u morfološkim mjerama visine, mase, BMI-ja, mjerene nakon šest, dvanaest te osamnaest mjeseci pokazale su se statistički značajnima. Mjere kožnih nabora bile su relativno stabilne te nije došlo do statistički značajnih promjena tijekom dviju godina istraživanja.

## 4. Metode istraživanja

### 4.1. Uzorak ispitanika

Uzorak sudionika u istraživanju izdvojen je iz populacije učenica trećih i četvrtih razreda mlađe školske dobi u školama Like slučajnim grupnim odabirom. Uzorak sudionika formiran je od 200 učenica (100 učenica trećeg i 100 učenica četvrtog razreda) u osnovnim školama Gospića, Otočca, Gračaca, Ličkog Osika, Brinja i Korenice. U trećem razredu učenice u periodu istraživanja bile su u dobi od 9 godina (mean 9,44, std. dev. 0,197) i učenice četvrtih razreda u dobi od 10 godina (mean 10,43, std. dev. 0,238). Ispitivanjem je obuhvaćen vrlo visok postotak (85 %) učenica trećih i četvrtih razreda, te se uzorak sudionika može smatrati reprezentativnim za populaciju iz koje je izvučen.

### 4.2. Uzorak varijabli

Skup mjera morfoloških antropometrijskih obilježja formiran je od 19 morfoloških mjera, koje su odabrane i mjerene prema *Međunarodnom biološkom programu IBP-Weiner i Lourie, 1969* (prema Mišigoj-Duraković, M., 2008). Broj čestica mjerenja određen je da se svaka varijabla mjeri tri puta zaredom ili naizmjenično. Varijable koje su odabrane najčešće se rabe u sličnim istraživanjima, pa će se ostvariti mogućnost za komparaciju dobivenih rezultata s rezultatima dosadašnjih istraživanja.

Longitudinalna dimenzionalnost skeleta:

- |                         |                                |
|-------------------------|--------------------------------|
| * visina tijela (ALDTV) | * dužina stopala (ALDDS)       |
| * dužina ruke (ALDDR)   | * biakromijalni raspon (ALDBR) |
| * dužina noge (ALDDN)   |                                |

Volumen i masa tijela:

- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| * masa tijela (AVMTM)          | * opseg natkoljenice (AVMONAT) |
| * opseg potkoljenice (AVMOPOT) |                                |
| * opseg prsnog koša (AVMSOK)   |                                |
| * opseg nadlaktice (AVMONA)    |                                |

Kožni nabor:

- |                                 |                                       |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| * kožni nabor na leđima (APMLE) | * kožni nabor na nadlaktici (APMNAD)  |
| * kožni nabor na trbuhu (APMTR) | * kožni nabor na potkoljenici (PMPOT) |

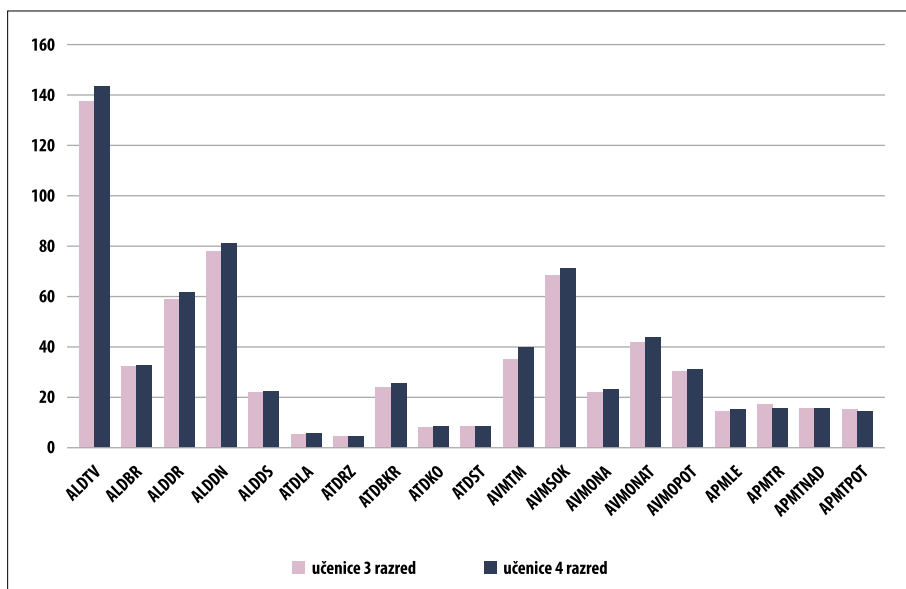


središnji opseg prsnog koša (AVMSOK), opseg natkoljenice (AVMONAT) te opseg potkoljenice (AVMOPOT).

**TABLICA 1.** Rezultati t-testa, aritmetičke sredine (Mean), standardne devijacije (Std. Dev.) učenika 3. i 4. razreda

	Mean	Mean	Std. Dev.	Std. Dev.	<i>t</i> -test		Mann-Whitney U Test	
	3	4	3	4	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ALDTV	137,42	142,79	6,438	6,370	-5,93	0,00	-5,48	0,00
ALDBR	32,18	32,91	2,586	2,384	-2,07	0,04	-2,31	0,02
ALDDR	59,11	61,89	3,467	3,518	-5,63	0,00	-5,21	0,00
ALDDN	77,81	81,32	4,444	4,403	-5,61	0,00	-5,13	0,00
ALDDS	21,88	22,50	1,431	1,342	-3,12	0,00	-2,55	0,01
ATDLA	5,46	5,56	0,639	0,528	-1,26	0,21	-1,48	0,14
ATDRZ	4,42	4,52	0,336	0,322	-2,11	0,04	-1,71	0,09
ATDBKR	24,06	25,76	3,325	2,727	-3,95	0,00	-3,88	0,00
ATDKO	8,19	8,52	0,928	0,757	-2,72	0,01	-2,68	0,01
ATDST	8,41	8,70	0,831	0,711	-2,69	0,01	-2,23	0,03
AVMTM	35,27	39,73	9,445	9,937	-3,25	0,00	-3,22	0,00
AVMSOK	68,19	71,10	8,398	7,986	-2,50	0,01	-2,88	0,00
AVMONA	22,25	22,84	3,168	3,212	-1,32	0,19	-1,14	0,25
AVMONAT	41,73	43,65	5,485	5,649	-2,44	0,02	-2,18	0,03
AVMPOT	30,10	31,18	3,371	3,818	-2,13	0,03	-2,04	0,04
APMLE	14,36	14,94	6,964	6,178	-0,63	0,53	-1,00	0,32
APMTR	16,98	15,56	7,573	6,470	1,42	0,16	0,95	0,34
APMNAD	15,48	15,54	4,809	4,785	-0,09	0,93	-0,27	0,78
APMPOT	15,50	14,90	5,732	5,278	0,78	0,44	0,40	0,69

**Legenda:** *Visina tijela (ALDTV), dužina ruke (ALDDR), dužina noge (ALDDN), dužina stopala (ALDDS), biakromijalni raspon (ALDBR), tjelesna masa (AVMTM), središnji opseg prsnog koša (AVMSOK), opseg nadlaktice (AVMONA), opseg natkoljenice (AVMONAT), opseg potkoljenice (AVMOPOT), kožni nabor na leđima (APMLE), kožni nabor na trbuhu (APMTR), kožni nabor na nadlaktici (APMNAD), kožni nabor na potkoljenici (APMPOT), dijametar lakta (ATDLA), dijametar ručnog zgloba (ATDRZ), bikristalni raspon (ATDBKR), dijametar koljena (ATDKO), širina stopala (ATDST)*



**GRAF 1.** Aritmetičke sredine učenica 3. i 4. razreda

**LEGENDA:** *Visina tijela (ALDTV), dužina ruke (ALDDR), dužina noge (ALDDN), dužina stopala (ALDDS), biakromijalni raspon (ALDBR), tjelesna masa (AVMTM), središnji opseg prsnog koša (AVMSOK), opseg nadlaktice (AVMONA), opseg natkoljenice (AVMONAT), opseg potkoljenice (AVMOPOT), kožni nabor na leđima (APMLE), kožni nabor na trbuhu (APMTR), kožni nabor na nadlaktici (APMNAD), kožni nabor na potkoljenici (APMPOT), dijametar lakta (ATDLA), dijametar ručnog zgloba (ATDRZ), bikristalni raspon (ATDBKR), dijametar koljena (ATDKO), širina stopala (ATDST)*

U Tablici 2 prikazani su rezultati svojstvene vrijednosti diskriminacijske funkcije ( $\lambda$ ), kanonička korelacija ( $R_c$ ), i  $X^2$ -test značajnosti ( $X^2$ ,  $df$ ,  $p$ ). Dobivena kanonička diskriminacijska funkcija značajno razlikuje učenice trećeg i četvrtog razreda na razini značajnosti 0,00 ( $p < 0,05$ ), uz relativno visoku kanoničku korelaciju (0,57). Moguće je konstatirati da 19 standardnih mjera morfoloških antropometrijskih obilježja dobro razlikuju učenice trećeg i četvrtog razreda.

**TABLICA 2.** Svojstvena vrijednost ( $\lambda$ ), kanonička korelacija ( $R_c$ ), Wilks'  $\lambda$ ,  $X^2$ -test, broj stupnjeva slobode ( $df$ ) i razina značajnosti ( $p$ ) diskriminacijske funkcije

f	$\lambda$	$R_c$	Wilks' $\lambda$	Chi-Sqr.	df	p
1	0,48	0,57	0,67	74,40	19	0,00

Tablica 3 prikazuje strukturu diskriminacijske funkcije i rezultate centroida učenica trećeg i četvrtog razreda na diskriminacijskoj funkciji. Na pozitivnom polu diskriminacijske funkcije nalaze se učenice četvrtog razreda, a na negativnom učenice trećeg razreda. Struktura diskriminacijske funkcije također je bipolarna. Pozitivni pol najbolje definiraju varijable *visina tijela, dužina ruke, dužina noge, bikristalni raspon, tjelesna masa, dužina stopala, dijametar koljena, širina stopala, središnji opseg prsnog koša, opseg natkoljenice, opseg potkoljenice, dijametar ručnog zgloba, biakromijalni raspon*, zatim malom projekcijom varijable *dijametar lakta i opseg nadlaktice* te neznatnom projekcijom varijabla *kožni nabor na nadlaktici*. Negativni pol malom projekcijom definira varijabla *tjelesna masa* te neznatnom projekcijom varijabla *kožni nabor na potkoljenici*.

**TABLICA 3.** Struktura i položaj centroida grupa na diskriminacijskoj funkciji

Varijable	DF1
ALDTV	0,61
ALDBR	0,21
ALDDR	0,58
ALDDN	0,57
ALDDS	0,32
ATDLA	0,13
ATDRZ	0,22
ATDBKR	0,40
ATDKO	0,28
ATDST	0,27
AVMTM	0,33
AVMSOK	0,26
AVMONA	0,13
AVMONAT	0,25
AVMPOT	0,22
APMLE	0,06

Varijable	DF1
APMTR	-0,14
APMNAD	0,01
APMPOT	-0,08
Grupe	DF1
3	-0,69
4	0,69

**LEGENDA:** *Visina tijela* (ALDTV), *dužina ruke* (ALDDR), *dužina noge* (ALDDN), *dužina stopala* (ALDDS), *biakromijalni raspon* (ALDBR), *tjelesna masa* (AVMTM), *središnji opseg prsnog koša* (AVMSOK), *opseg nadlaktice* (AVMONA), *opseg natkoljenice* (AVMONAT), *opseg potkoljenice* (AVMOPOT), *kožni nabor na leđima* (APMLE), *kožni nabor na trbuhu* (APMTR), *kožni nabor na nadlaktici* (APMNAD), *kožni nabor na potkoljenici* (APMPOT), *dijametar lakta* (ATDLA), *dijametar ručnog zgloba* (ATDRZ), *bikristalni raspon* (ATDBKR), *dijametar koljena* (ATDKO), *širina stopala* (ATDST)

Prema navedenim rezultatima najveći pozitivni doprinos razlikovanju učenica u trećem i četvrtom razredu primarnog obrazovanja ima *visina tijela* (0,61), *dužina ruke* (0,58), *dužina noge* (0,57) s obzirom na to da su te varijable pokazatelji longitudinalne dimenzionalnosti skeleta. Osnovna je pretpostavka da je koštano tkivo tijekom života podložno neprekidnoj izgradnji prema mehaničkim opterećenjima, metaboličkim zahtjevima i hormonskom statusu te je kod učenica četvrtog razreda primarnog obrazovanja izraženi-ja tjelesna aktivnost, rast, bavljenje sportom, što je pod utjecajem pravilne prehrane utjecalo na rast kostiju u dužinu. Može se zaključiti da su učenice četvrtog razreda koje su u fazi predpuberteta ušle u drugu fazu ubrzanog rasta. Znatnu pozitivnu korelaciju s diskriminacijskom funkcijom imaju i drugi pokazatelji longitudinalne dimenzionalnosti, *dužina stopala* (0,32), *biakromijalni raspon* (0,21).

Značajan doprinos razlikovanju učenica ima *bikristalni raspon* (0,40) pokazatelj transverzalne dimenzionalnosti skeleta. Ostali pokazatelji transverzalne dimenzionalnosti skeleta imaju znatnu korelaciju s diskriminacijskom funkcijom *dijametar koljena* (0,28), *širina stopala* (0,27), *dijametar ručnog zgloba* (0,22) i *dijametar lakta* (0,13). Vrijednosti rezultata transverzalne dimenzionalnosti skeleta pokazuju da su učenice četvrtog razreda robusnije građe i da su u fazi ubrzanog rasta i razvoja.

Pokazateljima da se učenice četvrtog razreda nalaze u fazi ubrzanog rasta i razvoja pridonose i rezultati volumena i mase tijela. Značajan doprinos determiniranju diskriminacijske analize daju varijable masa tijela (0,33), opseg prsnog koša (0,26), opseg natkoljenice (0,25), opseg potkoljenice (0,22) i opseg nadlaktice (0,13).

Značajni negativni doprinos razlikovanju učenica ima kožni nabor na trbuhu (-0,14). Ovakve korelacije proizlaze iz činjenice da učenice trećeg razreda imaju veće vrijednosti potkožnog masnog tkiva na trbuhu i konstantnog prirasta masnog tkiva koje se pravilnije raspoređuje tijekom sazrijevanja.

#### 4. Zaključak

U ovom istraživanju dobivena kanonička diskriminacijska funkcija značajno razlikuje učenice trećih i četvrtih razreda na razini značajnosti 0,00 ( $p < 0,05$ ), uz relativno visoku kanoničku korelaciju (0,57). Moguće je konstatirati da 19 standardnih pokazatelja dobro razlikuje učenice trećeg i četvrtog razreda primarne nastave u manifestnim mjerama morfoloških antropometrijskih obilježja. Na pozitivnom polu diskriminacijske funkcije nalaze se učenice četvrtog razreda, a na negativnom učenice trećeg razreda. Struktura diskriminacijske funkcije također je bipolarna. Pozitivni pol najbolje definiraju varijable *visina tijela, dužina ruke, dužina noge, bikristalni raspon, tjelesna masa, dužina stopala, dijametar koljena, širina stopala, središnji opseg prsnog koša, opseg natkoljenice, opseg potkoljenice, dijametar ručnog zgloba, biakromijalni raspon*, zatim malom projekcijom varijable *dijametar lakta i opseg nadlaktice* te neznatnom projekcijom varijabla *kožni nabor na nadlaktici*. Negativni pol malom projekcijom definira varijabla *tjelesna masa* te neznatnom projekcijom varijabla *kožni nabor na potkoljenici*.

Razvoj učenika razredne nastave, zbog svoje posebnosti, zahtijeva primjeren odgojno-obrazovni pristup, koji se razlikuje od pristupa u radu s odraslim osobama. To prije svega podrazumijeva osmišljavanje odgovarajućih programa u primijenjenoj kineziologiji. Istraživanja čiji je cilj definiranje antropološkog statusa učenika i učenica razredne nastave rijetko su se provodila. Posebno je mali broj istraživanja kojima je predmet bilo utvrđivanje međusobnog odnosa mjera morfoloških obilježja i utjecaja sre-



dine življenja. Stoga je cilj istraživanja bio utvrditi razlike antropoloških obilježja učenica trećih i četvrtih razreda.

Možemo zaključiti da poznavanje antropoloških obilježja učenica razredne nastave preduvjet za planiranje, programiranje, kontroliranje i vrednovanje na znanstveno prihvatljiv način.

## LITERATURA

- BABIN J., VLAHOVIĆ, L., BAVČEVIĆ, T. (2008). „Influence of specially programmed PE lessons on morphological characteristics changes of 7-year-old pupils“. *5th International Scientific Conference on Kinesiology* (str. 10–14). Zagreb: Kineziološki fakultet.
- DŽIBRIĆ, D., AHMIĆ, D., MILANOVIĆ, D., BAJRIĆ, O. (2014). „Differences among first-grade students of urban and rural areas in motor and functional characteristics“. *Sport Science* vol. 7. 99–105.
- MALINA, R. M., PEŃA, R., MARIA, E., LITTLE, B. B. (2008). „Secular change in the growth status of urban and rural schoolchildren aged 6-13 years in Oaxaca, southern Mexico“. *Annals of Human Biology* 35/5. 475–489.
- MRAKOVIĆ, M., FINDAK, V., METIKOŠ, D., NELJAK, B. (1996). *Primijenjena kineziologija u školstvu –NORME*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- MIŠIGOJ-DURAKOVIĆ, M. (2008). *Kinantropologija*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- NELJAK, B. (2013). *Opća kineziološka metodika*. Priručnik. Zagreb: Gopal d. o. o.
- OJA, L., JURIMAE, T. (2002). „Changes in anthropometrical characteristics during two years in 6 year old children“. *Anthropol Anz.* 60. 299–308.
- PEJČIĆ, A., KATIĆ, R., ŠTALEC, J., VISKIĆ-ŠTALEC, N. (1997). „Morfološke i motoričke karakteristike dječaka i djevojčica primorsko-goranskog kraja“. U: Milanović, D. (Ur.), *Zbornik radova 1. međunarodne znanstvene konferencije „Kineziologija – sadašnjost i budućnost“*, str. 60–68. Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- PEŃA REYES, M. E., TAN, S. K., MALLINA, R. M. (2003). „New kinesiology“. *Am J Hum Biol* 15/6. 800–813.
- PRSKALO, I., HORVAT, V., RUNJIĆ, K., MRAKOVIĆ, S., BOKOR, I. (2008). „Changes in morphological characteristics in girls and boys of early primary school age“. U: Prskalo, I., Strel, J., Findak, V. (ur.) *The First Special Symposium on Kineziological Education in Pre School and Primary Education*. The 1<sup>st</sup> International-Conference on Advances and Systems Research ECNSI-2007. (str. 89–94). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- TOMLJENOVIĆ, B., JOVANOVIĆ, M., TOMLJENOVIĆ, I. (2009). „Longitudinal measurement of structure and differences in anthropological featu-

res of male and female pupils from the first“. U: Prskalo, I., Findak, V., Strel, J. (Ur.), *The 3rd Internacional Conference on Advanced and Systems Research. Kinesiological education-heading towards the future.* (str. 179–189). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

ZSIDEGH, P., PHOTIOU, A., MÉSZÁROS, Z., PRÓKAI, A., VAJDA, I., SZIVA A., MÉSZÁROS, J. (2007). „Body mass indeks, relative body fat and physical performance of Hungarian roma boys“. *Kinesiology* 39. 15–20.

**DIFFERENCES BETWEEN THIRD AND FOURTH GRADE  
ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN MANIFEST  
MORPHOLOGICAL MEASURES ANTHROPOMETRIC  
CHARACTERISTICS**

**Abstract**

*The aim of this research is to explore differences in manifest variables of morphological and anthropometric features between the third grade and the fourth grade primary school female pupils. The research was conducted among 200 primary school female pupils (100 pupils from the third grade and 100 pupils from the fourth grade) aged 9 and 10 +/- 6 months in schools from Gospić, Otočac, Gračac, Korenica, Lički Osik and Brinje.*

*All respondents underwent measurements in the field of morphological anthropometric features according to International Biological Programme, IBP-Weiner and Lourie, 1969. The sample of variables consisted of 19 measures for morphological anthropometric features evaluation. Longitudinal skeleton dimensionality was measured by 5 variables: height (ALDTV), arm length (ALDDR), leg length (ALDDN), foot length (ALDDS), and biacrominal breadth (ALDBR). Volume and body mass were measured by 5 variables: body mass (AVMTM), chest circumference (AVMSOK), upper arm circumference (AVMONA), thigh circumference (AVMONAT) and lower leg circumference (AVMOPOT). Subcutaneous fat tissue was measured by four variables: back skinfold (AMPLE), stomach skinfold (APMTR), upper arm skinfold (APMNAD) and lower leg skinfold (APMPOT). Transversal skeleton dimensionality was measured by five variables: elbow diameter (ATDLA), wrist diameter (ATDRZ), bicristal breadth (ATDBKR), knee diameter (ATDKO) and foot width (ATDST).*

*According to the structure of discriminant function, it is evident that in latent dimension of longitudinal skeleton dimensionality the variable height (0.61) contributes the most to the differences between female pupils from the third and the fourth grade. A significant contribution in determining discriminant function is shown in variables arm length (0.58), leg length (0.57), biacrominal breadth (0.40) and body mass (0.33) where fourth grade female pupils show higher values.*

*It can be concluded that fourth grade female pupils are more robust in their build and enter the second phase of accelerated growth and evolvence earlier, at the age of 10 ½ or 11 to 13.*

**KEY WORDS:** *morphological features, the third grade, the fourth grade, female pupils, discriminant analysis*

# INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U NASTAVI I POUČAVANJU UČENIKA S POTEŠKOĆAMA

**Lucija VELAGIĆ**

Osnovna škola Jelkovec, Zagreb  
velagiclucija@gmail.com

UDK 376-056.36:004

Pregledni članak

**Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu  
jasna.kudek@ufzg.hr

## **Sažetak**

*Fenomenu globalizacije u 21. stoljeću bez sumnje najviše je doprinijelo širenje i razvoj digitalnih tehnologija koje čine komunikaciju, prijenos i dostupnost informacija lakšim i bržim (Hussain, 2008; Cornali, Tirocchi, 2012). To u stavu odgoja i obrazovanja pretpostavlja izgradnju i posjedovanje ključnih kompetencija učitelja temeljenih na uporabi novih metodičko-didaktičkih metoda i alata u radu s učenicima. U istraživanju je sudjelovalo 137 učitelja iz redovitih osnovnih škola te je cilj bio utvrditi u kojoj mjeri se učitelji osjećaju kompetentnima za uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije kao i u kojoj je mjeri primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama. Kvantitativnom analizom frekvencija interpretirane su i argumentirane grupirane tvrdnje iz upitnika. Rezultati pokazuju visoku svjesnost učitelja o potrebama osuvremenjivanja nastave korištenjem digitalnih alata i informacijsko-komunikacijske tehnologije kao novih zanimljivih i zornih načina koji pomažu učenicima u usvajanju novih znanja ili ponavljanju već naučenih, no također na nedovoljno stečenih takvih specifičnih kompetencija kod učitelja te se još uvijek nedovoljno koriste digitalnim obrazovnim sadržajima u radu s učenicima s poteškoćama i ostalim programskim aplikacijama u nastavi te smatraju da se IKT-om nije potrebno svakodneвно koristiti u nastavi. Rezultati također upućuju na spremnost učitelja u izgradnji svoje digitalne pismenosti usmjerene na uporabu novih digitalnih medija i tehnologije, kako bi razumjeli u koje svrhe i kako alati rade. Rad upućuje na važnost osnaživanja profesionalnih kompetencija učitelja za korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije te se njegov potencijalno znanstveno-stručni doprinos očituje u kontekstu potrebe osiguravanja dugoročne podrške učiteljima kroz*

*cjeloživotno obrazovanje u cilju stjecanja specifičnih kompetencija u informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji, kao i njezinim mogućnostima za poboljšanje kvalitete obrazovanja čineći ga dostupnijim, posebice učenicima s poteškoćama, što u konačnici može utjecati na globalni život svih sudionika u sustavu odgoja i obrazovanja.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *digitalni alati, globalizacija, informacijsko-komunikacijska tehnologija, kompetencije učitelja, učenici s poteškoćama*

## 1. Uvod

Pojava i proces globalizacije, iz perspektive utjecaja i načina na koji se mijenja svijet, s jedne strane se promatra u kontekstu neželjenih posljedica koje čini na društvo u cjelini, no s druge strane globalizacija se smatra plodnim fenomenom, čineći svijet povezanim i informiranijim nego ikad prije. Djeca i mladi danas žive u 21. stoljeću koje karakteriziraju dramatične kulturne, ekonomske, socijalne i odgojno-obrazovne razlike. Takva složena kulturološka situacija i pristup različitostima ovise uvelike o okolnosti svakog pojedinca s obzirom na društvo u kojem živi i razvija se. Neki to nazivaju informacijskim dobom, dok drugi više rabe termin tehnokulturalizam ili tehnokapitalizam, globalna medijska kultura ili jednostavno globalizacija, pozivajući se na dijalektički proces u kojem postoje globalno i lokalno, kao kombinirani i međusobno implicirajući principi (World YOUTH Report – *Youth and Information and Communication Technologies (ICT)*, 2003). U kontekstu nekog postupka ili procesa (proizvodnoga, poslovnoga, obrazovnoga i dr.) pojam *tehnologija* ima višestruko značenje. S obzirom na to da je terminu „informacijska tehnologija“ (IT) pridružen termin „komunikacijske tehnologije“, jer je danas rad s računalom nezamisliv ako ono nije povezano u mrežu, govori se o informacijskoj i komunikacijskoj tehnologiji (u daljnjem tekstu IKT). IKT ne možemo univerzalno definirati jer se koncepti, metode i primjene IKT-a mijenjaju i evoluiraju gotovo svakodnevno.

Posebnu ulogu danas ima IKT upravo u području odgoja i obrazovanja. Tehnologija obrazovanja može se definirati kao „sveukupnost izvora znanja i sredstava za odgojno-obrazovni rad u didaktičkoj funkciji što uključuje i

radno iskustvo (metode i postupke prenošenja) nastavnika i „radno“ iskustvo usvajanja na strani učenika“ (Bezić, 2000: 20). Drugim riječima, daje odgovor na pitanje čime se ostvaruju ciljevi i ishodi odgoja i obrazovanja. Ono što je karakteristično za tehnologije obrazovanja jest to što se nadopunjuju ovisno o specifičnosti sadržaja koji se poučava, a kako su pod utjecajem društvenih promjena, tako se stalno mijenjaju i razvijaju, ovisno o razvoju pedagogije i drugih srodnih znanosti (Bezić, 2000). Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) alternativni naziv tehnologija informacijskog društva, „primjenjuje se u svim područjima ljudske djelatnosti, zbog toga je u europskomu kompetencijskomu okviru ovladavanje njome svrstano u jednu od osam ključnih kompetencija, tzv. digitalne kompetencije“ (str. 160). Pritom se misli na kritičku i sigurnu uporabu IKT-a za rad, komunikaciju ili slobodno vrijeme (Petrović, 2015). U okviru digitalne kompetencije, pojam „digitalne vještine“ odnosi se na niz različitih sposobnosti, od kojih mnoge nisu isključivo „vještine“, već kombinacija ponašanja, stručnosti, znanja, radnih navika, karakternih osobina, raspoloženja i kritičkih razumijevanja. Te su vještine međusobno povezane i uglavnom se nadopunjuju. U današnjim tehnološki zasićenim zajednicama, smatraju se temeljem za sudjelovanje i djelovanje u društvu te se također smatra da ih pojedinac treba razvijati i usavršavati tijekom vremena u skladu s osobnim i profesionalnim okolnostima. Zemlje sve više teže mapiranju i definiranju digitalnih vještina i kompetencija koje se neprestano mijenjaju zbog tehnološkog napretka (UNESCO, 2017a,b) i pružaju osnovu za razvoj uključivih, pravednih i održivih obrazovnih intervencija. U skladu s tim, današnji učitelji trebaju prevladati pojam „digitalnih pridošlica“ jer poučavaju učenike koji se smatraju „digitalnim urođenima“ i generacijama koje već naveliko vladaju IKT-om te trebaju naučiti komunicirati jezikom i stilom svojih učenika, s obzirom na to da metode poučavanja koje su oni učili kao studenti sve manje postaju djelotvorne (Prensky, 2001).

Obrazovanje učenika s poteškoćama u redovitim školama polazište ima u redovitim predmetnim kurikulumima koje učitelji individualiziraju za podršku učenicima čije posebne odgojno-obrazovne potrebe, odnosno poteškoće, zahtijevaju individualizirane pristupe u poučavanju i specijalizirano školsko okruženje sa sredstvima, pomagalicama i opremom u učionici. No, iako već zadnja tri desetljeća djeca s poteškoćama u razvoju imaju zakonsko pravo na odgojno-obrazovnu inkluziju, njihova prava još uvijek nisu izjednačena s

onima koja imaju djeca tipičnog razvoja ili djeca koja nisu u skupini onih s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009). Cilj je inkluzivnog obrazovanja promicati akademsko učenje, društvene kompetencije i vještine, promjenu stava i pozitivne odnose s vršnjacima u inkluzivnom okruženju za učenike s poteškoćama. Individualizirana nastava osigurava učenicima s poteškoćama učenje i poučavanje sukladno njihovim sposobnostima, mogućnostima i interesima, opskrbljujući se nastavnim metodama, sredstvima, pomagalicama i materijalima koji su usklađeni s njihovim individualnim odgojno-obrazovnim potrebama (Scruggs, Mastropieri i Marshak, 2012). To zahtijeva od učitelja da posjeduju fleksibilne pristupe poučavanju, kao i da budu fleksibilni u prilagođavanju kurikula na temelju odgojno-obrazovnih potreba učenika (Obiakor i dr., 2012). Učitelji u skladu s *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) osiguravaju učenicima stjecanje temeljnih kompetencija u promjenjivu društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima suvremenih IKT-ova što pretpostavlja vrijednosti i ciljeve koji u sustavu odgoja i obrazovanja trebaju biti povezani sa sadržajima temeljnog obrazovanja i svakodnevnog školskog života, obvezni su za sve učitelje, u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, područjima i predmetima, školskim i izvanškolskim aktivnostima (str. 23). U tom smislu IKT može biti vrijedan alat u procesu odgojno-obrazovne inkluzije za učenike s poteškoćama, omogućujući im da iskoriste svoje pravo na kvalitetno obrazovanje. IKT je uveden u proces učenja i poučavanja kako bi se poboljšala kvaliteta i nova iskustva učenja. Na taj način moguće je zadovoljiti specifične odgojno-obrazovne potrebe učenja različitih skupina učenika, pa tako i učenika s poteškoćama. Iako su specifične primjene IKT-a iznimno raznolike, mogu se upotrebljavati u kompenzacijske svrhe, didaktičke i komunikacijske. Brzi razvoj informacijskog doba donosi mogućnosti, ali i rizik u učenju i poučavanju učenika s poteškoćama. Ako je IKT nedostupan ili neprilagođen učenicima s poteškoćama, ili se sadržaji i informacije obrađuju na način da su neki učenici koji imaju poteškoće u učenju i razvoju isključeni iz nastavnih aktivnosti, dodatno se može pojačati njihova socijalna isključenost.

Navedeno upućuje na činjenicu kako se inkluzija nerijetko promatra kao nešto nametnuto, ali u praksi neprimjenjivo (bilo da je riječ o darovitim učenicima ili onima koji imaju poteškoće). No, suvremena škola, sa svojim kompetentnim učiteljima, u središte svojeg rada stavlja učenika i poučavanje koje je



usmjereno na učenika. Nastava se planira prema njegovim individualnim odgojno-obrazovnim potrebama, području interesa, brzini i stilu učenja, opsegu i dubini nastavnih sadržaja, mogućnosti višestrukog i samostalnog ponavljanja, samokontroli, samoprocjeni i samodisciplini, što otvara široke mogućnosti inovacije u nastavnim metodama (Klippert, 2001). Uz navedeno, strategije koje učitelji primjenjuju u svojem svakodnevnom radu s učenicima s poteškoćama dokazano su učinkovite u vidu individualizacije obrazovnih zahtjeva, sadržaja, aktivnosti, prostora, sredstava i materijala te vršnjačke podrške (Singh, 2011; Singh, 2012). Aktivnosti se mogu provoditi u oblicima individualnog učenja, u paru, grupi, uz individualizirani didaktički materijal, audiovizualna sredstva, asistivnu tehnologiju i digitalne obrazovne sadržaje (Kudek Mirošević, 2019).

Eurydice (2003, prema Fajdetic i Galić, 2009) identificira pet područja novih kompetencija koje se odnose između ostaloga i na poučavanje učenika s poteškoćama, od kojih je naglašeno upravo poučavanje uz uporabu suvremenog IKT-a. Florian i Hegarty (2004) razlikuju nekoliko kategorija IKT-a u obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju. Prema načinu korištenja u poučavanju navode IKT u svrsi komunikacije, kao alat ili pomagalo i kao sustav procjene i organizacije. Autori navode da pomoćna, tj. asistivna tehnologija može imati veliku ulogu u premošćivanju barijera s kojima se susreću osobe s poteškoćama u razvoju, kao primjerice osobe s intelektualnim poteškoćama. Takve tehnologije podrazumijevaju pomoćne, prilagodljive i rehabilitacijske uređaje koji pojedincima omogućuju samostalno obavljanje rutinskih poslova. U nastavnom procesu mogu im pomoći u savladavanju vještina i približiti obrazovne sadržaje koji su učeniku kompleksniji, primjerice u području matematike (programi koji objedinjuju geometriju, algebru, tablične proračune, crtanje grafova, statistiku i analizu u jedan program jednostavan za korištenje) kako bi se olakšalo učeničko razumijevanje matematičkih pojmova i vještina, zatim u području savladavanja vještina čitanja, rječnika (vizualiziranje rječnika), kod poteškoća učenika s pisanjem, diktatima, u poboljšanju vještina rješavanja problema, kao i u sadržajima prirode i društva, učenju materinskog i stranog jezika (uključujući vježbanje izgovora), igre asocijacija riječi i slika, slušanje dijaloga itd. (Matasić i Dumić, 2012), kao i digitalne knjižnice koje mogu učenicima vizualno dočarati sadržaj koji može praktički oživjeti (Hellyar, 2016). Naime, još je krajem 20. stoljeća računalo omogućavalo stvaranje istraživačkog okruženja za učenje što je pokazalo uspješnost učenika u stjecanju znanja

i vještina te Means (1994) navodi kako digitalni obrazovni sadržaji i programi predstavljaju vrstu nastave pomoću tehnologije koja pomaže učiteljima individualizirati učenje tempom koji odgovara individualnim sposobnostima i mogućnostima učenika. Takav način rada prvotno je bio poznat pod nazivom CAI (engl. *Computer Assisted Instruction*) koji se određuje kao nastavna metoda koja se koristi računalom kao sredstvom za pomoć u identificiranju, planiranju i provedbi metoda poučavanja učenika s poteškoćama. Danas računalom potpomognuti pristupi učenju i poučavanju pružaju prilagodljivu platformu za učenje te omogućuju, primjerice učenicima s intelektualnim poteškoćama, proživljavanje stvarnih životnih situacija kroz interakciju u simuliranim scenarijima i bolje mogućnosti uključivanja učenika s intelektualnim poteškoćama u društvo.

Prema tome, suvremeno društvo i suvremena tehnologija postavljaju sve veće izazove na koje škola kao odgojno-obrazovna ustanova treba znati odgovoriti, a koji od učitelja zahtijevaju aktivno sudjelovanje u stjecanju novih, ali i razvoju postojećih profesionalnih kompetencija tijekom formalnog i tijekom cjeloživotnog obrazovanja. Povećanje profesionalnih kompetencija učitelja važno je kao jedan od glavnih čimbenika koji utječu na razinu postignuća učenika (Rončević, 2008), ali i kako bi primjereno pripremili učenike za život u suvremenom društvu u kojem im IKT omogućuje pristup širokom spektru informacija, pa ih je upravo stoga nužno uključivati u odgojno-obrazovni proces i stvarati preduvjete za pravilno i uspješno primjenjivanje u svim oblicima učenja (Kostović Vranješ, Bulić i Novoselić, 2013). Putem IKT-a učenici stječu temeljna znanja na njima prilagodljiv način, razvijaju svijest o sadržajima koje usvajaju na drukčiji način, razvijaju vještine i sposobnosti u različitim okolnostima, kao i rješavanje problema u različitim područjima primjene. U tom kontekstu UNESCO (2002; 2017a,b) u svojim dokumentima naglašava pedagoške kompetencije koje uz primjenu IKT-a ovise o individualnom pristupu učitelja učenicima u skladu s njihovim sposobnostima i mogućnostima. IKT se u nastavi i poučavanju do sada izmjenjivao kroz različite faze primjene, primjerice kao zamjena tradicionalne nastavne prakse (u kojoj se IKT ne rabi) i oblik rada u kojem učenici koji rukom pišu radove, sve češće postaju učenici koji pišu radove pomoću programa za obradu teksta, kroz oblik izlaganja učitelja putem elektroničke (PowerPoint) prezentacije, a nastavni planovi i programi, tj. kurikuli na papiru i njihova realizacija postaju vidljivi na internetu. Naime, transformacija nastavnog procesa sve će se više pomicati prema okruženjima

za učenje koja su sve više usmjerena na svakog pojedinog učenika. Bez obzira na to što se kriteriji za ocjenu kvalitete digitalnih sadržaja trebaju konstantno procjenjivati, brojni autori navode IKT dragocjenim alatima za učenje i igru (Drigas i Ioannidou, 2013). Iako IKT najvjerojatnije nikada neće istisnuti odnos između učitelja i učenika koji je presudan za proces učenja i razvoja, svi se autori slažu u jednom, a to je da multimediji mogu razvijati vještine za učenje i stvoriti okruženje za učenje koje će odgovarati učenikovim individualnim sposobnostima i mogućnostima da bi se mogle pratiti i razumijevati djetetove odgojno-obrazovne potrebe i utjecaj na njegov psihofizički razvoj (Nurmilaakso, 2009 prema Kudek Mirošević, 2020). U tom smislu, može se reći da globalizacija, kod kreatora obrazovnih politika i kod praktičara, podržava mehanizme za razmjenu ideja i iskustava u korištenju obrazovnih tehnologija te stvara i podržava razvoj digitalnih vještina u svrhu preispitivanja metoda učenja i poučavanja. Analizirajući neka istraživanja, Ford (2013) navodi kako i dalje u našim redovitim školama postoji potreba da učenici s poteškoćama nauče osnovne vještine, no čini se da mnogi učitelji možda još uvijek nisu spremni udovoljiti toj potrebi. Zaključuje da još uvijek zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba učenika i pružanje podrške u postizanju planiranih akademskih ishoda nije dostatno. Smatra da škole moraju osigurati podršku učenicima s poteškoćama koristeći se resursima koje trenutačno imaju, ali i razvijati nove kompetencije.

U skladu s tim, potrebno je izazvati i podržati promjene u nastavnoj praksi učitelja primjenom i prilagođavanjem IKT-a, nadovezujući se na individualnu pedagošku ekspertizu. Petrović (2015) izdvaja određene smjernice za preobrazbu i unapređenje odgojno-obrazovnog procesa u strategiji ranog, predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, poput investiranja u obrazovanje učitelja za korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u poučavanju te investiranje u informatičku opremu kako bi bila moguća primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu. U tom kontekstu, kako se pedagoška praksa učitelja s novim tehnologijama nastavlja razvijati, a organizacijska podrška i pristup IKT-u sve su širi i kvalitetnije omogućeni u našim školama, potrebno je razvijati dodatne kompetencije učitelja koje se nadovezuju na postojeća znanja i tradicionalnu praksu.

## **2. Metodologija**

### ***2.1. Cilj i istraživačka pitanja***

Cilj ovog istraživanja jest utvrditi u kojoj se mjeri učitelji osjećaju kompetentnima za uporabu IKT-a kao i u kojoj ga mjeri primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama.

U skladu s ciljem istraživanja, oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

- U kojoj mjeri učitelji procjenjuju značenje IKT-a u nastavi, kao i u kojoj se mjeri koriste IKT-om u osnovnim školama i poučavanju učenika s poteškoćama te samoprocjenjuju li svoje kompetencije za poučavanje putem IKT-a?
- U kojoj mjeri učitelji samoprocjenjuju razinu poznavanja programskih aplikacija?
- U kojoj mjeri učitelji primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama digitalne alate i softverske programe?
- U kojoj mjeri učitelji procjenjuju opremljenost svojih učionica, kao i osobno korištenje određenih aplikacija za nastavu?

### ***2.2. Uzorak istraživanja***

U istraživanju je sudjelovalo 137 učitelja razredne i predmetne nastave iz redovitih osnovnih škola na području Republike Hrvatske. U Tablici 1 prikazana je sociodemografska struktura učitelja iz uzorka, s obzirom na spol, radno mjesto (razredna nastava, predmetna nastava) te godine radnog iskustva (radni staž) učitelja, odnosno njihova djelovanja u struci.

**TABLICA 1.** Struktura uzorka s obzirom na spol, radno mjesto i godine radnog iskustva (N = 137)

Ispitanici	%	Radno mjesto	%	Godine radnog iskustva u školi	%
Muški	4,4	Razredna nastava	73,1	1 - 5	16,8
Ženski	95,6	Predmetna nastava	26,9	6 - 10	14,6
				11 - 15	23,4
				16 - 20	11,7
				21 - 25	8,0
				26 - 30	19,0
				više od 30 godina	6,5
<b>Ukupno</b>	<b>100</b>		<b>100</b>		<b>100</b>

### **2.3. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja**

Istraživanje je provedeno 2020. godine za potrebe diplomskog rada pod nazivom *Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija kod učenika s teškoćama* (Velagić, 2020) obranjenog u rujnu 2020. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik za učitelje pod nazivom *Upitnik o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i poučavanju učenika s teškoćama* koji se proveo online putem grupa učitelja *Školska zbornica, 45 minuta* i *Kako motivirati učenike* (Google forms) pri čemu su poštovani svi etički aspekti ispitivanja. Uz uvodni dio, upitnik se sastojao od dvaju dijelova. U uvodnom dijelu ispitanici su obaviješteni da popunjavanjem upitnika doprinose istraživanju inkluzivne osnovnoškolske prakse te su zamoljeni da upitnik popune u potpunosti, da na sva pitanja odgovore iskreno, kao i o mogućnosti odustajanja, odnosno neodgovaranja na neku tvrdnju, čime su poštovana etička načela povjerljivosti podataka, dobrovoljnosti i anonimnosti. Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika; spol, radno mjesto (tj. jesu li učitelji razredne ili predmetne nastave) te godine njihova radnog iskustva (radni staž) u školi. Drugi dio upitnika sastojao se od ukupno 58 čestica koje su se odnosile na kompetencije učitelja o primjeni strategija podrške i individualiziranog pristupa u radu s učenicima s poteškoćama te uporabu IKT-a kao i u kojoj ga mjeri primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama. Za potrebe ovog rada izdvojeno je 35 čestica organiziranih u četiri grupe

za koje su učitelji na petostupanjskoj skali Likertova tipa odabirali stupanj svojeg slaganja (1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – djelomično se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem), u kojoj se mjeri osjećaju kompetentnima za uporabu IKT-a, kao i u kojoj ga mjeri primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama.

Čestice u upitniku konstruirane su prema preporukama UNESCO-a i njegovih dokumenata *Information and communication technologies in teacher education* – vodič za planiranje (2002) i *Digital skills for life and work* (2017a), prema kojima učitelji razvijaju svoje pedagoške kompetencije „uporabom IKT za potporu učenju, poučavanju i razvoju kurikuluma, uključujući procjenu učenika i evaluaciju nastave“ (str. 41). Dokumenti također navode da poučavanjem koje uključuje IKT, učitelji pokazuju razumijevanje, mogućnosti i implikaciju uporabe IKT-a za učenje i poučavanje u kontekstu kurikula, planiranje, provođenje i upravljanje učenjem i poučavanjem u otvorenim i fleksibilnim okruženjima za učenje, kao i mogućnosti vrednovanja i samovrednovanja. U skladu s navedenim, čestice u upitniku se odnose na uporabu IKT-a kao i na kompetencije koje za primjenu IKT-a u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama učitelji posjeduju.

#### **2.4. Metode obrade podataka**

Grupirane čestice iz upitnika su interpretirane i argumentirane kvantitativnom analizom frekvencija na sljedeći način: 1. grupa čestica (Tablica 2) odnosi se na procjenu učitelja o značenju IKT-a u nastavi kao i u kojoj se mjeri koriste IKT-om u osnovnim školama i poučavanju učenika s poteškoćama te njihovu samoprocjenu kompetencija za poučavanje putem IKT-a; 2. grupa čestica (Tablica 3) odnosi se na razinu poznavanja programskih aplikacija kod učitelja; 3. grupa čestica (Tablica 4) odnosi se na digitalne alate i softverske programe koje učitelji primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama i 4. grupa čestica (Tablica 5) odnosi se na samoprocjenu učitelja o opremljenosti njihovih učionica te na osobno korištenje određenih aplikacija za nastavu.

Na temelju grupiranih čestica iz upitnika za uporabu IKT-a kao i kompetencija koje učitelji za primjenu IKT-a u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama posjeduju, korištena je distribucija frekvencije podataka te su podatci izračunani u postotku i prikazani tablično.

### 3. Rezultati i interpretacija

S obzirom na primijenjenu kvantitativnu metodologiju analizom frekvencija, u Tablici 2 prikazana je distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja učitelja o značenju IKT-a u nastavi kao i o njihovoj samoprocjeni u kojoj se mjeri njime koriste u svojoj školi.

**TABLICA 2.** Distribucija frekvencija rezultata – značenje IKT-a u nastavi i kompetencije učitelja za poučavanje i korištenje putem IKT-a u nastavi (%)

Značenje IKT-a u nastavi i kompetencije za poučavanje i njegovo korištenje u osnovnim školama	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
Za planiranje i pripremanje rada s učenicima s poteškoćama služim se digitalnim alatima.	1,5	2,2	15,3	33,6	47,4
Općenito se koristim digitalnim obrazovnim sadržajima u nastavi.	0	2,2	13,2	39,0	45,6
Koristim se posebnim IKT programima i digitalnim obrazovnim sadržajima namijenjenim učenicima s poteškoćama.	23,4	19,0	20,4	18,2	19,0
Izrađujem posebne digitalne sadržaje namijenjene isključivo učenicima s poteškoćama.	13,2	12,5	24,3	25,7	24,3
Uvođenje IKT-a u predmetne kurikule je nužno.	4,4	3,6	16,1	28,5	47,4
Stručno usavršavanje iz IKT-a smatram zadovoljavajućim.	3,6	8,0	31,4	35	21,9
Spreman/na sam napredovati i educirati se u skladu s napretkom IKT-a.	0,7	0	2,9	19,7	76,6
IKT se treba rabiti u svakodnevnoj nastavi.	4,4	10,4	19,3	30,4	35,6

Značenje IKT-a u nastavi i kompetencije za poučavanje i njegovo korištenje u osnovnim školama	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
Sudjelujem u izradi novih IKT programa i/ili digitalnih obrazovnih sadržaja.	17,5	13,9	19,0	17,5	32,1
Često kontaktiram s kolegama u svrhu pomoći i unapređenja nastavnog procesa putem IKT-a.	0,7	1,5	16,8	37,2	43,8
Uvođenje IKT-a u nastavu mora biti bolje planirano.	3,0	2,2	13,4	30,6	50,7
Učenicima s poteškoćama IKT pomaže u savladavanju gradiva.	2,2	8,8	30,7	27,0	31,4

Distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja učitelja o IKT-u i njegovu korištenju u osnovnim školama te prema stupnju slaganja učitelja o kompetencijama koje posjeduju za poučavanje putem IKT-a (Tablica 2) pokazuje da se digitalnim alatima za planiranje i pripremanje rada s učenicima s poteškoćama služi 47,4 % ispitanika te smatraju da je nužno uvođenje IKT-a u predmetne kurikule, dok se 45,6 % ispitanika koristi općenito digitalnim obrazovnim sadržajima u nastavi te polovina ispitanika izrađuje posebne digitalne sadržaje namijenjene isključivo učenicima s poteškoćama. No svega 19,0 % koristi se posebnim IKT programima i digitalnim obrazovnim sadržajima namijenjenim učenicima s poteškoćama, dok se nešto više ispitanika (23,4 %) uopće ne koristi dostupnim IKT programima i digitalnim obrazovnim sadržajima namijenjenim učenicima s poteškoćama, a jedna trećina ispitanika smatra da se IKT treba upotrebljavati u svakodnevnoj nastavi. Većina IKT-ova koji se danas koriste u školama ima značajke koje učenicima omogućuju prilagodbu izgleda i dojma sučelja kako bi odgovarale njihovim individualnim zahtjevima pristupačnosti. Slično tomu, neke aplikacije za izradu obrazovnih sadržaja i prezentacija sada sadrže „provjere pristupačnosti“ koje potencijalno mogu pomoći učiteljima u stvaranju pristupačnih sadržaja za učenike s poteškoćama. Bez obzira na nove tehnološke trendove i napredak, podrška i osposobljavanje učitelja da se koriste i ovim načinima u poučavanju i učenju učenika s poteškoćama, kao i drugih oblika IKT-a na nastavi, smatra se vrijednim mogućnosti-



ma u ostvarivanju obrazovnih sadržaja (UNESCO, 2012). Učiteljima pomažu u pripremi i provedbi nastavnih aktivnosti, a učenicima omogućavaju učenje na lagan i zabavan način potičući ih na lakše zaključivanje i povezivanje sadržaja sa svakodnevnim životnim situacijama te učitelji s pomoću digitalnih obrazovnih sadržaja lakše mogu motivirati učenike s poteškoćama na učenje.

31,4 % ispitanika smatra kako IKT pomaže učenicima s poteškoćama u savladavanju gradiva, dok polovina ispitanika (50,7 %) smatra kako uvođenje IKT-a u nastavu mora biti bolje planirano. Također, rezultati prikazuju kako je 76,6 % ispitanika spremno napredovati i educirati se u skladu s napretkom IKT-a, dok 43,8 % ispitanika često kontaktira s kolegama u svrhu pomoći i unapređenja nastavnog procesa putem IKT-a te je trećina ispitanika uključena i sudjeluje u izradi novih IKT programa ili digitalnih obrazovnih sadržaja. Ovi različiti oblici e-poučavanja koriste se i različitim tehnologijama kojima je podržan obrazovni proces, s obzirom na to da izbor odgovarajućeg IKT-a u obrazovanju, pa tako i u klasičnoj nastavi, pripada području tehnologije obrazovanja koja podrazumijeva načine postizanja obrazovnih ciljeva, različite postupke i sredstva uspješnog poučavanja (Bognar i Matijević, 2002). Stoga su stručna usavršavanja od velike pomoći učiteljima jer pomoću njih stječu znanja, vještine za korištenje i primjenu IKT-a u nastavi, uče se koristiti alatima e-učenja, stječu znanja i vještine izrade multimedijских sadržaja i korištenje određenim bitnim sustavima kao što su, primjerice, Moodle i/ili LMS za implementaciju nastavnih sadržaja i alata koji olakšavaju nastavu (Petrović, 2015).

**TABLICA 3.** Distribucija frekvencija rezultata – razina poznavanja programskih aplikacija (%)

Razine Vašega poznavanja programskih aplikacija:	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
Word	0,7	1,5	2,9	13,1	81,8
PowerPoint	0,7	1,5	2,9	17,5	77,4
Wordpad	8,9	8,1	14,8	26,7	41,5
Paint	6,6	4,4	15,4	19,9	53,7
One note	5,1	10,3	17,6	30,1	36,8

Kako neke od aplikacija mogu biti od velike pomoći pri planiranju nastavnog sata i sadržaja kod učitelja, bilo da je riječ o izradi slika, obradi i uređivanju foto-

grafija i slika ili aplikacija pomoću kojih učitelji mogu raditi kvizove, razina poznavanja programskih aplikacija kod učitelja (Tablica 3) pokazuje kako većina ispitanika (81,1 %) poznaje Word i PowerPoint (77,4 %), no iako se to čini kao visok postotak, svakako nije dovoljno, jer su učitelji u nekoliko prethodnih godina prošli edukacije za rad i uporabu računalnih programa, te većina škola danas posjeduje računalna. Polovina ispitanika služi se programom Paint (53,7%), a nešto manji postotak rabi WordPad (41,5 %) i One note (36,8 %). Matasić i Dumić (2012) smatraju da su to jednostavni alati za izradu multimedijskog sadržaja, a jedna od njihovih najboljih strana je ta što ne traže napredno informatičko znanje te ne treba znati programirati da bi se korisnik mogao uspješno njima koristiti. Takve i slične programske aplikacije koriste se različitim multimedijским elementima poput teksta, slike, videa, animacije, audiosadržaja i drugog sličnog sadržaja te mogu biti pomoć u kreiranju interaktivnih dijagrama, softverskih simulacija, kvizova, simulacija popularnih igara, igre riječima, održavanju pozornosti i motivacije učenika, kao i da potaknu učenike na suradničke oblike rada. Također, služe kao interaktivni elementi za naglašavanje specifičnih dijelova gradiva, a svi se ti gotovi elementi mogu inkorporirati u druge dokumente poput PowerPointa, kao i rabiti samostalno kao pomoć u nastavi te prije ili poslije nastave (Matasić i Dumić, 2012), kao i kroz zabavu učenici s poteškoćama mogu naučiti određene pojmove ili ponoviti gradivo.

S obzirom na primijenjenu kvantitativnu metodologiju analizom frekvencija, u Tablici 4 prikazana je distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja učitelja o digitalnim alatima i softverskim programima koje primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama.

**TABLICA 4.** Distribucija frekvencija rezultata – IKT (digitalni alati i softverski programi) kojim se učitelji koriste u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama (%)

IKT (digitalni alati i softverski programi) kojim se koristim u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama:	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
Multimedijaska računala	6,6	0,7	5,1	24,1	63,5
Pametna ploča	43,0	3,7	5,9	13,3	34,1
LCD projektor	7,4	1,5	3,7	14,7	72,8
Videokamera	45,2	9,6	7,4	11,9	25,9
Fotografski aparat	44,9	8,1	13,2	10,3	23,5
WEB preglednik	2,2	2,9	2,2	11,8	80,9

IKT (digitalni alati i softverski programi) kojim se koristim u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama:	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
Komunikacijski softver	16,5	4,5	12,8	12	54,1
Prezentacijski softver	3,7	2,2	6,6	18,4	69,1
Aplikacije za upravljanje (baze podataka)	17,9	7,5	22,4	19,4	32,8

Budući da su za kvalitetnu uporabu tehnologije u obrazovanju uz uređaje važni programi i aplikacije koji čine te alate korisnim i uporabljivim u nastavnom procesu, distribucijom frekvencija rezultata prema stupnju slaganja učitelja o digitalnim alatima i softverskim programima kojim se koriste u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama (Tablica 4) može se zaključiti kako se učitelji od digitalnih alata u nastavi najviše koriste LCD projektorom (72,8 %), dok se multimedijским računalom koristi 63,5 % što nije očekivani postotak s obzirom na to da se LCD projektor rabi za projekciju digitalnog slikovnog predloška s računala, no računalo je jedno od najrasprostranjenije tehnologije koja je danas prisutna. Rezultati pokazuju da se učitelji najmanje služe videokamerom (45,2 %) i fotografskim aparatom (44,9 %). Pametnom pločom koristi se 34,1 % ispitanika, dok se ipak veći broj učitelja njome uopće ne koristi (43,0 %). Naime, kada se govori o suvremenim tehnologijama u obrazovanju, potrebno je spomenuti da je interaktivna ili tzv. „pametna“ ploča posebna vrsta ploče koja služi kako bi se olakšao učiteljima i učenicima nastavni sat, na način da im uz pomoć računala i projektoru omogućuje visoki stupanj interakcije i suradnje tijekom nastave, jer, primjerice, na interaktivnoj ploči može se jasnije označiti sadržaj na koji učenik treba obratiti pozornost, pisati po njoj elektroničkim markerom, vizualizirati sadržaj i slično. Korištenje pametnih ploča, koje danas ima sve više škola, idealan je medij koji omogućuje motivaciju učenika općenito te posebno učenika s poteškoćama, kao i njihovo usvajanje i uvježbavanje nastavnih sadržaja putem igre. Za softverske programe kojim se učitelji koriste, rezultati pokazuju kako najviše rabe WEB preglednik u nastavi (80,9 %), a najmanje se koriste aplikacijom za upravljanje (baze podataka) (32,8 %). Polovina ispitanika koristi se komunikacijskim softverom, dok se nešto više ispitanika (69,1 %) koristi prezentacijskim softverom.

U Tablici 5 prikazana je distribucija frekvencija rezultata prema stupnju slaganja učitelja o procjeni opremljenosti njihove učionice te osobno korištenje određenih aplikacija za nastavu.

**TABLICA 5.** Distribucija frekvencija rezultata – samoprocjena opremljenosti učionica i osobno korištenje određenih aplikacija za nastavu (%)

Procjena opremljenosti Vaše učionice i osobno korištenje određenih aplikacija za nastavu:	Uopće se ne slažem %	Ne slažem se %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %
Učionica u kojoj radim opremljena je meni potrebnim suvremenim pomagalicima i digitalnim alatima.	8,8	13,1	16,8	28,5	32,8
Broj računala jednak je broju učenika	58,8	5,1	8,1	10,3	17,6
Brzina i pouzdanost pristupa internetu	11,8	17,6	22,1	27,9	20,6
Pouzdanost računala	8,8	12,5	29,4	34,6	14,7
Facebook	43,1	12,4	10,9	12,4	21,2
YouTube	1,5	5,1	11,8	27,9	53,7
Skype	62,8	9,5	8,0	9,5	10,2
Google docs	11,8	8,8	15,4	18,4	45,6
E-mail	5,8	2,9	9,5	18,2	63,5

Rezultati (Tablica 5), prema samoprocjeni učitelja o opremljenosti učionica, prikazuju da svega polovina ispitanika smatra kako su učionice u kojima rade opremljene potrebnim suvremenim pomagalicima i digitalnim alatima, dok 21,9 % ispitanika smatra kako njihove učionice nisu opremljene potrebnim suvremenim pomagalicima i digitalnim alatima. Više od polovice ispitanika (58,8 %) smatra kako broj računala nije jednak broju učenika, a brzinu i pouzdanost pristupa internetu ima tek 27,9 % učionica, dok 34,63 % ispitanika smatra da je pouzdanost samih računala vrlo dobra. Naime, istraživanje koje je proveo CARNET (2019) odnosilo se također na opremljenost uređajima i alatima za IKT svih osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj u cilju učenja i poučavanja uz podršku tehnologije te posebno kako se IKT rabi za učenje u školama. Rezultati tog istraživanja pokazali su da je gotovo 70 % svih učionica u školama opremljeno projektorom, a tek 15 % svih učionica bilo je opremljeno pametnim pločama ili interaktivnim ekranima, dok su slabije bile opremljene područne škole.

Također, iz Tablice 5 je vidljivo kako se najveći broj ispitanika (63,5 %) osobno najviše koristi e-mailom u nastavi. Polovina (53,7 %) koristi se YouTubeom u na-

stavi, dok Google docs rabi 45,6 % učitelja. Najmanje učitelja rabi Skype (62,8 %), kao i Facebook (43,1 %). Naime, Google Classroom besplatan je servis za škole te svakom učitelju i nastavniku koji ima otvoren osobni Google račun omogućuje lakšu komunikaciju i spajanje unutar škola i izvan njih te olakšava organizaciju i raspodjelu zadataka (Google LLC, 2018).

#### **4. Zaključak**

Suvremena dostignuća IKT-a pružaju uzbudljive mogućnosti za poboljšanje kvalitete obrazovanja. Interaktivni obrazovni softver, digitalne knjižnice s otvorenim pristupom te jeftinija i intuitivnija tehnologija mogu olakšati nove oblike interakcije između učenika i učitelja integriranjem takvih tehnologija u tradicionalne obrazovne aktivnosti te poboljšati kvalitetu obrazovanja čineći ga dostupnijim svim učenicima bez obzira na njihove sposobnosti i mogućnosti. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi u kojoj se mjeri učitelji osjećaju kompetentnima za uporabu IKT-a kao i u kojoj ga mjeri primjenjuju u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da se učitelji u većoj mjeri koriste digitalnim obrazovnim sadržajima u nastavi te samoprocjenjuju potrebu za načinima poučavanja putem IKT-a kao i u poučavanju učenika s poteškoćama. Rezultati pokazuju da se manje od polovine ispitanika koristi digitalnim obrazovnim sadržajima u poučavanju učenika s poteškoćama kojima se učenici s poteškoćama mogu potaknuti na aktivno sudjelovanje, kritičko razmišljanje, rješavanje problema te povezivanje nastavnih sadržaja s prethodno stečenim znanjima ili doživljajima te je većina učitelja spremna napredovati i educirati se u skladu s napretkom IKT-a. U suvremenoj nastavi korištenje digitalnih alata smatra se poželjnim, stoga se i učitelji okreću različitim pristupima i metodama u radu s učenicima. Prema samoprocjeni učitelja o opremljenosti učionica, rezultati prikazuju da svega polovina ispitanika smatra kako su učionice u kojima rade opremljene potrebnim suvremenim pomagalima i digitalnim alatima u dovoljnoj mjeri. Iz rezultata proizlazi da ima prostora za razvoj kompetencija učitelja za primjenu i korištenje digitalnih alata i softverskih programa kojim se učitelji koriste u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama. Stoga je opravdano poticati korištenje digitalnih alata u učenju i poučavanju, ali potrebno je uzeti u obzir da ipak postoje učenici i učitelji koji nisu posebno motivirani za učenje i poučavanje uz upotrebu IKT-a te im treba ostaviti mogućnost izbora sredsta-

va, pomagala i postupaka koji im najbolje odgovaraju. Škola se može smatrati institucijom koja podupire, ali i reformira tradicionalne metode učenja i poučavanja, posebice u današnje vrijeme globalizacije u kojem neki od novih izazova u stjecanju znanja i učenja tijekom obrazovanja pružaju učenicima sposobnost približavanja apstraktnih koncepata i sadržaja (Viennet i Pont, 2017). To pretpostavlja veće kompetencije učitelja kroz uporabu naprednih IKT-ova, novi sustav znanja, obrazovanja i učenja primjenom širokog spektra aktivnosti koje potiču i pomažu učitelju i učeniku u istraživanju i eksperimentiranju, kako bi se pomaknule granice dosadašnje uporabe IKT-a za učinkovitije učenje, komunikaciju i interakcije. Idealno rješenje bilo bi kada bi se učitelji redovito stručno usavršavali u području IKT-a kojim se mogu koristiti u nastavi kako bi učenicima što zornije i na različite načine prikazivali nastavni sadržaj. Kako se tehnologija svakog dana razvija i postaje dio svakodnevnice, vrlo je važno da škole prate razvoj i budu opremljene, zbog različitih odgojno-obrazovnih potreba učenika, onih s poteškoćama u razvoju i onih koji pokazuju iznadprosječne kompetencije za rad na računalu kako bi im se moglo pružiti što više praktičnog znanja. No, još uvijek nailazimo i na prepreke koje traže nove preporuke i primjere dokazanih dobrih praksi, pa je razvojem našeg sustava obrazovanja i društva potrebno potaknuti još mnogo promjena. Neke od prepreka su, primjerice, daljnja nepodudarnost postojećeg sustava koji omogućava uključivanje učenika s poteškoćama i stvarnih odgojno-obrazovnih potreba učenika, nemogućnost provedbe zakonodavnih akata i utvrđenih prava u mnogim lokalnim zajednicama, kao i izostanak potrebne sinergije starih i novih izvora podrške (Lewis i Bagree, 2013; Vican i Karamatić Brčić, 2013; Allen i Goddard, 2017; Hayes i Bulat, 2017). U tu svrhu, nužno je imati uvid u pokazatelje u praksi, odnosno u povezanost inkluzivne prakse i kompetencija učitelja u IKT-u jer navedeno otvara mogućnosti za diferencijaciju nastavnih aktivnosti i digitalnih resursa u radu s učenicima s poteškoćama. Ono što je ograničavajuća okolnost ovog istraživanja, uz broj i godine radnog iskustva ispitanika, to su i razredi koji u većim gradovima broje veći broj učenika te se pritom trebaju uzeti u obzir i različite sposobnosti i mogućnosti svih učenika, pa se tako oni učitelji s više godina staža možda nisu u dovoljnoj mjeri susreli ili imali priliku za rad s pojedinim alatima i programima povezanim s IKT-om u poučavanju, posebice onima koji su prilagođeni i usmjereni na individualne sposobnosti, mogućnosti i interese učenika s poteškoćama. S druge strane, ograničavajuća okolnost su i male, odnosno područne škole koje nisu dovoljno opremljene potrebnim suvremenim pomagalicama i digitalnim alatima.

## LITERATURA

- ALLEN, A., GODDARD, R. (2017). *Education and Philosophy*. Sage. London.
- BEZIĆ, K. (2000). „Tehnologija obrazovanja i školovanje učitelja“. U: Rosić, V. (ur.) *Zbornik radova Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*. Filozofski fakultet. Rijeka. 19–26.
- BOGNAR, L., MATIJEVIĆ, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga. Zagreb.
- CARNET (2019). *Edutorij*. Zagreb. <https://www.carnet.hr/edutorij>. (Pristupljeno: 1. 8. 2020.).
- CORNALI, F., TIROCCHI, S. (2012). „Globalization, education, information and communication technologies: what relationships and reciprocal influences?“ *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47. 2060–2069.
- DRIGAS, A. S., IOANNIDOU, R. E. (2013). „Special education and ICTs“. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 8/2. 41–47.
- Eurydice (2003). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay. General lower secondary education. Key topics in education in Europe, 3*. Eurydice. Brussels. <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet3.htm>. (Pristupljeno: 11. 4. 2021.).
- FAJDETIĆ, M., GALIĆ, F. (2009). „Kompetencije učitelja“. *Stručni skup iz informatike za voditelje županijskih stručnih vijeća, mentore i savjetnike*. Vukovar. <https://slideplayer.com/slide/14628940/> (Pristupljeno: 11. 4. 2021.).
- FLORIAN, L., HEGARTY, J. (2004). *ICT and special educational needs: A tool for inclusion*. Open University Press. Bergshire.
- FORD, J. (2013). „Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms“. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3/1. 1–21. <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1154&context=ejie>. (Pristupljeno: 9. 12. 2021.).
- Google LLC (2018). *Google Classroom*. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=en\\_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=en_US). (Pristupljeno: 28. 7. 2020.).
- HAYES, A. M., BULAT, J. (2017). *Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low-and Middle-Income Countries*. RTI Press. Research Triangle Park (NC). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554622/> (Pristupljeno: 21. 3. 2021.).
- HELLYAR, D. (2016). *Guest post: Diana Hellyar on library use of new visualization technologies*. <http://informatics.mit.edu/blog/guest-post-diana-hellyar->

- library-use-newvisualization-technologies. (Pristupljeno: 21. 3. 2021.).
- HUSSAIN, I. (2008). „Information Technologies and Globalization: New Perspectives of Teaching Learning Process“. *I-manager's Journal on School Educational Technology* 3/4. 8–6.
- IGRIĆ, Lj., CVITKOVIĆ, D., WAGNER JAKAB, A. (2009). „Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci“. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 45/1. 31–38. <https://hrcak.srce.hr/45634>. (Pristupljeno: 17. 3. 2021.).
- KLIPPERT, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Educa. Zagreb.
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J. (2019). „Planiranje pristupa i oblika podrške osnovnoškolskih učitelja u poučavanju učenika s teškoćama“. U: Nikolić, M., Vantić-Tanjić, M. (ur.) *Tematski zbornik (II. dio) s X. Međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređenje kvalitete života djece i mladih (Istanbul, Turska)*. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli. Tuzla. 197–209.
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J. (2020). „Strategije podrške odgajatelja u radu s djecom s teškoćama“. U: Nikolić, M., Vantić-Tanjić, M. (ur.) *Tematski zbornik s XI. Međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređenje kvalitete života djece i mladih (Sunny Beach, Bugarska)*. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli. Tuzla. 345–357.
- KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, V., BULIĆ, M., NOVOSELIĆ, D. (2013). *Kompetencije učitelja biologije za primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu*. Sveučilište u Splitu. Split.
- LEWIS, I., BAGREE, S. (2013). *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. International Disability and Development Consortium. [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf). (Pristupljeno 4. 2. 2021.).
- MATASIĆ, I., DUMIĆ, S. (2012). „Multimedijske tehnologije u obrazovanju“. *Medijska istraživanja* 18/1. 143–151.
- MEANS, B. (1994). *Technology and education reform: The reality behind the promise*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvat-



- ska. Zagreb.
- NURMILAAKSO, J. M. (2009). „ICT solutions and labor productivity: evidence from firm-level data“. *Electronic Commerce Research*, 173–181. [https://www.researchgate.net/publication/220480788\\_ICT\\_solutions\\_and\\_labor\\_productivity\\_evidence\\_from\\_firm-level\\_data](https://www.researchgate.net/publication/220480788_ICT_solutions_and_labor_productivity_evidence_from_firm-level_data). (Pristupljeno: 2. 4. 2020.).
- OBIAKOR, F. E., HARRIS, M., MUTUA, K., ROTATORI, A., ALGOZZINE, B. (2012). „Making inclusion work in general education classrooms“. *Education and Treatment of Children*, 35. 477–490.
- PETROVIĆ, Đ. (2015). „Informacijsko-komunikacijska tehnologija u nastavi prirodoslovlja u nižim razredima osnovne škole“. *Život i škola* 61/2. 213–220.
- PRENSKY, M. (2001). „Digital Natives, Digital Immigrants Part 1“. *On the Horizon* 9/5. 1 – 6. [https://desarrollodocente.uc.cl/wpcontent/uploads/2020/03/Digital\\_Natives\\_Digital\\_Immigrants.pdf](https://desarrollodocente.uc.cl/wpcontent/uploads/2020/03/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf). (Pristupljeno: 15. 4. 2021.).
- RONČEVIĆ, A. (2008). „Uvjerjenja učitelja o multimedijima i ishodi učenja kod učenika“. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.) *Pedagogija i društvo znanja (Pedagogy and the knowledge society)*. Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu, Zagreb. 315–324.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A., MARSHAK, L. (2012). „Peer-mediated instruction in inclusive secondary social studies learning: Direct and indirect learning effects“. *Learning Disabilities Research & Practice* 27. 12–20.
- SINGH, P. (2012). „Teaching Strategies for Inclusive Classroom“. *International Journal of Educational Research and Technology* 3/2. 157–163.
- SINGH T. (2011). „Microteaching revisited“. *The National Medical Journal Of India* 24/6. 363–364.
- UNESCO (2002). *Information and communication technologies in teacher education*. <http://www.unesco.org/new/en/communicationandinformation/resources/publications-and-communicationmaterials/publications/full-list/information-and-communication-technologies-in-teacher-education-a-planning-guide>. (Pristupljeno: 12. 3. 2021.).
- UNESCO (2012). *Special Needs And Ict In Mainstream Schools: Trends And Innovative Approaches Sennet Project Annual Report No. 1*. [http://sennet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=746a358e-6fb9-46fe-a4c3-da48f9d3aad1&groupId=32059](http://sennet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=746a358e-6fb9-46fe-a4c3-da48f9d3aad1&groupId=32059). (Pristupljeno: 9. 12. 2021.).
- UNESCO (2017a). *Digital skills for life and work*. <https://www.euroguidance.eu/unesco-report-on-digital-skills-for-life-and-work>. (Pristupljeno: 12. 3. 2021.).
- UNESCO (2017b). *Working Group on Education: digital skills for life and work*.

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259013>. (Pristupljeno: 12. 3. 2021.).
- VELAGIĆ, L. (2020). *Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija kod učenika s teškoćama* (Neobjavljeni diplomski rad). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:918076>.
- VICAN, D., KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2013). „Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost“. *Život i škola* 30/2. 48–66.
- VIENNET, R., PONT, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Papers 162, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En). (Pristupljeno: 12. 3. 2021.).
- World YOUTH Report (2003). *Youth and Information and Communication Technologies (ICT)*. United Nations. <https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/ch12.pdf>. (Pristupljeno: 3. 2. 2021.).

## ***CHALLENGES OF GLOBALIZATION THROUGH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES***

### ***Abstract***

*The 21. st century phenomenon of globalization has undoubtedly been most contributed by the spread and development of digital technologies that make communication, transmission and availability of information easier and faster (Hussain, 2008; Cornali & Tirocchi, 2012). This presumes building and possession of key competencies of teachers based on the use of new methodological and didactic methods and tools within working with students. This study aims to explore certain competencies of teachers through the use of ICT in teaching with special emphasis on the role they play in teaching students with disabilities. A questionnaire on working with students through the use of ICT in teaching was compound for the purpose of this research in which 137 teachers participated. Grouped claims from questionnaire were interpreted and argued with quantitative analysis of frequencies. The results show teachers high awareness about the need to modernize teaching by using digital tools and ICT as new, interesting and visual ways to help students to acquire new knowledge or repeat what is already learned. While working with students with disabilities teachers still insufficiently use acquired knowledge in digital educational content and ICT. The results indicate the willingness of teachers to build their digital literacy focused on the use of new digital media and technology to understand for what purpose and how the tools work. The results also show how teachers insufficiently acquired such specific competencies. This study points out the importance of strengthening teachers' professional competencies for the use of ICT. Its potential scientific and professional contribution is reflected in the context of the need of providing long term support to teachers through lifelong learning in order to acquire specific competences in ICT and its possibilities for improving the quality of education by making it more accessible, especially to students with disabilities in regular schools. Ultimately it can affect the global life of all participants in the education system.*

**KEY WORDS:** *digital tools, globalization, information and communication technologies, teacher competencies, students with disabilities*



3.

**Umjetnička  
područja**



# TURBOFOLK I NJEGOV UTJECAJ NA PONAŠANJE I OBLIKOVANJE STAVOVA MLADIH

**Ines CVITKOVIĆ KALANJOŠ**  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za nastavničke studije u Gospiću  
ikalanjos@unizd.hr

UDK 316.64-053.6:78  
Prethodno priopćenje

**Ivana MATASIĆ**  
Osnovna škola Zrinskih i Frankopana, Otočac  
ivana.matasic@gmail.com

## **Sažetak**

*Uloga glazbe u današnjem svijetu ključni je alat u procesu globalizacije. Utjecaj koji ona ima u cijelom svijetu nemjerljiv je. Glazba može biti alat za opuštanje, stimulaciju i komunikaciju, ali istodobno može biti i alat za otpor, primjerice otpor protiv roditelja, policije, moći, zakona i sl. Turbofolk nije samo vrsta glazbe, već i način života kojem se priklanja sve veći broj mladih u Republici Hrvatskoj i susjednim zemljama. Ova vrsta glazbe postala je općeprihvaćena. Sluša se po noćnim klubovima, kafićima, privatnim zabavama, a od nedavno čak i putem radija. Često se turbofolk poistovjećuje s onim što zovemo „narodnjaci“ ili u novije vrijeme „cajke“, međutim, turbofolk ima elementa narodne, disco, dance, grčko-tursko-arapsko-romske glazbe. Svijet se pretvara u pozornicu za turbofolk kulturu i njezine glamurozne nedostižne standarde. U ovom radu provedeno je istraživanje s učenicima od 5. do 8. razreda Osnovne škole Zrinskih i Frankopana iz Otočca i studentima Odjela za nastavničke studije u Gospiću o slušanju i utjecaju turbofolka na njihovo ponašanje. Rezultati istraživanja pokazuju da sve više mladih, ponajviše osnovnoškolaca učestalo sluša turbofolk glazbu. Većina ih se poistovjećuje s izvođačima turbofolk scene te samim time počinju imitirati njihovo ponašanje. Konzumiranje alkohola, raznih opijata i droga posljedica su pokušaja imitiranja i poistovjećivanja s turbofolk izvođačima koje razni oblici medija svakodnevno plasiraju. Ublažavanje ovog problema moglo bi se ostvariti ponajprije u obiteljskom okruženju, ali i u obrazovnim ustanovama koje bi ciljano podizale svjesnost o kvalitetnim sadržajima glazbe za slušanje.*

**KLJUČNE RIJEČI:** glazba, turbofolk, mladi, ponašanje, učenici, studenti

## 1. Uvod

Glazba je neodvojivi dio našeg života. Uz svu raznolikost svojih oblika, utječe na ljude bilo koje dobi i bilo koje skupine. Najsnažniji učinak ima na djecu i mlade, njihove emocije, percepciju svijeta, sebe i svojih vršnjaka. Ona može imati mnogo socijalno-psiholoških utjecaja i značenja za ljude u različitim razdobljima njihova razvoja (North i Hargreaves, 2008). Najviši je oblik umjetnosti i kulture. Mnogi smatraju da glazba utjelovljuje vrijednosti i ukuse. „Glazba je umjetnost, koja se odvija u vremenu; ona djeluje izravno na naš čuvstveni život; a budući da se i naš osjećajni život odvija samo u vremenu, to je jasno, da je glazba najpodesnija, upravo jedina umjetnost, koja može neposredno utjecati na njega i postati mu idealnim odrazom“ (Andreis, 1944: 9). Ona je strast, način izražavanja koji ljudima daje osjećaj identiteta i pomaže u povezivanju s drugima na više razina. Iznad svega, uživanje u glazbi potiče emocije koje su karakteristične za ljudska bića. „Ova vrsta umjetnosti ima za zadatak pobuditi u nama nešto što nije prolazno već ono što može trajno ostaviti utisak na nas, a to je doza obogaćivanja i oplemenjivanja bez obzira na to hoće li popratna emocija biti dobra ili manje dobra“ (Sudar, 2016: 27). Glazba je vrlo čest proizvod svojeg vremena – odraz sadašnjosti. Glazba bi trebala zaštititi djecu od droge, kriminala, delinkvencije, nasilja, ali što ako je današnja glazba upravo takva u čijim se spotovima promovira sve to?

Adolescencija je kritično razdoblje za postupni razvoj identiteta (Cote, 2009). Društveni mediji mogu pružiti mogućnosti adolescentima da otkriju sebe i razviju svoj identitet. Kistler, i dr. (2010) pokazali su u svojem istraživanju da je glazba izvor socijalnih kognitivnih normi koje utječu na razvoj slike o sebi. Također, otkrili su da adolescenti procjenjuju svoju fizičku privlačnost i samopoštovanje uspoređujući se s likovima glazbenih medija. Adolescenti razumiju da se glazba može rabiti kao resurs za razvijanje društvene slike (North i dr., 2000). Glazbu upotrebljavaju kao „značku“ koja oblikuje njihove vršnjačke skupine, koje su često poznate kao „glazbene subkulture“ (Miranda i Claes, 2009; North i Hargreaves, 2008). Te glazbene subkulture razvijaju identitet kulture mladih i pružaju informativne i normativne društvene utjecaje (Zillman i Gan, 1997). Popularni glazbenici također služe kao uzori ili čak idoli (Raviv i dr., 1996) koji mogu utjecati na adolescente kroz socijalno učenje. Iz više sociološke perspektive, glazbene subkulture mogu pružiti podlogu za protest, otpor kada se adolescenti kao društvena klasa osjećaju nepoštovanima od



odraslih u svojim pravima. Za mlade etničke manjine glazba može biti resurs za razvijanje kulturnog identiteta. Zapravo se nečija sklonost glazbi, pjesmama i plesovima iz njegove kulturne baštine upotrebljava kao pokazatelj etničkog identiteta (Phinney, 1990). Estetski razvoj može se odnositi na to kako ljudi razvijaju svoju percepciju ljepote u mnogim aspektima života, uključujući umjetnički rad poput glazbe. Razvojna psihologija zapravo je proučavala estetski i umjetnički razvoj u mladosti (Lin i Thomas, 2002). a psihologija estetike općenito se fokusirala na vizualna, a ne na glazbena iskustva (Nieminen i dr., 2011). North i dr. (2000) zaključuju da glazbu slušaju jer zvuči dobro – zbog svojeg estetskog užitka. Socijalizacija vršnjaka, prijateljstva, kao i roditelji, vrlo su važni tijekom adolescencije. Mnogi su autori teoretizirali da glazbene preferencije potiču socijalizaciju s prijateljima, dok istovremeno uzrokuju određeni stupanj nezadovoljstva roditelja (Zillman i Gan, 1997) što je u skladu s normativnim razvojem. Većina adolescenata zadržava osobne glazbene sklonosti koje ne moraju nužno dijeliti s prijateljima. North i sur. (2000) također su pronašli model od triju faktora razloga za slušanje glazbe među adolescentima, a to su stvaranje socijalne slike, zadovoljavanje emocionalnih potreba i uživanje.

Određenje termina „turbofolk“

Autor termina „turbofolk“ popularni je crnogorski alternativni pjevač Antonije Pušić publici poznatiji kao Rambo Amadeus. On je 1988. godine objavio svoj prvi album *O tugo jesenja* u kojem je svoj kreativni, pomalo ironičan spoj nazvao turbofolk. U to vrijeme izraz *folk* bio je javno uvriježen za „narodnjake“, dok je izraz *turbo* uzet iz rječnika mehanike (Pavlovsky, 2014). Na prostoru Republike Hrvatske turbofolk je glazba koja je u posljednje vrijeme postala važan čimbenik u životu mladih ljudi. Također, sve je više kafića i dikoklubova koji su se priklonili ovoj vrsti glazbe. Živimo u svijetu u kojem se njeguju odnosi, ponašanja, djelovanja koji su nekada bili neprimjereni, a danas se smatraju „normalnim“ i općeprihvaćeni su kod većine mladih ljudi. Archer (2012: 178) navodi da „turbofolk i drugi pop-folk stilovi obično se zamišljaju i artikuliraju u smislu nasilja, erotike, barbarstva i drugačijeg što balkanski stereotip obećava.“ Upravo tendencija onoga što se danas u glazbi smatra „normalnim i primjerenim“ razlog je ovog istraživanja. Turbofolk je glazbeni pravac koji je nastao u Srbiji u ranim devedesetima prošlog stoljeća. Već spomenuti Rambo Amadeus tvrdi da je on turbofolku samo dao ime, dok za originalni turbofolk navodi da je on zapravo „*bhangra*, nastala u Engleskoj, to je druga i treća generacija pakistanskih iseljenika, koji su se

uhvatili u koštac sa ritam mašinama, sa sekvenserima itd. a ostao je taj nazalni istočni napjev u njihovom zajedničkom nesvjesnom i to je prosto spojeno“ (Pavlovsky, 2014: 111). Glazba danas postaje sve dostupnija putem mobitela, računala, interneta te postaje vrlo moćan medij i iako može biti korisna, isto tako može imati i štetan utjecaj. Turbofolk glazba povezuje se s Balkanom, tj. jugoistočnom Europom, a zemlje koje se neslužbeno spominju kao dio Balkana su Albanija, Bosna i Hercegovina, Bugarska, Crna Gora, Grčka, Makedonija, Srbija, Turska, te jednim dijelom Rumunija, Hrvatska i Slovenija. Gotthardi Pavlovsky (2014), istražujući i analizirajući razloge popularnosti turbofolka u Hrvatskoj, zaključuje da su pojedinci koji slušaju turbofolk zapravo „zatucani“ jer se ne mogu odmaknuti od svakodnevnih „bombardiranja“ takvih sadržaja koji su samim time postali sastavni dio naših života. Marčelić, Krolo i Tonković (2015) turbofolk smještaju na presjecište tradicionalnog i komercijalnog u kulturi, čiji su konzumenti češće mlađi i dolaze iz slabijeg obrazovnog konteksta. „Iako postoje neka relativno ustaljena mišljenja da je turbofolk bio spontani fenomen, koji se razvio sam od sebe, uslijed zakona tržišta, postojala je direktna veza, sprega između politike i turbofolka tijekom devedesetih... Tipično je za turbofolk da je on zastupao zapravo kulturne vrijednosti jedne nove, novokomponirane elite devedesetih godina, koju je sačinjavala prije svega ratno profiterska elita samozvanih patriota, novih biznismena“ (Pavlovsky, 2014: 115). Ova vrsta glazbe, možemo reći, ima mračnu prošlost kao glazba koja je najviše povezana s nacionalističkim snagama koje stoje iza raspada Jugoslavije. Nastala je iz mješavine elektroničke pop glazbe i orijentalne novokomponirane narodne glazbe. Sličnosti s turbofolkom mogu se naći i u drugim glazbenim vrstama, kao što su: *laiko-pop* u Grčkoj, *zabavna glazba* u Albaniji, *arabeska* u Turskoj, *manelei* u Rumunjskoj i sl. Karakteristike su orijentalna melodija, romska glazba, elementi *rocka*, španjolski i meksički elementi, elektronički (disko) elementi poput *auto-tune*, plesni elementi i *techno* ritam (Archer, 2012). U naslovima turbofolk pjesama prisutne su i brojne metafore koje opisuju emocionalna stanja, primjerice „Depresija“, „Insomnia“, „Delirij“, „Shizofrenija“ i sl. Svetlana Ražnatović estradnog imena Ceca turbofolk je zvijezda starije generacije na prostoru Balkana. Neki od naslova njezinih pjesama su: Kukavica, Nevinost, Monotonija, Pazi s kime spavaš, Kad bi bio ranjen, Turbulentno i sl. Tu su i Mile Kitić, Stojanka Novaković estradnog imena Stoja, Seka Aleksić, Sandra Prodanović estradnog imena Sandra Afrika i mnogi drugi. S druge strane,

paralelno s turbofolkom u novije vrijeme razvijaju se i novi „rap-folk pjevači“ poput bosanskohercegovačkih repera Amara Hodžića estradnog imena Buba Corelli i Jasmina Fazlića, estradnog imena Jala Brat, srpski reper Stefan Đurić estradnog imena Rasta, Marko Stojković estradnog imena MC Stojan, Elena Kitić te mnogi drugi.

Sadržaj tekstova većine turbofolk pjesama može se svesti na tri zajedničke ključne teme, a to su promoviranje seksualnosti, nasilja i droga.

**TABLICA 1.** Primjeri tekstova koji promoviraju seks

Rasta, dio iz pjesme „Euforija“	Sandra Afrika, dio iz pjesme „Neko će mi noćas napraviti sina“
... Ona voli moje dredove, voli moje Najke Voli moje hedove mirišu ko iz bajke Voli sve što kažem Voli kako nosim stvari Voli moje tetovaže, ona voli sve što radim Polako me hvata mala euforija Ona je prava sex-laboratorija Ali kad je skinem Iz Armani emporija U krevetu je ispod mene inferiornija...	Neko će mi noćas napraviti sina vatru pali flaša crnog vina haljina na podu dobar znak za sreću ko si ti do jutra znati neću.  Dok ti drugoj greješ posteljju luda glava sprema nevolju na visoke kad stanem pete nestaćeš ko dim cigarete...

**IZVOR:** <https://www.google.com/search?client=avast&q=rasta+euforija&stick=H4sI> (preuzeto: 3. veljače 2021.); <https://www.tekstovi.org/neko-ce-mi-nocas-napraviti-sina/> (preuzeto: 3. veljače 2021.)

**TABLICA 2.** Primjeri tekstova koji promoviraju drogu

Buba Corelli i Jala Brat, dio iz pjesme „Trinidad i Tobago“	Rasta, dio iz pjesme „Legalizuj“
... izlazi ti mala kò rasčupana kurava iz WC-a Poslije nastupa mi šaputala na uho par ideja Ponudim joj kokaina, imam i MDMA-a Zatim raširim joj noge na haubi od BMW-a.... ... Naši su poslovi mutni Ljudi nam budni i nadrogirani Alfa mužjaci, neobrijani Svi tetovirani...	... ne rolam kola, nego marihuanu rolam je u kraju, pa je rolam u stanu oljustim hed stavim krajc bacim granu, vutru malo vise volim no sto volim djanu.  Vidi divnog sveta, prelepog li cuda u kraju se nalazim razbijen kao bulja javite u Lazi, pacijent je u bekstvu nisam se izlecio al' sam jebò glavnu sestru...

**IZVOR:** <https://genius.com/Jala-trinidad-i-tobago-lyrics> (preuzeto: 3. veljače 2021.); <https://tekstovi.net/2,2819,36205.html> (preuzeto: 3. veljače 2021.)

**TABLICA 3.** Primjeri tekstova koji promoviraju nasilje

Rasta (feat. Seksi i Banfica), dio iz pjesme „Geto sport“	Jalla Brat (feat. Buba Corelli), dio iz pjesme „22“
... Woo, woo, woo, interventna ispred njih zaustavljena siva Vectra na haubi tri kile je u tri paketa jedna Beretta, jedan novi Magnum... ... Mnogi su iste te pištolje stavljali na čelo a na Opelu svi na belom kurve k' o da su u separeu na odelu, tragovi krvi su na odelu prvi na redu su oni sto bili su u delu narkomani su u redu...	... Yeah, suze u oku moji ljudi tu su na bloku moje rane tu su na tijelu moja braca tu su na oku.  Moja majka ima zelju samo sina da ne vidi u grobu zato ganjam para punu torbu dok cekam borbu k'o rob slobodu.

**IZVOR:** <https://tekstovi.net/2,2819,65265.html> (preuzeto: 3. veljače 2021.); <https://tekstovi-pesama.com/jala-brat/22-feat-buba-corelli/1002429/1> (preuzeto: 3. veljače 2021.)

Turbofolk pjesme koje se sadržajem podudaraju s tekstovima navedenima u Tablicama 1, 2 i 3 prema dosadašnjim istraživanjima (Pavlovsky, 2014) sve su zastupljenije po slušanosti među mladima. Uvidom u sadržaje tekstova u Tablicama moguće je uočiti mnoge aluzije na seksualnu tematiku, drogu i nasilje. „Tekstovi nastoje pratiti situacije s kojim se ta populacija susreće u svojem životu, a budući da je upravo to i vrijeme prvih zaljublivanja i stvaranja veza, takve teme čine i okosnicu dotičnih pjesama te se često pjeva o ljubavnim trokutima“ (Pavlovsky, 2014: 356). Kroz seksualne predodžbe u određenim glazbenim kreacijama, percepcija ljudskih odnosa znatno se mijenja na temelju nemoralnosti promovirane kroz glazbeni uradak. Vrlo se često u tekstovima naglašava i luksuz (bogatstvo) što je povezano s konzumacijom droga, ali i prevelikom upotrebom sile i nasilja. U mnogim tekstovima spominje se veliki raspon raznih opojnih droga, aluzija na borbe između klanova, mafija i slično. Roditelji često nisu svjesni tekstova koje njihova djeca slušaju. Pri slušanju glazbe, djeca se često koriste slušalicama pa roditelji i ne mogu čuti kakve pjesme slušaju njihova djeca. Tekstove pjesama često prate i spotovi u kojima se također nalaze eksplicitne seksualne poruke, nasilje, seksualni stereotipi, upotreba droga što može potaknuti znatne promjene u ponašanju i stavovima mladih gledatelja. Spotove najčešće mladi prate putem YouTubea. S obzirom na to da se takva glazba primarno stvara kao tržišni proizvod koji osigurava visoki profit zbog masovne konzumacije, temeljna je motivacija plasiranje proizvoda na tržište, odnosno prodati što je više moguće i ostvariti

prihod. Mladi vrlo često možda i nisu svjesni tekstova koje slušaju jer je često gotovo nemoguće razumjeti o čemu pjevači pjevaju. Osim navedene tematike, većini turbofolk pjesama zajednički je ritam koji je uglavnom brz. Također je u studijskoj obradi zastupljena mogućnost *auto-tune* kojim se može promijeniti glas u tolikoj mjeri da svi mogu zvučati perfektno. Pjevačima u ovom žanru vrlo često nije moguće raspoznati prirodnu boju glasa jer se glas kroz elektroničke filtre mijenja u sintetički, odnosno zvuči kao robotski. U današnjem svijetu napredne industrije primjetno je da se i u drugim glazbenim žanrovima kao što su hip-hop, rap, suvremeni *rock* upotrebljava elektronička obrada pjesama.

„Opće kulturne vrijednosti i neke temeljne spoznaje o čovjekovoj prirodi ustuknule su danas u zapadnom, potrošačkom društvu, pred konzumerizmom i kičem“ (Brđanović, 2013: 89). Mladi se žele poistovjetiti s popularnim pjevačima i žele se osjećati kao da su dio te medijski promovirane scene. Jedan od načina takvog samoostvarenja jest glazba. Za obožavatelje glazba nije samo zvuk koji dolazi s radija ili mobitela, već je to stil života. Moda koja vrlo često prati određeni glazbeni stil može imati različit pozitivan i negativan utjecaj na mlade, ovisno o tome koga slijede kao uzor pri oblačenju. Temeljni cilj izvođača turbofolk glazbe je uočljivost, ekscentričnost i zapamtljivost. „Folk-zvijezde koje su tada počinjale su najčešće ljudi iz mase, iz malih sredina, narod ih je doživljavao kao nekog sebi bliskog, što je i danas slučaj, jer je i dalje aktualna njihova popularnost, dakle, prisutan je trenutak poistovjećivanja publike sa folk-zvjezdama“ (Memišević, 2020: 49).

Dakle, što je njihova odjeća neobičnija, to će više biti zapažena. „Erotičnost je već dugo vizualni *zaštitni znak* turbofolka od 1980. na dalje“ (Pavlovsky, 2014). Kod turbofolka preferira se minimalizam po pitanju duljine, šljokičasto i blještavo, znatno otkriveno tijelo, frizure u širokom rasponu boja, a većina folk-repera oblikuje kosu u dreadove (engl. *Dreadlocks* – pramenovi kose nalik na uže nastali pletenjem kose (Merriam-Webster, 2004) ili kosa posebno oblikovana u stilu kovrčave (Bryant, 2017)). Od modnih dodataka prisutni su veliki ukrasi koji se nalaze na raznim dijelovima tijela: ušima, nosovima i ostalim dijelovima tijela. Također, većina turbofolk izvođača ima i tetovaže. Mladi upravo ovaj modni stil preuzimaju iz vizualnog izričaja glazbenih spotova. U glazbenim spotovima izvođači pokazuju svoj način života pa se i sami obožavatelji žele poistovjetiti s njima. Vrlo su često prostori luksuzno opremljeni, te se izvođači često snimaju i u luksuznim prijevoznim sredstvima.

Glazba igra važnu ulogu u socijalizaciji djece i adolescenata. Popularna glazba prisutna je gotovo svugdje, a lako dostupna putem radija, mobitela, interneta i sl., što adolescentima omogućava da je čuju u bilo koje vrijeme i na bilo kojem mjestu, sami ili u okruženju prijatelja. U ovom slučaju vrlo su bitni mediji koji nam prenose sve te razne informacije te danas postoji sve veća potreba za proučavanjem pozitivnih i negativnih utjecaja medija na živote djece i mladih. „Medijima se ogleđava i stvara stanje i kretanje jednog društva, a najnegativnije posljedice nastaju sa tabloidizacijom medija. Pored informativno-obrazovnog sadržaja, zabavni sadržaj često je na granici senzacionalizma, ili upravo u funkciji indoktrinacije i/ili manipulacije“ (Miliša, Milačić 2010: 573). Miliša i Milačić (2010) tvrde da se najagresivniji oblik manipulacije odvija putem interneta. Prikazivanje nasilja kao ritual uzbudljive zabave postaje sve učestalije. Adolescenti se koriste glazbom u procesu oblikovanja identiteta, a njihova glazbena sklonost pruža im sredstvo za postizanje grupnog identiteta i integraciju u kulturu mladih. Izbor glazbe adolescenata i njihove reakcije na nju te njezine interpretacije razlikuju se ovisno o dobi, kulturi, etničkoj pripadnosti. Adolescenti se glazbom koriste kako bi održavali svoje emocionalno stanje, posebno kad se osjećaju usamljeno, ali se njome koriste i za „pojačanje“ svoje energije i stvaranja pozitivne slike o sebi.

„Muzika koja te pokreće“ slogan je relativno mlade zagrebačke radijske postaje Extra FM koja svakodnevno emitira regionalnu glazbu, a započela je s radom 2018. godine. Program je moguće pronaći na frekvencijama 93,6 i 104,5 MHz uglavnom na području grada Zagreba i okolice. U eteru ovog radija emitiraju se svi glazbeni žanrovi uključujući i turbofolk. Extra FM emitira devet emisija, a to su Extra dan, Extra večer, Extra vikend, Extra DJ, Extra Resident, Extra Fresh, Extra Trending, Extra Throwback i MKTP. (Extra FM – Wikipedija (wikipedia.org)). Godine 2018., prema Ipsosovu istraživanju slušanosti (Zanima vas kako Extra FM stoji 3 godine od pokretanja? – All Market Media), upravo ova radijska postaja u samo sedam mjeseci svojeg rada postala je najslušanija radijska postaja u Zagrebu. Pokretanje radijske postaje popratilo je zgražanje Hrvata, osobito Zagrepčana (Nitko ne sluša cajke, a u Zagrebu se pred Božić sprema turbofolk spektakl – Index.hr). Osim Extra Fm radijske postaje, pokrenuta je i turbofolk televizija pod nazivom Extra Tv. Osim slušnog doživljaja, mladima je dostupan i vizualni doživljaj (ExtraFM Live!).

## **2. Metodologija**

### **2.1. Cilj istraživanja**

Provedeno istraživanje bavi se pitanjem slušanosti glazbe učenika osnovne škole i studenata. Cilj istraživanja bio je utvrditi koliko mladi slušaju turbofolk i kako ta vrsta glazbe utječe na njihovo ponašanje. Pretpostavlja se da mladi u određenoj mjeri svakodnevno slušaju turbofolk te da on znatno utječe na njihovo ponašanje.

### **2.2. Sudionici istraživanja**

Istraživanje je provedeno s učenicima od 5. do 8. razreda Osnovne škole Zrinskih i Frankopana u Otočcu te studentima svih studijskih godina Odjela za nastavničke studije u Gospiću. U istraživanju je sudjelovalo 156 osoba, 73 učenika osnovne škole i 83 studenta fakulteta.

### **2.3. Instrumenti za prikupljanje podataka i postupak istraživanja**

U ovom istraživanju primijenjen je kvantitativni metodološki pristup te je instrument mjerenja bio anonim i dobrovoljan anketni upitnik. Konstruiran je anketni upitnik koji je sadržavao 11 pitanja. Prvi dio upitnika odnosio se na opće podatke ispitanika te na slušanost glazbe kod njih; primjer: *Koju vrstu glazbe slušate u slobodno vrijeme?, Slušate li turbofolk?...*, dok su u drugom dijelu ankete zastupljena pitanja s ciljem utvrđivanja i potvrde pretpostavki postavljenih prije samog istraživanja; primjer: *Smatraju li uzorom nekog od pjevača/pjevačica turbofolka?*

Istraživanje je provedeno školske godine 2021./2022. na način da je anketni upitnik proslijeđen učenicima i studentima u papirnatom obliku za vrijeme nastave. Učenici osnovne škole upitnik su ispunjavali na satovima glazbene kulture, a studenti na kolegijima Metodike glazbene kulture. Ispitanici su upoznati sa svrhom i ciljem ispitivanja prije samog anketiranja, obavljen je razgovor s ravnateljem osnovne škole te su pribavljene sve privole roditelja učenika. Ispunjavanje upitnika trajalo je otprilike 10-ak minuta i svi su ispitanici ispunili ponuđeni anketni upitnik. Popunjeni anketni upitnici nakon ispunjavanja prikupljeni su te obrađeni i analizirani, a za prikaz podataka rabili su se grafikoni.

### 3. Rezultati i interpretacija

Prvo pitanje glasilo je „Kuju vrstu glazbe slušate u slobodno vrijeme?“. Ispitanicima su ponuđeni sljedeći odgovori „turbofolk, narodnu, techno, jazz, pop, rock, rap“. Najviše odgovora kod obiju skupina ispitanika dobila je turbofolk i narodna glazba, 53 %, dok ostali žanrovi imaju postotak: techno 10 %, jazz 0 %, pop 19 %, rock 11 % i rap 16 %. Na pitanje „Slušate li turbofolk?“ 51 % učenika i 60 % studenata odgovorilo je potvrdno, što je doista znatan postotak. Zanimljiv je podatak ispitivanja koje je proveo Trbojević (2019) sa studentima Sveučilišta u Zagrebu, a kojim je utvrđeno da studenti pokazuju najmanje preferencija prema turbofolku. U slučaju ovog istraživanja pokazalo se ipak da studenti u velikom postotku preferiraju upravo turbofolk glazbu. Kada se usporede dobiveni podatci iz obaju istraživanja, moguće je zaključiti kako znatnu ulogu u odabiru glazbe za slušanje ima i podneblje u kojem žive ispitanici. Na pitanje „Koliko puta tjedno slušate tu vrstu glazbe?“ 45 % učenika odgovorilo je da svakodnevno slušaju turbofolk, dok su u manjem postotku bili odgovori 1 do 2 puta 24 %, 3 do 4 puta tjedno 31 %. 30 % studenata također svakodnevno sluša turbofolk. Ispitanici su također upitani: „Preko čega najčešće slušate glazbu?“ te im je ponuđeno da izaberu između mobitela, televizije, radija i računala. Dobiveni su očekivani rezultati, i učenici (70 %) i studenti (63 %) glazbu najviše slušaju putem mobitela. Da su njihovi roditelji upoznati s vrstom glazbe koju slušaju, potvrdilo je 89 % učenika i 91 % studenata. Jedino istraživanje o glazbenom ukusu adolescenata proveli su Tonković, Krolo, Marčelić (2020) u šest velikih gradova na jadranskoj obali u Republici Hrvatskoj iz kojeg je vidljivo da je prije svega jak utjecaj roditeljske sredine na ispitanike. Iz istraživanja je također vidljivo da turbofolk više preferiraju pripadnice ženskog spola.

Na pitanje „Je li Vam pri slušanju turbofolka važan tekst, ritam ili oboje?“, obje grupe ispitanika potvrdile su da su im važni i tekst i ritam pjesama. 17 % učenika potvrđuje da im je bitan tekst pjesama, 13 % da im je bitan ritam i 70 % da im je bitan i tekst i ritam pjesama. Kod studenata rezultati su također slični. 15 % studenata kao bitno zaokružuje tekst, 10 % zaokružuje ritam, a 75 % i tekst i ritam. Također, na pitanje „Prilikom slušanja pjesama gledate li i glazbene spotove?“ od ponuđenih triju odgovora (da, ne, ponekad) većina odgovora, kod učenika 51 %, a kod studenata 55 %, bila je da ponekad gledaju i glazbene spotove.



Odgovori na sljedeće pitanje znatno su privukli pozornost. Ispitanici su upitani zašto slušaju baš tu vrstu glazbe i ponuđeno im je da zaokruže jedan od odgovora koji su bili sljedeći: „slušam isključivo radi zabave“ i „slušam zato što se osobno poistovjećujem s tekstovima pjesama“. Odgovori studenata prilično su očekivani jer je njih čak 91 % odgovorilo da slušaju isključivo radi zabave, dok je 87 % učenika od 5. do 8. razreda odgovorilo da tu vrstu glazbe slušaju zbog poistovjećivanja s tekstovima pjesama što upućuje na potrebu izrazite pozornosti prema odgoju mladih s obzirom na navedene sadržaje tekstova.

Od ponuđenih osam imena folk pjevača (Ceca, Seka Aleksić, Mile Kitić, Dara Bubamara, Sandra Afrika, Boban Rajović, Jelena Karleuša te MC Stojan), učenici su odabrali da najviše slušaju Milu Kitića (45 %) i folk-repera MC Stojana (35 %), dok studenti preferiraju Seku Aleksić (17 %) i Bobana Rajovića (23 %).

Odgovori na zadnja dva pitanja pomogla su u potvrđivanju pretpostavke da turbofolk znatno utječe na ponašanje mladih. Iz grafikona 1 vidljivo je da učenici od 5. do 8. razreda, samo njih 29 %, nikada ne pronalaze sebe u tekstovima pjesama, često se pronalazi u tekstovima pjesama 31 %, dok se rijetko pronalazi njih 40 %. Isto pitanje uputili smo i studentima, što pokazuje grafikon 2, te je iz njega vidljivo da 15 % studenata nikada ne pronalazi sebe u tekstovima turbofolk pjesama, 10 % često, dok 75 % rijetko.



**SLIKA 1.** Odgovori učenika na pitanje: „Pronalazite li svoju životnu priču u nekim od tekstova turbofolk pjesama?“



**SLIKA 2.** Odgovori studenata na pitanje: „Pronalazite li svoju životnu priču u nekim od tekstova turbofolk pjesama?“

Kod grafikona 3 i 4, na pitanje „Smatrate li uzorom nekog od pjevača/pjevačica turbofolka?“ 47 % učenika ima uzora u turbofolk izvođačima, dok ih 53 % nema. Drukčija je situacija kod studenata gdje tek 2 % njih smatra uzorom nekog od pjevača turbofolka, a 98 % nema uzora u tim pjevačima. Iz odgovora se da zaključiti da studenti ipak zrelije razmišljaju te nemaju uzora u navedenim pjevačima.



**SLIKA 3.** Odgovori učenika na pitanje: „Smatrate li uzorom nekog od pjevača/pjevačica turbofolka?“



**SLIKA 4.** Odgovori studenata na pitanje: „Smatrate li uzorom nekog od pjevača/pjevačica turbofolka?“

„Namjerno ili ne, masa ljudi zalučena turbo-folk glazbom, u konačnici svim turbo-folk elementima poput alkohola, Coca-Cole, porno shopova, nacionalizma i ovakav način života, glazbeni ukus se prenosi sa generacije na generaciju, mladi ljudi odrastaju u okruženju turbo-folka, pritom su malobrojni oni koji tome pristupaju svjesno i kritički“ (Memišević, 2020: 50). Naravno, nije sva turbofolk glazba jednako loša i štetna, no na glazbenoj sceni sve je manje „kvalitetnih“ turbofolk izvođača. Mnoga djeca i mladi koji pronalaze idole u izvođačima turbofolka tijekom određenog vremena počinju imitirati njihovo ponašanje, konzumirati alkohol, a neki i eksperimentiraju s raznim oblicima opijata i droga. Nažalost, ovaj je problem nemoguće otkloniti iz razloga što upravo takav način promidžbe u svim medijima takve izvođače uzdiže na ljestvicama popularnosti, a time i slušanosti (Pavlovsky, 2014). Uloga roditelja u ovom digitaliziranom vremenu jest u praćenju ponašanja vlastite djece i primjerenim reakcijama kroz kvalitetan odnos i razgovor. „Nedostatak komunikacije licem u lice uzrokuje otuđenje kod djece i mladih, nakon čega može uslijediti gubitak komunikacijskih vještina u stvarnom životu koji pak može dovesti do nesnalaženja u društvu. Posljedično tome slijedi smanjenje samopouzdanja i pozitivne slike o sebi što može znatno utjecati na psihološko zdravlje djece“ (Đuran, Koprivnjak i Maček, 2018). Jedna od mogućih uloga obrazovnih ustanova i nastave Glazbene kulture jest da se učenicima prezentira znatnija količina kvalitetne glazbe te da se potiče kritička misao i estetska

procjena odabranih glazbenih sadržaja. Održavanje radionica, razgovora i susreta s kvalitetnim glazbenicima zasigurno bi pomoglo u odabiru glazbe mladih, a time i u oblikovanju vlastitog identiteta. „Publika izgrađenog ukusa, koja uz to ima i vlastito glazbeno iskustvo nije »lak plijen« za medijske manipulacije jer posjeduje znanje i o glazbi ima jasan stav“ (Brđanović, 2013: 99). Bilo bi dobro provesti i istraživanje među učenicima srednjih škola čime bi se dobili potpuniji rezultati jer iako mladi iznad 18 godina slušaju ovu vrstu glazbe, vidljivo je da turbofolk pomalo gubi utjecaj na njih, dok su osnovnoškolska djeca najviše izložena negativnim utjecajima, prihvaćaju ih nesvjesni opasnosti u koje mogu „upasti“. Bilo kako bilo, složiti ćemo se s Brđanovićem (2013) koji smatra da će glazba svakako igrati važnu ulogu u budućnosti i zauzimati važno mjesto u svakodnevnom životu čovjeka kao kulturna potreba, dokolica ili pak zvučna kulis. Obrazovanje i razvijanje glazbenih ukusa publike idu ruku pod ruku, dio su njezina društvenog identiteta koji će odrediti smjer u kojem će se glazba kretati i idealno bi bilo da na taj glazbeni razvoj veliki utjecaj imaju oni koji tu glazbu žive i razumiju.

Ograničenje ovog istraživanja jest u uzorku koji je mogao biti veći i reprezentativniji. Naposljetku, u budućim istraživanjima valja naglasiti da se ovakav tip istraživanja može proširiti na područje cijele Republike Hrvatske čime bi se dobili opširniji i relevantniji rezultati te odgovori na pitanja slušanosti i utjecaja turbofolka na mlade diljem Republike Hrvatske. U ovom istraživanju nisu bili zastupljeni učenici srednjih škola. Ispitivanjem njihovih stavova o slušanosti turbofolk glazbe dobili bismo opširniju i jasniju sliku.

#### **4. Zaključak**

Iz rezultata ovog istraživanja koje je provedeno s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole te studentima nastavničkog studija uočljiv je problem u ponašanju i načinu života mladih. Sve više njih, pogotovo u dobi od 10 do 14 godina, sve učestalije sluša turbofolk glazbu. To ne bi bilo toliko začudno ni zabrinjavajuće da tekstovi tih pjesama, eksplicitni izvođači te glazbeni spotovi puni erotike, droge i alkohola ne štete dječjem razmišljanju o poimanju života, životnim vrijednostima i vrednotama te njihovu ponašanju. Također, istraživanje je pokazalo da mladi vrlo često pronalaze svoju životnu priču u tekstovima turbofolk pjesama, u većini slučajeva poistovjećuju se s izvođačima te ih

smatraju uzorima.

Bez obzira na navedeno ograničenje, ovo istraživanje potvrđuje pretpostavke o utjecaju medija i ponašanju mladih, posebice osnovnoškolaca te upućuje na potrebu ublažavanja ovog problema koje je moguće ostvariti u obiteljskom okruženju te u obrazovnim ustanovama koje trebaju ciljano djelovati na podizanju svjesnosti o kvalitetnim sadržajima i poučavati kritičkom pristupu prema sadržajima koji se nude kroz razne oblike medija. Tu bi glavnu ulogu mogli imati učitelji i glazbeni pedagozi koji bi se na satovima Glazbene kulture trebali mnogo više posvetiti obradi estetski kvalitetne glazbe te tako razviti navike kod učenika i studenata o kritičkom vrednovanju te iste glazbe. Nažalost, s jednim satom nastave Glazbene kulture tjedno to se čini neizvedivo.

## LITERATURA

- ANDREIS, J. (1944). *Uvod u glazbenu estetiku*. Zagreb: Matica hrvatska.
- ARCHER, R. (2012). Assessing turbofolk controversies: Popular music between the nation and the Balkans. *Southeastern Europe* 36/2. 178–207.
- BRĐANOVIĆ, D. (2013). Glazba u 21. stoljeću – između dokolice i kiča. *Nova prisutnost* 11/1. 89–100.
- CÔTÉ, J. (2009). „Identity formation and self development in adolescence“. In *Handbook of adolescent psychology, Volume 1: Individual bases of adolescent development*. 3rd ed., Edited by: Lerner, R. M. and Steinberg, L. 266–304. Hoboken, NJ: Wiley.
- ĐURAN, A., KOPRIVNJAK, D., MAČEK, N. (2018). Utjecaj medija i uloga odraslih na odgoj i obrazovanje djece predškolske i rane školske dobi. *Communication Management Review* 4/1. 272–285.
- GOTTHARDI PAVLOVSKY, A. (2014). *Narodnjaci i turbofolk u Hrvatskoj*. Naklada Ljevak: Zagreb.
- KISTLER, M., RODGERS, K. B., POWER, T., AUSTIN, E. W. and HILL, L. G. (2010). Adolescents and music media: Toward an involvement-mediational model of consumption and self-concept. *Journal of Research on Adolescence* 20. 616–630.
- LIN, S. F., THOMAS, G. V. (2002). Development of understanding of popular graphic art: A study of everyday aesthetics in children, adolescents, and young adults. *International Journal of Behavioral Development* 26. 278–287.
- MARČELIĆ, S., KROLO, K., TONKOVIĆ, Ž. (2015). Turbofolk – od zabranjenog voća do mainstreama: istraživanje glazbenog ukusa zadarskih srednjoškolaca. *CASCA* 1,12.
- MEMIŠEVIĆ, A. (2020). *Muzički ukus mladih u Sarajevu*. Magistarski rad. Sarajevo.
- MERRIAM-WEBSTER (2004). *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*, 11 th ed. Springfield, Massachusetts, U.S.A.
- MILIŠA, Z., Milačić, V. (2010). Uloga medija u kreiranju slobodnog vremena mladih. *Riječki teološki časopis* 18/2. 571–590.
- MIRANDA, D., CLAES, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychology of Music* 37. 215–233.
- NIEMINEN, S., ISTÓK, E., BRATTICO, E., TERVANIEMI, M. and HUOTILAINEN, M. (2011). The development of aesthetic responses to music and their underlying neural and psychological mechanisms *Cortex* 47. 1138–1146.
- NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J., O'NEILL, S. A. (2000). The importance of

- music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 70/2. 255–272.
- NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*, Oxford: Oxford University Press.
- PHINNEY, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: *Review of research. Psychological Bulletin* 108. 499–514.
- RAVIV, A., BAR-TAL, D., RAVIV, A., BEN-HORIN, A. (1996). Adolescent idolization of pop singers: Causes, expressions, and reliance. *Journal of Youth and Adolescence* 25. 631–650.
- SUDAR, D. (2017). Estetička svojstva i njihova izražajnost u glazbi. Diplomski rad. Zagreb.
- TONKOVIĆ, Ž., KROLO, K., MARCELIĆ, S. (2020). *Klasika, punk, cajke – kulturni kapital i vrijednosti mladih u gradovima na jadranskoj obali*. Zadar, Zagreb: Sveučilište u Zadru, Hrvatska sveučilišna naklada.
- TRBOJEVIĆ, F. (2019). Kulturni kapital mladih: preferencije i transmisija popularnih žanrova među studentima Sveučilišta u Zagrebu. *Medijska istraživanja* 25/2. 45–67.
- ZILLMANN, D., GAN, S. (1997). „Musical taste in adolescence“. *The social psychology of music*, Hargreaves, J. and North, A. C. (ur.) 161–187. New York: Oxford University Press.

#### INTERNETSKE STRANICE

- <https://www.google.com/search?client=avast&q=rasta+euforija&stick=H4sI>. (Preuzeto: 3. 2. 2021.)
- <https://www.tekstovi.org/neko-ce-mi-nocas-napraviti-sina/>. (Preuzeto: 3. 2. 2021.)
- Extra FM – Wikipedija (wikipedia.org). (Preuzeto: 22. 4. 2022.)
- Zanima vas kako Extra FM stoji 3 godine od pokretanja? – All Market Media. (Preuzeto: 22. 4. 2022.)
- Nitko ne sluša cajke, a u Zagrebu se pred Božić sprema turbofolk spektakl – Index.hr. (Preuzeto: 24. 4. 2022.)
- ExtraFM Live! (Preuzeto: 24. 4. 2022.)
- History Of Dreadlocks Black Hair Culture (refinery29.com) Bryant, T. (2017). History Of Dreadlocks Black Hair Culture. (Preuzeto: 27. 4. 2022.)

## ***TURBO-FOLK AND ITS IMPACT ON THE BEHAVIOR AND SHAPING ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE***

### ***Abstract***

*The role of music in today's world is a key tool in the process of globalization. The impact she has all over the world is immeasurable. Music can be a tool for relaxation, stimulation and communication, but at the same time it can also be a tool for resistance, for example, resistance against parents, police, power, law, etc. Turbo-folk is not only a type of music, but also a way of life to which an increasing number of young people in the Republic of Croatia and neighboring countries are attached. This kind of music has become widely accepted. It is listened to in nightclubs, cafes, private parties, and recently even via radio. Often turbo-folk is identified with what we call "narodnjaci" or more recently "cajke", however turbo-folk has elements of folk, disco, dance, Greek-Turkish-Arabic-Roma music. The world is turning into a stage for turbo-folk culture and its glamorous elusive standards. In this paper, a survey was conducted with pupils from the 5th to 8th grades of elementary school Zrinski and Frankopan from Otočac and students of the Department of Teaching Studies in Gospić on listening to and affecting turbo-folks on their behavior. The results of the research show that more and more young people, primarily elementary school students, are frequently listening to turbofolk music. Most of them identify with the performers of the turbofolk scene and thus begin to imitate their behavior. The consumption of alcohol, various opiates and drugs are the result of attempts to imitate and identify with turbofolk performers to whom various forms of media market daily. Alleviating this problem could be achieved primarily in the family environment, but also in educational institutions that would target awareness of quality music content to listen to.*

**KEY WORDS:** *music, turbo-folk, young people, behavior, pupils, students*



# RAZVOJ INTEGRIRANOG KURIKULA U UMJETNIČKIM PODRUČJIMA

**Marina DRAŠKOVIĆ**  
Dječji vrtić Radost, Split  
marina.draskovic13@gmail.com

UDK 373.2.016:7  
Prethodno priopćenje

**Goran SUČIĆ**  
Sveučilište u Splitu  
Filozofski fakultet  
gsucic@ffst.hr

## **Sažetak**

*U radu se želi eksplicitno naglasiti potreba za promjenama u integriranim kurikularnim procesima umjetničkih područja kao produkt interesa djeteta u ranom predškolskom odgoju i obrazovanju. Zastarjeli programi i planovi kao i metode poučavanja segmentiraju i usitnjavaju sadržaje i aktivnosti, tako da se u dovoljnoj mjeri ne prepoznaje interes i sklonost djeteta za određeni sadržaj i aktivnost. Istraživanje koje je provedeno u predškolskim ustanovama u Splitu upućuje na potrebu promjena koje će se temeljiti na integriranju onih umjetničkih sadržaja i aktivnosti koji će pobuditi interes djeteta. U konkretnom slučaju definirani su problemi istraživanja koji se odnose na glazbene i likovne sadržaje i iz njih izvedene konkretne aktivnosti, temeljeni na mišljenju odgojitelja o različitim oblicima interesa i preferencije djece za pojedinu umjetnost, te ispitivanje kompetentnosti odgojitelja za provođenje specifičnih integriranih programa i sadržaja iz pojedinih umjetnosti.*

*Dobiveni rezultati istraživanja u funkciji su razvoja integriranog kurikula u umjetničkim područjima na osnovi interesa i sklonosti djece za određena umjetnička područja, kao i pitanje kvalitetnije osposobljenosti odgojitelja za implementaciju integriranih postupaka.*

**KLJUČNE RIJEČI:** integracija, glazba, likovnost, edukacija, kurikulum

## 1. Uvod

### *1.1. Razvoj kurikula s naglaskom na umjetničku i kulturološku dimenziju*

S obzirom na to da se ovaj rad bavi razvojem integriranog kurikula ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uputno je navesti neke postavke postojećeg Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.), (»Narodne novine«, broj 10/97, 107/07 i 94/13), kao i inicirati redefiniranje postojećeg, kao potrebu promjena prema osuvremenjavanju koji će se zasnivati na fleksibilnosti i prilagodbi sadržaja prema svakom djetetu, a koji podrazumijeva svakodnevno propitivanje. U kompleksnom sustavu kao što je vrtić nijedan dio ne može se opisati ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu.

Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikula vrtića događa se paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgojitelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj. Kvalitetu uključuje spremnost na uspostavljanje suradničkih odnosa djelatnika s obiteljima djece, drugim vrtićima i ostalim relevantnim institucijama te spremnost na povezivanje sa stručnjacima i svim važnim tijelima lokalne zajednice.

Svrha je kulturološkog i umjetničkog područja razvijanje umjetničkog izražaja, a time i razumijevanja umjetnosti te estetskog senzibiliteta. Umjetničko područje, posebno integracija umjetničkih područja, pridonosi razvoju znanja, stavova, vještina i sposobnosti potrebnih za razumijevanje i usvajanje likovne, glazbene, dramske i retoričke pismenosti, estetske osjetljivosti, estetske kritičnosti i etičnosti. Ono razvija kreativnost, apstraktno i kritičko mišljenje, istraživački i stvaralački duh te ustrajnost, a pospješuje razvoj emocionalne i estetske, doživljajne, emocionalne inteligencije djeteta; pridonosi jačanju samosvijesti i samopoštovanja, osjećaja za mjeru, ali i težnje za izvrsnošću (Sučić, 2016: 24).

Iako su neizbježne, promjene se u organizaciji ne prihvaćaju uvijek lako jer ugrožavaju postojeće navike djelatnika, unose nesigurnost u pogledu njihovih kompetencija, moći, statusa, a često izazivaju strah od nepoznatog koji se javlja kao posljedica nerazumijevanja promjena. Za suvremenu organizaciju, ideja „stajanja na mjestu“ i zadržavanja načina na koji je postojala i djelovala prije deset, dvadeset ili više godina, postaje zastarjeli i neodrživi koncept. U tom

smislu, *promjena je sve manje stvar slobodnog izbora, a sve više imperativ razvoja organizacije*, a osobito one koja se bavi područjem odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2016. Izvan Okvira 2: Promjena).

Promjena, prema mišljenju Lewina (Robins i dr., 2007), zapravo predstavlja prekid u stanju ravnoteže organizacije, koja pod utjecajem različitih čimbenika pomiče organizaciju iz njezine trenutačne pozicije. U procesu promjene postoje poticajne sile koje potiču na promjenu unutar organizacije i ograničavajuće sile koje djeluju kao otpor promjeni.

Marsh (1994: 157) koristi se pojmom *mijenjanje kurikula*, s kojim povezuje pojmove poput „novina“, „razvoj“ i slično. Promjene određuje kao „svjesne, namjerne i zajedničke napore da se poboljša rad sustava primjenom valjanih znanja“.

Proces razvoja organizacije nije moguće doslovno planirati niti je njime moguće izravno upravljati, nego je, u tom smislu, potrebno razvijati sposobnost ljudi za snalaženje „na rubu kaosa“ (Senge, 2003). U tom smislu Miles (2005) ističe koliko je važno imati na umu da je primjereni stil planiranja promjene evolucijski, a ne *arhitektonski* jer nije riječ o provođenju unaprijed zadanog i fiksiranog modela, nego o razvojnom planiranju u čijoj je osnovi zajednička vizija djelatnika.

Proces promjena katkad nazivamo i „kurikulumom odnosa“ (Ellis, 2004). Zahtijeva transformiranje svakog oblika izolacije odgojitelja u zajednicu koju karakterizira profesionalna povezanost, suradnja, zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa i timski rad.

Prvi koraci prema promjeni su u nama samima. Prihvatiti činjenicu da griješimo, priznati pogrešku i prigrliti je kao dio sazrijevanja i odrastanja nas kao stručnjaka, jedan je od prvih i najtežih zadataka. Kada osjećaj nezadovoljstva zamijeni osjećaj samokritičnosti uz neizbježno zadovoljstvo svojim radom i uspjehom, prva je zadaća ispunjena!

## **1.2. Sloboda, stvaralaštvo, estetika**

Stvaralaštvo nije samo povlastica umjetnika i znanstvenika, već je sastavnica svake ljudske djelatnosti koja se mora integrirano uključivati u odgojno-obrazovni proces. Likovni se razvoj ne bi smio ograničavati samo na likovne djelatnosti, već na sve djetetove aktivnosti (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986).

Djeca se počinju likovno razvijati između prve i druge godine života. Tada opažaju materijale koji iza sebe ostavljaju tragove, odnosno njihov pokret u vanjskom svijetu ostavlja posljedice. U predškolskom razdoblju na dijete utječu istodobno procesi dozrijevanja i učenja.

Oni se održavaju u razvoju psihomotorike, spoznavanja i stjecanja znanja o okolini te u razvoju sposobnosti i potrebe za prikazivanjem znanja (Duh, Vrlič, 2003).

„Svako dijete je umjetnik, no problem je kako ostati umjetnikom nakon što dijete odraste. Kao dijete crtao sam kao Raphael, no kad sam odrastao trebao mi je cijeli život da ponovno počnem crtati kao dijete.“ (Pablo Picasso)

Upravo nam ova izjava jednog od najuspješnijih umjetnika 20. stoljeća govori koliko je važno djetetu dopustiti *slobodu* i nespontanost u izražavanju. Primjećujemo da je u radu još uvijek prisutna potreba odgojitelja, posebno u likovnosti, „zadati“ određenu temu, ali i dati upute kako bi taj rad trebao izgledati. Tako na kraju imamo dvadeset „istih“ radova istog motiva. Najvažniji je doživljaj djeteta, kroz igru, zvuk, pokret, vizualni i taktilni podražaj koji će ono iznijeti na svoj način, i tako otkrivati raznolikost i bogatstvo koje nosi u sebi u odnosu na svijet koji ga okružuje.

Umjetnost ima važnu ulogu u razvoju razumijevanja fizičke, emocionalne, intelektualne, estetske, društvene, moralne i duhovne dimenzije ljudskog iskustva. Umjetničko područje odgoja i obrazovanja razvija pristup umjetnosti kao posebnom obliku ljudske spoznaje i svijesti doživljenom osjetilima, osjećajima, percepcijom i intuicijom te pridonosi razvoju vrijednosti na osobnoj, kulturološkoj i društvenoj razini.

### ***1.3. Cjelovit razvoj djeteta kroz integrirana umjetnička područja***

„Suvremeno shvaćanje djeteta i nove paradigme odgoja ukazuje na važnost cjelovitog sagledavanja djetetove ličnosti u kontekstu cjelokupnog socijalnog okruženja u kojem ono živi. U poticajnom okruženju aktivira se umjetnički jezik u komunikaciji s drugim oblicima umjetničkih sadržaja: glazbom, likovnosti... Aktivan i kreativan pristup odgajatelja, njegova intrinzična motivacija pri biranju takvih poticaja i sadržaja, kao i prepoznavanje odgajateljeve autentičnosti od strane djeteta, također pridonose razvoju kreativnih potencijala djeteta, jačaju njegove kompetencije, a odgajatelju daju priliku vidjeti onu sferu djetetovih potreba koju samo takav integrativni pristup može otkriti. U

tom procesu otkrivanja prisutno je obostrano intenzivno sudjelovanje na svim razinama, od istraživačko-spoznajne do emocionalno-duhovne. Djeca su po prirodi kreativna, sklona istraživanju i stvaranju te posjeduju mnoge talente koje je potrebno njegovati i razvijati. Stvaralaštvo u području umjetnosti na mnoge načine pomaže djetetu da prepozna svoje potencijale, da se izrazi te da stvori svijet u kojem se osjeća sigurnim kreirajući nove vizije i scene koje će mu dati osjećaj sigurnosti.“ (Malchiodi, 1998).

Prema Sučić (2016: 121), „nedopustiv je grijeh djeci prepričavati glazbeno ili bilo koje umjetničko djelo. Korisnije je djelo doživjeti, čuti, osjetiti, na način da dopustimo djeci izbor i slobodu da čuju, primjerice, Bacha, ali ne kako ga je slušala njegova publika, nego da ga dožive svojim osjetilima, u svojem vremenu, i u svojem svijetu; da u Rembrantovoj slici vide i osjete ljepotu, oplemenjujući i obogaćujući svoj duh i zadržavajući tu tajnu za sebe. Dopustimo djeci da u sustavu odgoja u kulturološko-umjetničkim područjima spontano stvaraju i sudjeluju u odabiru vrste umjetnosti prema kojoj pokazuju sklonost. Ovakav alternativni pristup odgoju možemo nazvati korelacijom umjetničkih područja u kojima im se nudi da slobodom neopterećeno dolaze do svijeta istine, koja im je najpotrebnija i čini ih bogatijima za poruku umjetničkog djela, a približava ih umjetniku.“

„Sloboda, poticaj, inicijacija, motivacija, idejnost, vibracija, itd., fundamentalni su i esencijalni kapital u pronalaženju motiva kao polazišne točke, konture, boje, zvuka, šuma, žamora, koraka, zvona, nekad nevidljive slike i neslušane skladbe, a potom skladnih svita simfonija zvuka i boja.“ (Sučić, 2016).

Slike i skladbe su poput dječje igre, isprepletene mreža u koju se skuplja sve što je potaknuto duhom, osnaženo tijelom onih koji ih stvaraju, a i onih koji ih doživljavaju.

Svu tu isprepletenost različitih jezika umjetnosti, uz odgoj, kulturni dijalog i komunikaciju, djeca će u ranoj i predškolskoj dobi najiskrenije prihvatiti ako im ponudimo paletu nenametnutih umjetničkih sadržaja i prepustimo im slobodu da na jedinstven, sebi svojstven i iskren način dožive puninu višestrane kulturološke komunikacije na relaciji umjetnik – mladi konzument umjetnosti, bez posrednika.

Takvim sintezama i suodnosima mogu se objediniti i druga nastavna kulturno-umjetnička područja. Od komplementarnog kontrasta valja doći do sklada ili komplementarne harmonije duha i tijela, razuma i osjećaja.

#### **1.4. Likovnost u suodnosu s ostalim sadržajima**

Likovnim izražavanjem potiče se individualnost djeteta, njegova samostalnost, samosvjesnost pri rješavanju problemskih zadataka te mnoge druge kompetencije. Time se likovnom kulturom potiče autonomnost djeteta, njegovo pravo na vlastiti izraz i osobni stav. Likovno izražavanje pretpostavlja slobodu djece na izbor sadržaja i na likovno-tehnička sredstva. Istovremeno likovni rad uvijek prati i sloboda u vrednovanju postignuća.

Grgurić, Jakubin (1996) navode stavove jedne skupine autora kako je likovno izražavanje djece posljedica njihove urođene sklonosti za igru, drugi naglašavaju kako je najveći razlog tomu njihova unutarnja potreba za izražavanjem, dok treći smatraju kako je osnova likovnog izražavanja uživanje u motoričkoj aktivnosti djeteta. Ovdje bi se moglo zaključiti kako su svi ovi aspekti bitni, ali se u konačnici dijete likovno izražava kako bi prikazalo ono što ga zanima i što osjeća, što misli, što zna, ono izražava svoju cjelokupnu osobnost. Za dijete je bitan doživljaj, kao i akcija. Ono je oduševljeno materijalima kojima manipulira kao i onime što percipira.

Dobar primjer sinestezije različitih umjetničkih leksika jest opera, u ovom slučaju, s obzirom na to da se radi o predškolskom uzrastu, riječ je o dječjoj operi koja je i sama po sebi zbroj umjetničkih elemenata. Primjer opere umnogome potvrđuje konceptualnu sličnost s *poliart* modelom (Sučić, 2011).

Dječja opera umjetničko je djelo i premda je izvedba dječje opere u kazalištu za mlađu publiku ponajprije scenski vizualni doživljaj, ipak je ono što dominira cijelom izvedbom upravo glazba. Pritom je najvažnije da djeca, prateći događanja na pozornici, nesvjesno primaju glazbu koja postaje dio njihova ukupnog doživljaja. Izravno doživljavanje dječje opere može biti poticaj za recepciju umjetničkog djela jer ona svojom složenom glazbeno-scenskom strukturom koja ujedinjuje književni predložak, glazbu, kostimografiju i scensko uprizorenje djeci pruža jedinstven umjetnički doživljaj koji ima pozitivan utjecaj na njihovo oblikovanje kulturnog, likovnog i glazbenog ukusa.

Sadržaj dječje opere treba biti privlačan i zanimljiv te se najčešće temelji na bajci ili dječjoj priči. Trajanje je dječje opere kratko, a izvedbu karakteriziraju maštovita scenografija, zanimljivi kostimi i dinamična režija sa svrhom zadržavanja dječje pozornosti. Većina opernih i kazališnih kuća u svijetu redovito na repertoaru ima dječju operu radi edukacije i privlačenja djece i mladih opernoj umjetnosti, a djeca predškolske i rane školske dobi mogu se intenzivnije uživjeti u bajkovit svijet

opere. Takvo iskustvo može pozitivno utjecati na njihov emocionalni, estetski i sociološki razvoj, što potvrđuje i Obuljen Koržinek (2018: 3) kada ističe:

„Odgojem kroz umjetnost i kulturu, s umjetnošću i kulturom, djeca i mladi emocionalno se osnažuju i razvijaju imaginativne resurse koji su im nužni da bi razumjeli sebe i druge.“ (Obuljen Koržinek, N. (2018). Uvodnik [Introduction]. In Zrnčić, M. (Ed.), *Priručnik za kulturnu osviještenost i izražavanje* (p. 3). Zagreb: Ministarstvo kulture Republike Hrvatske)

Valja se zapitati jesu li kreativni koncepti glazbene i likovne umjetnosti zaista tako bliski. Mogli bismo govoriti o novom pojmu, *polikognitivnosti* pri čemu se znanje, kao i razumijevanje, integriranje, analiza, sinteza i evaluacija, proširuje na niz aspekata interdisciplinarnе i multidisciplinarnе sfere. Povezivanje sadržaja u umjetnosti ne smije zanemariti i zapostaviti autonomnost bilo koje umjetnosti.

Kroz likovne i vizualne umjetnosti djeci pružamo bogata konkretna iskustva. Kad odgojitelj djetetu pruži priliku da bude kreativno, to podrazumijeva i dopuštanje da dijete samo pronade i riješi probleme te prenese ideje na nov, kreativan i nadasve svoj način (Starko, 1995). Proučavanje umjetnosti mnogo je više od produkcije lijepih stvari i pravilno otpjevanog tona. Poučavanje umjetnosti proširuje kreativne, perceptivne, interpretativne i analitičke sposobnosti.

Danas postoji znatna istraživačka baza koja pokazuje da je poučavanje umjetnosti iznimno bitno u razvoju djece. Eric Oddleifson govori da „kurikulum koji 25 posto vremena ili više u danu posvećuje umjetnosti, u konačnici daje mlade koji imaju superiornije sposobnosti“ (Oddleifson, 1989: 47). Elsner objašnjava da vrtići i škole kontinuirano ignoriraju umjetnost kao dio cjelokupnog i cjelovitog kurikula, čak i kad društvo ocjenjuje umjetnost kao jedno od najvećih ljudskih postignuća.

### ***1.5. Kako pomoći djeci glazbom***

Težnja današnje glazbene terapije jest u njezinoj pedagoško-prevenicijskoj, rehabilitacijskoj i terapijskoj funkciji. Ako rehabilitaciju definiramo kao znatnost koja se bavi proučavanjem zakonitosti funkcioniranja osoba s poteškoćama socijalne integracije koje su povezane s oštećenjima ili funkcionalnim poremećajima određenog stupnja, tada bi jedna od najprimjerenijih definicija glazbene terapije bila ona Juliette Alvin (*Music for the autistic child*, 1978); koju je dopunio i precizirao Linke: „Glazbena terapija je komunikacijski postupak pri kojem se glazba upotrebljava kao medij sa svrhom ponovnog uspo-

stavljanja integriteta osoba koje pate od duševnih, tjelesnih, kao i poremećaja u ponašanju.“ (Lenga i Shawa, 1991: 229–258)

Doživljaj glazbe kod mlade osobe može se očitovati na trima razinama:

1. *Motoričko ugađanje* – slušatelj se predaje glazbenom doživljaju, te reagira spontano motorički muskulaturom, bez svjesnog sudjelovanja.
2. *Meditativno ugađanje* – nesvjesno tjelesno sudjelovanje u glazbenom događanju prerasta u svjesno. Takvo ugađanje dovodi i do stimulacije određenih dijelova mozga čiji refleksivni mehanizmi utječu i na druge dijelove tijela. Na taj način razvija se aktivnost, ali i mogućnost meditacije čija namjera može biti kreativna i stvaralačka.
3. *Svjesno aktivno ugađanje* – ne znači samo racionalno doživljavanje glazbe, već i aktivno sudjelovanje. To se očituje u skupnom muziciranju (pjevanje i sviranje), glazbeno stvaralaštvo, pokret na glazbeni poticaj. Na trećoj razini tijelo i um sudjeluju u glazbenom doživljaju, a komunikacija ima simbolički karakter.

*Glazbena terapija u radu s djecom obuhvaća:*

- glazbenu terapiju kod djece s poteškoćama u razvoju
- ublažavanje govornih nedostataka i problema dišnih putova
- glazbenu terapiju u funkciji prevencije kod djece bez poteškoća
- poticanje kreativnog izražavanja djece koja imaju problema s komunikacijom
- poticanje motiviranosti
- razvijanje svijesti o sebi, drugima i životnom okruženju
- rasterećenje i poticanje samostalnosti
- poboljšavanje motoričke usklađenosti
- utjecaj i razvoj memorijskih sposobnosti
- utjecaj i razvoj glazbenog ukusa i estetskih vrijednosti.

Osnovne glazbeno-terapijske tehnike su:

- improvizacijska tehnika (uključuje najčešće ritmička glazbala) – ovisno o uzrastu
- pjevanje (podrazumijeva pjevanje bez obzira na sposobnosti i uključuje razgovor i analizu teksta pjesme)



- sviranje (Orffov instrumentarij)
- vođena imaginacija – meditacija (izazivanje vizija i osjećaja određenom glazbom)
- terapija plesom – pokretom
- slušanje glazbe.

U okviru ovog integriranog pristupa treba omogućiti sudjelovanje različitih stručnjaka i na taj način postići organizirani timski rad. U takvom timu trebali bi sudjelovati rehabilitatori, psiholozi, glazbeni terapeuti i odgojitelji, roditelji.

Možemo reći da je glazboterapija srodnica glazbenoj pedagogiji, štoviše, u onoj mjeri u kojoj prestaje vjerovati u neku „tajanstvenu“, izlječiteljsku moć glazbe jer glazba te moći nema – u toj mjeri, dakle, ona i nije drugo nego primijenjena glazbena pedagogija.

Iz navedenih teoretskih postavki o ulozi likovnosti i glazbe u radu s djecom s poteškoćama u razvoju, postavili smo treću hipotezu tražeći odgovor ispitanika, kako bismo odgovorili novim potrebama i zahtjevima djece s posebnim potrebama, kao i bolju osposobljenost odgojitelja u tom važnom segmentu njihova rada.

## **2. Metodologija**

### ***2.1. Cilj i zadatci istraživanja***

U ovom će radu biti prikazani rezultati empirijsko-neeksperimentalnog istraživanja mišljenja i stavova odgojitelja iz dječjih vrtića Cvit Mediterana i Radost iz Splita o važnosti promjena u kurikulumu umjetničkih područja s modelima njihove primjenjivosti u suvremenu praksu.

U skladu s postavljenim ciljem definirani su problemi istraživanja koji su se odnosili na: ispitivanje odgojitelja o različitim oblicima interesa i preferencije djece za pojedinu umjetnost, te ispitivanje kompetentnosti odgojitelja za provođenje specifičnih programa i sadržaja iz pojedinih umjetnosti, ovog puta zadržali smo se na likovnosti i glazbi, zatim o uvođenju promjena prema novom integriranom kurikulumu u umjetnosti te razina osposobljenosti odgojitelja za oblike rada s djecom s poteškoćama u razvoju kroz glazboterapiju, art-terapiju, euritmiju i sl.

Cilj ovog istraživanja jest steći uvid u mišljenje ispitanika, odgojitelja, o važnosti, svrhovitosti zastupljenosti i potrebi integriranog procesa u umjetničkim

područjima. Kao zadaće se izdvajaju:

- Ispitati u kojoj mjeri integrirani kurikul djetetu u ranom predškolskom odgoju pruža i kvalitetnije pridonosi emocionalni razvoj, kreativnost, doživljaj umjetnosti u odnosu na dosadašnje programe.
- Ispitati prihvaćaju li odgojitelji promjene usmjerene prema integriranom kurikulumu u umjetničkim područjima.
- Ispitati je li potrebna dodatna edukacija odgojitelja iz određenih umjetničkih područja kako bi uspješno realizirali sadržaje integriranog kurikula iz umjetničkih područja.
- Ispitati kakav i koliki pozitivan utjecaj umjetnost ima u radu s djecom s poteškoćama u razvoju.
- Kao instrument istraživanja rabi se anketni upitnik. Za potrebe ovog istraživanja proveden je anketni upitnik među 100 ispitanika u pedagoškoj godini 2020./2021.

Upotrebom metoda grafičkog i tabličnog prikazivanja prezentira se struktura odgovora na anketna pitanja. Upotrebom metoda deskriptivne statistike prezentira se srednja vrijednost, i to aritmetička sredina, dok se kao pokazatelji raspršenosti upotrebljavaju standardna devijacija, te minimalna i maksimalna vrijednost. Analiza je rađena u statističkom softveru SPSS 25. Uz svaku tvrdnju bila je ponuđena skala od više stupnjeva na kojoj su sudionici procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama. U empirijskom dijelu ovog rada upotrebom primijenjenih statističkih metoda testiraju se postavljene hipoteze istraživanja.

## ***2.2. Hipoteze istraživanja***

H1: Odgojitelji prihvaćaju promjene prema integriranom kurikulumu u umjetničkim područjima.

H2: Integriranim pristupom kroz likovna i glazbena područja kvalitetnije razvijamo estetske, kulturološke, umjetničke, doživljajne, kreativne vrijednosti te smanjujemo psihofizičku opterećenost djeteta.

H3: Likovna i glazbena umjetnost imaju pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju.

Veći dio uzorka čine ispitanici ženskog spola (N = 96), dok ostatak (N = 2) čine muškarci. Uzorak je prigodan.

### 3. Rezultati i interpretacija

U Tablici 1 grafički je prikaz dobne strukture ispitanika, a koja se kretala u rasponu od 22 do 65 godina starosti. Prosječna dob ispitanika u uzorku je 44,32 godina (SD = 12,20).

**TABLICA 1.** Deskriptivna statistika

	N	Prosjek	Std.dev.	Minimum	Maksimum
1. U predškolskoj ustanovi naglasak bi trebao biti na cjelovitom razvoju djeteta.	100	4,92	0,31	3,00	5,00
2. Svako dijete ima pravo na doživljaj umjetničkog djela.	100	4,84	0,37	4,00	5,00
3. Umjetnost mi pomaže da bolje upoznam dijete.	100	4,42	0,62	3,00	5,00
4. Kreativnost je dar koji imaju određeni ljudi.	98	3,51	1,35	1,00	5,00
5. Umjetnička područja pridonose emocionalnom razvoju djeteta, zato smatram da bi umjetnička područja trebalo integrirati.	100	4,54	0,64	2,00	5,00
6. Razvojem integriranog umjetničkog područja poticat ćemo i razvijati snažniju osobnost, humani odnos, kreativnost kao produkt interesa djeteta.	100	4,52	0,58	3,00	5,00
7. Integriranim pristupom likovnog i glazbenog područja pojačale bi se estetske, kulturološke i doživljajne vrijednosti te ravnomjeran razvoj djeteta.	100	4,51	0,61	3,00	5,00
8. Psihofizičku opterećenost djeteta možemo smanjiti pojačanim aktivnostima kroz likovna i glazbena integrirana umjetnička područja.	100	4,35	0,66	3,00	5,00
9. Svakodnevno potičem promjene u aktivnostima u kojima djeca imaju mogućnost istraživati svim osjetilima.	100	4,38	0,65	2,00	5,00

Na tvrdnju „U predškolskoj ustanovi naglasak bi trebao biti na cjelovitom razvoju djeteta“ odgovorilo je 100 ispitanika gdje je utvrđena prosječna razi-

na slaganja s tvrdnjom 4,92 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,31 bod (standardna devijacija). Stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom kretao se u rasponu od 3 do 5.

Na pitanja (od 1 do 9) iz navedene tablice dobili smo odgovore s visokim postotkom slaganja što upućuje na nužnost promjena prema novoj paradigmi u umjetničkim područjima. Polazeći redom od konstatacije da svako dijete ima pravo na doživljaj umjetničkog djela, te da taj i takav doživljaj pridonosi razvoju kreativnosti, humanosti, emocionalnom i ravnomjernom razvoju djeteta. Napose izdvajamo slaganje s primjenom integriranog kurikula u umjetničkim područjima koji će se u ovom radu očitovati kroz likovnost i glazbu, a otvoreni model kurikula ostavlja prostor za sve ostale umjetnosti koje će proizići kao produkt interesa djeteta.

**TABLICA 2.** Deskriptivna statistika

10. Područje likovnih aktivnosti u kojima djeca pokazuju interes za likovne tehnike	N	Prosjek	Std.dev.	Minimum	Maksimum
Tempera	100	4,72	0,47	3,00	5,00
Olovka	98	3,96	0,98	2,00	5,00
Drvene bojice	99	4,44	0,70	2,00	5,00
Pastele	97	4,26	0,78	2,00	5,00
Kolaž	98	4,20	0,93	1,00	5,00
Asamblaž	92	3,83	1,01	1,00	5,00
Tuš	94	3,76	1,07	1,00	5,00

Djeca pokazuju najveći interes za likovne tehnike u području aktivnosti u kojima se koriste temperama (prosječna vrijednost odgovora 4,72; std. dev. 0,47), dok najmanji interes pokazuju u aktivnostima u kojima se koriste tušem (prosječna vrijednost odgovora 3,76; std. dev. 1,07).

Dobiveni su rezultati na ovo pitanje očekivani te upućuju na približno ujednačen interes za navedene tehnike, osim tehnike tuša i asamblaža, što upućuje na potrebu približavanja svih tehnika i materijala djetetu kako bi se pobudio interes i omogućilo istraživanje u različitim tehnikama.

**TABLICA 3.** Deskriptivna statistika

	N	Prosjek	Std.dev.	Minimum	Maksimum
11. Glazbom se koristim kao poticajem za likovno stvaralaštvo.	100	4,19	0,76	1,00	5,00
12. Glazbom se koristim kao podlogom za ritmičke vježbe.	100	4,42	0,73	2,00	5,00
13. Glazbom se koristim kao poticajem za pokret, zadanu ili improviziranu formu (koreografiju).	98	3,38	1,11	1,00	5,00
14. Koristim se glazbom kao poticajem za dramske igre.	100	4,32	0,62	3,00	5,00
15. Koristim se dječjim pjesmama.	99	4,71	0,50	3,00	5,00
16. Koristim se umjetničkom glazbom.	98	4,40	0,70	2,00	5,00
17. Glazba je svakodnevno prisutna u raznim aktivnostima koje provodim s djecom.	98	4,29	0,89	1,00	5,00

**TABLICA 4.** Deskriptivna statistika

	N	Prosjek	Std.dev.	Minimum	Maksimum
18. Pjevanje	100	4,60	0,57	3,00	5,00
19. Sviranje	94	3,73	1,22	1,00	5,00
20. Slušanje glazbe	99	4,66	0,54	2,00	5,00
21. Glazbene aktivnosti	99	4,48	0,72	1,00	5,00

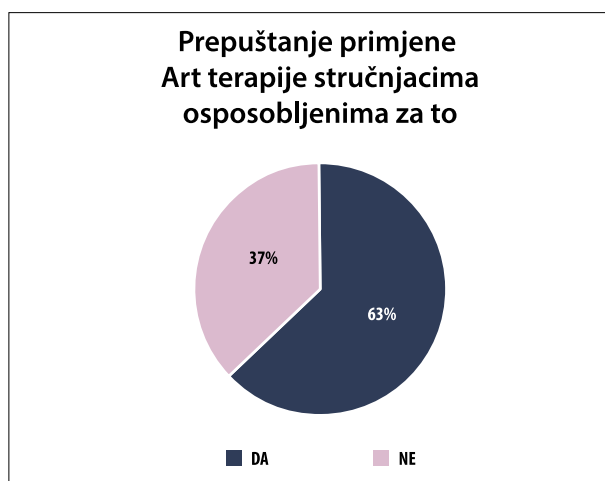
Cronbachova alpha korištenih glazbenih aktivnosti je 0,66, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među navedenim glazbenim aktivnostima, ali uz nižu prihvatljivu razinu pouzdanosti mjerne ljestvice te je kreiranje dimenzije promatranja ukupne razine glazbenim aktivnostima od navedenih četiriju tehnika opravdano.

TABLICA 5. Deskriptivna statistika

	N	Prosjek	Std.dev.	Minimum	Maksimum
22. U svojem radu koristim se art-terapijom.	88	2,84	1,24	1,00	5,00
23. Art-terapijom se pokušava ostvariti određena komunikacija kako bi se uočilo koje su poteškoće kod određenog djeteta, te da bi se pomoglo u psihofizičkom i emocionalnom jačanju djeteta.	93	3,78	0,93	1,00	5,00
24. Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija za primjenu art-terapije u radu s djecom s poteškoćama	97	4,16	0,87	1,00	5,00
25. Koristim se elementima glazboterapije u radu s djecom s poteškoćama u razvoju.	97	3,23	1,13	1,00	5,00
26. Smatram da je potrebna dodatna edukacija za primjenu glazboterapije u radu s djecom s poteškoćama.	98	4,11	0,99	1,00	5,00
27. Studiji za odgojitelje trebaju mijenjati svoj program stvaranja multidisciplinarnih kolegija(studija) čime bi se bolje osposobili za kvalitetniji rad u vrtićima.	99	4,15	0,85	1,00	5,00
28. Smatram da na studiju za odgojitelje, a samim tim i u vrtićima treba integrirati umjetnička područja (likovno, glazbeno kao i druge umjetnosti) u zajedničko multidisciplinarno umjetničko područje.	99	4,39	0,64	3,00	5,00
29. S obzirom na prirodne predispozicije (talent, interes, sklonost, vještine), potrebno je omogućiti studentima, pored općeg znanja, specijalističko i umjetničko usavršavanje kako bi odgovorili zahtjevu suvremenog kurikula.	100	4,35	0,61	3,00	5,00
30. Rođenjem djeteta ne postaje kreativac, no posjeduje širok raspon mogućnosti da se te kreativne sposobnosti razviju.	100	4,34	0,76	1,00	5,00

**TABLICA 6.** Art-terapija

31. Prepuštanje primjene art-terapije stručnjacima osposobljenima za to.	N	%
da	63	63,00
ne	37	37,00

**GRAF 1.** Art-terapija

Najveći broj ispitanika (63 %) smatra da je potrebno primjenu art-terapije prepustiti stručnjacima koji su osposobljeni za to. Konstrukcija i prihvaćanje potrebe od 63 % za kvalitetnijom educiranošću za odgojitelja u području art-terapije kao i potrebu organiziranja vanjskih suradnika – stručnjaka iz tog područja govori o potrebama stanovitih promjena koje u ovom segmentu treba učiniti. Kao odgovor na nedovoljnu osposobljenost odgojitelja u radu s djecom s poteškoćama u razvoju pomoću art-terapije ili glazboterapije vidimo u proširenju studijskih multidisciplinarnih programa na studijama za odgojitelje uključujući i ostale terapije zbog analize rezultata koje smo dobili u radu s djecom s posebnim potrebama. Pored navedenoga rezultati istraživanja vode nas na zaključak da se promjene trebaju dogoditi u procesu integriranja umjetničkih područja (likovno, glazbeno kao i druge umjetnosti) u zajedničko multidisciplinarno umjetničko područje. Visoki postotak od 94,9 %, a s obzirom na dječje prirodne predispozicije, talent, interes, sklonost i vještine, smatra da je potrebno omogućiti studentima, pored općeg znanja, specijalističko i umjetničko usavršavanje kako bi odgovorili zahtjevima i novim potrebama.

Rezultati kvalitativne faktorske analize promatrane kroz četiri dimenzije promatranja u tablici su poredani prema važnosti iz čega je razvidno iskazana potreba za promjenama u umjetničkim područjima, u doživljaju umjetnosti, te potreba za dodatnom edukacijom odgojitelja nužnom za realizaciju dijela integriranog kurikula u umjetničkim područjima.

Na temelju empirijske  $p$  vrijednosti  $< 0,001$  može se donijeti zaključak da postoji visoka razina prihvaćanja promjena u umjetničkim područjima.

Slijedom rezultata provedenog testa donosi se zaključak da se hipoteza

H: prihvaća kao istinita.

H2: Integriranim pristupom umjetničkim područjima kvalitetnije razvijamo estetske, kulturološke, umjetničke, doživljajne, kreativne vrijednosti te smanjujemo psihofizičku opterećenost djeteta.

H3: Umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju.

Na temelju empirijske  $p$  vrijednosti  $< 0,001$  može se donijeti zaključak da postoji visoka razina slaganja na tvrdnju da umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju.

Slijedom rezultata provedenog testa donosi se zaključak da se hipoteza prihvaća kao istinita.

Ova prihvaćena hipoteza čini nam se očekivanom i značajnom zbog važnosti procesa inkluzije i rada s djecom s posebnim potrebama, s obzirom na to da su iskazane potrebe dodatne edukacije iz područja art-terapije, glazboterapije, euritmije i drugih te zahtjev za izradu specijalističkih programa na visokim učilištima koji obrazuju buduće odgojitelje.

#### **4. Zaključak**

Rad s djecom u predškolskim ustanovama važan je, ako ne i najvažniji, dio odgojno-obrazovnog procesa. Umjetničko područje unutar Nacionalnog okvirnog kurikulumu zauzima važno mjesto, ali i nedovoljno razrađenu kurikulsku jezgru koja bi trebala dodatno senzibilizirati djecu i mlade kako bi se odgovorilo njihovom zahtjevu i interesu. Nažalost, praksa upozorava na problem vraćanja na stare i prevladane planove i programe koji ne idu prema novom zahtjevu te novim potrebama te nas upućuju na stalna propitivanja. Potreba za promjenama u ovim područjima je nužna, ali i nedovoljno istražena, stoga ovaj rad s teorijskog diskursa pronalazi uporišta u osvrtima domaćih



i stranih autora koji su se bavili ovom tematikom kao i istraživačkim dijelom koji to potvrđuje.

Na prvim stranicama empirijskog dijela rada istaknuti su ciljevi istraživanja kojima se želi steći uvid u mišljenje ispitanika i odgojitelja, o važnosti, svrhovitosti, zastupljenosti i potrebi integriranog procesa u umjetničkim područjima.

Nakon teoretskog dijela rada koji nas je uveo u naslovnu problematiku, rezultati istraživanja pokazuju visok postotak slaganja s potrebom promjena u kurikulumu umjetničkih područja. Pored ostalog ispitanici su suglasni da umjetnost pridonosi razvoju kreativnosti, humanosti, emocionalnom i ravnomjernom razvoju djeteta. Napose izdvajamo slaganje s primjenom integriranog kurikula u umjetničkim područjima koji će se u ovom radu očitovati kroz likovnost, glazbu, a otvoreni model kurikula istovremeno ostavlja prostor za sve ostale umjetnosti koje će proizići kao produkt interesa djeteta, a i preporuka za daljnja istraživanja uključujući i druge umjetničke sadržaje.

Nisu manje važni dobiveni rezultati istraživanja iz kojih možemo vidjeti stavove odgojitelja i njihovo mišljenje da su likovno, glazbeno stvaralaštvo vidljiva i izrazita potreba djece s posebnim potrebama za sadržajima u cijelosti, što mora biti dio redovitog programa kao i razrađeni moduli specijalističkih usmjerenja što dodatno upućuje na potrebu dodatne edukacije i specijalizacije za pojedina područja.

Uzimajući u obzir cjelinu dobivenih rezultata, istraživanja koja potvrđuju i upućuju na nepobitno stajalište o nužnosti promjena, preostao je napor praktičara da se na temelju ovih i drugih istraživanja kao i teorijskih postavki uključe u promjene kurikula u umjetničkim područjima kao odgovor na potrebu suvremenog djeteta.

## LITERATURA

- DUH, M., VRLIČ, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne škole*. Ljubljana, Rokus.
- ELLIOT, A. J., SCHELDON, K. M. (1998). „Avoidance personal goals and the personality\_illness relationship“. *Journal of Personality and Social Psychology* 47. 1282–1299.
- ELLIS, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye On Education.
- KARLAVARIS, B. (1985). „Pitanje integracije estetskih područja i likovna kultura“, U: *Likovna kultura*, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, Zagreb.
- LENG, X., SHAW, G. L. (1991). *Toward a neural theory of higher brain function using music as a window*. Concepts in Neuroscience.
- MACHIODI, C. A. (2003). *Handbook of art therapy*. The Guilford press. London.
- MALETIĆ, A. (1986). *Knjiga o plesu*. Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske. Zagreb.
- MARSH, C. J. (1994). *Kurikulumum: temeljni pojmovi*. Zagreb, Educa.
- MILES, M. B. (2005). „Finding Keys to School Change: A 40-Years Odyssey“. U: Lieberman, A. (ed.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York: Springer, pp. 25–57.
- OBULJEN KORŽINEK, N. (2018). „Uvodnik [Introduction]“. U: M. Zrnčić (Ed.), *Priručnik za kulturnu osviještenost i izražavanje* (p. 3). Zagreb: Ministarstvo kulture Republike Hrvatske.
- ODDLEIFSON, E. (1989). „The case for the arts“. *In Context* 27. 46–47.
- SENGE, P. M. (2003). *Peta disciplina —principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- SLUNJSKI, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Čakovec: Visoka učiteljska škola. Zagreb: Mali professor.
- SLUNJSKI, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Element d. o. o.
- SLUNJSKI, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena*. Element d. o. o., Zagreb.
- SUČIĆ, G. (2002). *Odraslo djetinjstvo*. Multumedia, Synopsis, Zagreb.
- SUČIĆ, G. (2011). „Glazba u funkciji kvalitetnije komunikacije i rasterećenja učenika“. *Časopis za muzičku kulturu Muzika*, 36.
- SUČIĆ, G. (2016). *Razvojni integrirani kurikulum u umjetničkim područjima*. Filozofski fakultet Split.

## IZVOR S INTERNETA

<https://hrcak.srce.hr/145400>

## ***DEVELOPMENT OF AN INTEGRATED CURRICULUM IN THE ARTS***

### ***Abstract***

*The paper aims to explicitly emphasize the need for changes in the integrated curricular processes of artistic fields as a product of the child's interest in early preschool education. Outdated programs and plans as well as teaching methods segment and fragment teaching contents and activities, so that the interest and preference of the child for a certain content and activity is not sufficiently recognized. The research conducted in preschool institutions in Split indicates the need for changes that will be based on the integration of those artistic contents and activities that will arise the interest of the child. In this particular case, research problems related to music and art content and specific activities derived from them are defined, based on the opinion of educators about different forms of interests and preferences of children for a particular art, and examining the competence of educators to implement specific integrated programs and content from particular art.*

*The obtained research results are in the function of developing an integrated curriculum in art areas based on children's interest and preference for certain art areas, as well as the issue of better training of educators to implement integrated procedures.*

**KEY WORDS:** *integration, music, fine arts, education, curriculum*



# **PROGRAM ZNANSTVENO-STRUČNOG SKUPA**

## **Globalne promjene u obrazovanju i očuvanje baštine**

## **Global Changes in Education and Heritage Preservation**

**u okviru**

**7. Dana Šime i Ante Starčevića  
7<sup>th</sup> Šime and Ante Starčević Days**

**21. svibnja 2021.  
Gospić**

**SVEUČILIŠTE U ZADRU  
Odjel za nastavničke studije u Gospiću**

**Petak, 21. svibnja 2021.**

**ZOOM POVEZNICA SKUPA**

- 10:00 - 10:30 **Otvaranje skupa, pozdravne riječi**  
10:30 - 12:15 **Plenarna izlaganja**  
14:00 - 19:15 **Rad po skupinama**  
19:15 - 19:30 **Zatvaranje skupa**

**PLENARNA PREDAVANJA (10:30 - 12:15)**

**Prof. dr. sc. Dinka Čorkalo Biruški**, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Republika Hrvatska, **Izazovi obrazovanja u višestaničkim zajednicama: naučene lekcije i budući izazovi**

**Prof. dr. sc. Borna Fuerst-Bjeliš**, Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet, Geografski odsjek, Republika Hrvatska, **Regionalni identiteti kao baština**

**RAD PO SKUPINAMA (14:00 – 19:15)**

**SESIJA A – HUMANISTIČKO PODRUČJE ZNANOSTI** (predsjedavajući: Sanja Vrcić-Mataija, Jasminka Brala-Mudrovčić i Josip Miletić)

**14:00 - 15:30**

- 1. Martina Kolar Billege i Vesna Budinski**, Artefakt hrvatske kulturne baštine u razvijanju kulturnoga identiteta u primarnom obrazovanju – od kravate i spomenika do univerzalnih vrednota
- 2. Jasminka Brala-Mudrovčić**, Literarno-pripovjedački prilozi Milana Kranjčevića u elektroničkim medijima u ulozi čuvanja zavičajne kulturne baštine
- 3. Ivana Jarebić**, Globalizacija u obrazovnom sustavu i očuvanje trogirске kulturne baštine
- 4. Katica Balenović i Kristina Binički**, Pogreške studenata u pisanju na

engleskom kao stranom jeziku

5. **Vladimir Legac**, Ortografska odstupanja u pisanju na engleskom kao stranom jeziku kod jednojezičnih i dvojezičnih učenika osnovne škole
6. **Katica Balenović i Ana Marija Janeš**, Utjecaj videoigara na usvajanje vokabulara u ranom učenju engleskoga kao stranoga jezika

**15:30 - 15:45 Rasprava**

**15:45 - 16:00 Pauza**

**16:00 - 17:15**

7. **Josip Miletić**, Hrvatski i europski identitet u školi na primjeru *Vinodolskog zakona*
8. **Maja Opašić i Ameli Širola**, Mogućnosti primjene zavičajnih čakavskih slikovnica u nastavi
9. **Kristina Riman i Hani Mohorovičić Srdoč**, Očuvanje zavičajnog identiteta izradom slikovnice na standardnom jeziku i narječju
10. **Lucija Šimičić i Marijana Markalaus**, Promicanje višejezičnih repertoara u globaliziranim društvima i obrazovnim kontekstima
11. **Sanja Vrcić-Mataija i Ana Vivoda**, Kula age Senkovića i Murkovića mlin – kulturni i povijesni izvori gospićkog identiteta

**17:15 - 17:30 Rasprava**

**17:30 - 17:45 Pauza**

**17:45 - 19:00**

12. **Maja Verdonik i Ivana Rašić**, Narodne pripovijetke u suvremenim slikovničkim transpozicijama
13. **Ivica Vigato**, Hrvatskoćirilični rukopis kao spomenik hrvatske jezično-povijesne i kulturne baštine
14. **Jelena Vignjević**, Učenje življenja učenjem čitanja ili o mudrim izrekama u hrvatskim početnicama
15. **Sanja Vrcić-Mataija i Andrea Selec**, Očuvanje književne baštine u sli-

kovnicama Mirka Čurića

- 16. Marina Franić Šimunić**, Zastupljenost zavičajnih tema u razrednoj nastavi u OŠ dr. Jure Turića Gospić i OŠ dr. Franje Tuđmana Lički Osik

**19:00 - 19:15 Rasprava**

**SESIJA B – DRUŠTVENO I PRIRODOSLOVNO PODRUČJE ZNANOSTI**  
(predsjedavajući: Jadranka Brkić-Vejmelka i Anela Nikčević-Milković)

**14:00 - 15:30**

- 1. Tamara Baždarić i Sandra Janković**, Čemu nas uče rezultati međunarodnih ispitivanja kvalitete odgoja i obrazovanja?
- 2. Danijel Jukopila**, Implementacija globalizacijskih i baštinskih sadržaja u nastavi Geografije
- 3. Denis Jurković i Anela Nikčević-Milković**, Doprinos emocionalne kompetencije i sociodemografskih čimbenika interkulturalnoj osjetljivosti studenata učiteljskih studija
- 4. Vlaho Kovačević i Tea-Tereza Vidović Schreiber**, U potrazi za djetinjstvom u pričama s motivom sjećanja na pučke fešte – između djelovanja globalizacije i lokalnog identiteta zajednice
- 5. Dinko Marin, Mejra Uglešić i Ignis Lemezina**, Odgoj i obrazovanje za očuvanje prirodne baštine na primjeru Parka prirode „Telašćica“
- 6. Damir Marinić i Ida Marinić**, Sustavni učinci pandemije koronavirusa na obrazovanje: Globalne i lokalne perspektive

**15:30 - 15:45 Rasprava**

**15:45 - 16:00 Pauza**

**16:00 - 17:30**

- 7. Snježana Močinić, Lorena Lazarić i Ivana Paula Gortan-Carlin**, Permanentno profesionalno usavršavanje kao temeljna karika u razvoju pedagoško-psiholoških kompetencija sveučilišnih nastavnika



8. **Ana Pejdo i Gabrijela Marin**, Implementacija međupredmetne teme Održivi razvoj korelacijom Biologije i Geografije
9. **Nensi Segarić i Jadranka Brkić-Vejmelka**, Percepcije lokalne baštine kod djece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta
10. **Braco Tomljenović, Ivana Tomljenović i Frane Tomljenović**, Razlike učenica trećeg i četvrtog razreda primarne nastave u manifestnim mjerama morfoloških antropometrijskih obilježja
11. **Lucija Velagić i Jasna Kudek Mirošević**, Izazovi globalizacije uporabom informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i poučavanju učenika s teškoćama
12. **Tatjana Gergorić**, Zavičajne teme kao polazište za spoznavanje vlastitog kulturnog identiteta

#### 17:30 - 17:45 Rasprava

**SESIJA C – UMJETNIČKA PODRUČJA** (predsjedavajući: Ana Vivoda i Ines Cvitković Kalanjoš)

#### 14:00 - 15:45

1. **Marina Drašković i Goran Sučić**, Razvoj integriranog kurikulumu u umjetničkim područjima
2. **Ines Cvitković Kalanjoš i Ivana Matasić**, Turbofolk i njegov utjecaj na ponašanje i oblikovanje stavova mladih
3. **Ana Maria Marinac, Luka Pongračić i Andrea Blaževac**, Globalizacija i suvremenost kurikulumu Likovne kulture u razrednoj nastavi
4. **Melanija Mohorić, Filip Polegubić i Aleksandra Smolić Batelić**, Odgojno-obrazovna ustanova kao sukreatorica tvorevina nematerijalne kulturne baštine u kulturnom identitetu djece i mladih
5. **Aleksandra Rotar**, Otisak, tisak, klišeji, od kulturne baštine do novostvorenog djela
6. **Svetlana Novaković, Zlata Tomljenović i Anabela Kunert**, Likovne aktivnosti i senzorni razvoj djece rane i predškolske dobi

**7. Tamara Jurkić Sviben**, Umjetničko djelo kao poticaj za recepciju kulturne baštine

**15:45 - 16:00 Rasprava**

**Programski odbor:**

Anela Nikčević-Milković (predsjednica), Sveučilište u Zadru, Sanja Vrcić-Mataija, Sveučilište u Zadru, Ana Vivoda, Sveučilište u Zadru, Jadranka Brkić-Vejmelka, Sveučilište u Zadru, Jasminka Brala-Mudrovčić, Sveučilište u Zadru, Katica Balenović, Sveučilište u Zadru, Josip Miletić, Sveučilište u Zadru, Danijela Birt Katić, Sveučilište u Zadru, Ivica Vigato, Sveučilište u Zadru, Marijana Tomić, Sveučilište u Zadru, Elvi Piršl, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Matjaž Duh, Univerza v Mariboru, Slovenija, Adnan Čirgić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost s Cetinja, Crna Gora, Nikolay Popov, Sofia University St. Kliment Ohridski, Bugarska.

**Organizacijski odbor:**

Jasminka Brala-Mudrovčić (predsjednica), Sveučilište u Zadru, Sanja Vrcić-Mataija, Sveučilište u Zadru, Ana Vivoda, Sveučilište u Zadru, Jadranka Brkić-Vejmelka, Sveučilište u Zadru, Anela Nikčević-Milković, Sveučilište u Zadru, Katica Balenović, Sveučilište u Zadru, Ines Cvitković-Kalanjoš, Sveučilište u Zadru, Denis Jurković, Sveučilište u Zadru, Marina Franić Šimunić, Sveučilište u Zadru, Maja Gržan (studentica), Sveučilište u Zadru.

Održavanje znanstveno-stručnog skupa 7. Dani Šime i Ante Starčevića pomogli su:

Sveučilište u Zadru

Grad Gospić

Nacionalni park „Plitvička jezera“

<http://morepress.unizd.hr/books/press>

The logo consists of the lowercase letters 'm' and 'p' in a bold, rounded, white font. The 'm' has a thick vertical stem and a rounded top. The 'p' has a thick vertical stem and a rounded top with a small horizontal bar. The letters are set against a light pink, irregularly shaped background that resembles a stack of papers or a book cover. The background has a slight gradient and some overlapping edges, giving it a layered appearance.

mp