

**Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje
Opatija, 30. rujna – 2. listopada 2015.**



**PRAVO DJETETA NA ODGOJ I OBRAZOVANJE:
TEORIJE, POLITIKE I PRAKSE**

Zbornik radova



pravo djeteta na odgoj i obrazovanje

OPATIJA, 30. RUJNA - 2. LISTOPADA 2015.

PRAVO DJETETA NA ODGOJ I OBRAZOVANJE: TEORIJE, POLITIKE I PRAKSE

Zbornik radova

Copyright © 2017

**Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu
OMEPE Hrvatska**

ISBN 978-953-175-661-7

Stavovi pojedinih autorica i autora izneseni u radovima Zbornika ne predstavljaju stavove izdavača.

**PRAVO DJETETA NA ODGOJ I OBRAZOVANJE:
TEORIJE, POLITIKE I PRAKSE**

Zbornik radova

Uredile

Dubravka Maleš

Ana Širanović

Adrijana Višnjić Jevtić

Zagreb, 2017.

PRAVO DJETETA NA ODGOJ I OBRAZOVANJE: TEORIJE, POLITIKE I PRAKSE

***Zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa
Opatija, 30. rujna – 2. listopada 2015.***

Izdavač

**Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Zavod za pedagogiju - Odsjek za pedagogiju
Zagreb, Ivana Lučića 3**

Za izdavača

Izv. prof. dr. sc. Željko Holjevac

Urednice

**Prof. dr. sc. Dubravka Malesš
Dr. sc. Ana Širanović
Adrijana Višnjić Jevtić**

Recenzentice

**Doc. dr. sc. Marija Bartulović
Katarina Bogatić
Prof. dr. sc. Dubravka Malesš
Edita Rogulj
Izv. prof. dr. sc. Mirjana Šagud
Dr. sc. Ana Širanović
Adrijana Višnjić Jevtić
Prof. dr. sc. Jasminka Zloković**

SADRŽAJ

UVODNIK	1
Pravo na odgoj i obrazovanje – za veliki broj djece još uvijek nedosanjani san.....	1
POUČAVANJE I ŽIVLJENJE PRAVA U VRTIĆU	6
Andreja Silić: Pružanje sustavne stručne pedagoške podrške odgojiteljima i stručnim suradnicima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u funkciji življenja i učenja o dječjim pravima.....	6
Dunja Anđić i Antonia Ćurić: „Igra je sastavni dio djetetova života, ono sve što radi, upravo radi kroz igru. Spoznaje svijet oko sebe, te svoju ulogu u njemu.“ - Kako budući odgajatelji vide igru, vrtić i vlastitu praksu rada u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj?	12
Bernarda Palić: Dječja igra kao temelj konstrukcije znanja.....	20
Nela Dundović i Adela Karlovčan: Dječja prava u svakodnevnom kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj.....	26
Marijana Miočić: Demokracija u vrtiću	32
PARTNERSTVO ODGOJNO-OBRAZOVNIH STRUČNJAKA I RODITELJA	47
Jasminka Zloković: Pravo djece na poticanje razvoja – odgovornost roditelja, škole i društva	47
Helena Hrupec: Roditeljski odgojni postupci u odnosu na spol djeteta	56
INKLUZIVNE POLITIKE I PRAKSE U ODGOJU I OBRAZOVANJU	66
Dijana Drandić i Elvi Piršl: Integracija romske djece u društvo iz perspektive obrazovne inkluzije	66
Adinda Dulčić, Katarina Pavičić Dokoza i Koraljka Bakota: Poticanje i razvijanje kreativnosti djece oštećena sluha i / ili govora u odgojno-obrazovnom procesu	76
Đurđica Ivančić: Procjena pokazatelja kvalitete inkluzivne škole iz percepcije učenika.....	80
Dinka Žulić, Tatjana Žižek i Dragica Benčić: Uključili smo ih - i što sada ?.....	94
DJECA I MLADI U RIZIKU	100
Andreja Vrbec i Valentina Kranželić: Odnos između privrženosti školi, školskog (ne)uspjeha i rizičnih ponašanja učenika.....	100
Vlatka Družinec i Nataša Vlah: Obrasci ponašanja učenika osnovne škole u sukobima- prijedlog mjerne skale	110
Nataša Vlah i Petra Pejić Papak: Poteškoće učitelja u radu s učenicima s problemima u ponašanju: učestalost i povezanost potrebe za stručnom pomoći	119

Ana Munivrana, Eli Pijaca Plavšić i Filip Gospodnetić: Prediktori provedbe programa medijacije u osnovnim školama Republike Hrvatske 129

PARTICIPATIVNA PRAVA DJECE..... 136

Ana Širanović: Modeli dječje participacije u funkciji pedagoške elaboracije sudjelovanja djece 136

Ružica Jurčević, Željka Bobaš i Ivana Mašić: Pravo učenika na sudjelovanje u nastavi..... 152

Vedrana Debijađi i Sandra Toplek: „Hoću, znam i mogu kad krenem u školu“: kako možemo u lokalnoj zajednici osigurati pravo djeteta na sudjelovanje i primjerene razvojne poticaje u procesu prijelaza iz vrtića u školu..... 162

Ivona Salaj: Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje 166

PLURALIZAM, TOLERANCIJA I PRAVA 172

Sanja Tatalović Vorkapić i Dunja Anđić: Univerzalne ljudske vrijednosti budućih učitelja i odgajatelja: kroskulturalna usporedba u modelu održivog ponašanja 172

Draženko Tomić: O tradicionalnim i suvremenim odgojnim sustavima u djelu Milana Polića 182

Petra Polić: Prava djece – izazovi u kritičkom pristupu 187

Marjan Marino Ninčević: Pravo djeteta na religijski/vjerski odgoj i obrazovanje..... 199

Matea Galinec: Pluralizam obrazovnih programa – pravo i izbor..... 212

PRAVO NA ODGOJ I OBRAZOVANJE U SUVREMENOSTI 218

Slavenka Halačev: Univerzalnim dizajnom udžbenika do prava svakog djeteta na odgoj i obrazovanje 218

Ana Čorić: El Sistema: glazbeno obrazovanje dostupno svima 226

Sanela Brkić i Ivana Paula Gortan-Carlin: Suvremeni zahtjevi za razvoj glazbenih sposobnosti u predškolskom odgoju..... 234

Vedrana Šuvar: Zavičajni sadržaji u procesu izgradnje osobnog i kulturnog identiteta učenika 240

UVODNIK

Pravo na odgoj i obrazovanje – za veliki broj djece još uvijek nedosanjani san

Za suvremeni svijet više ne postoji dilema jesu li odgoj i obrazovanje važni, ali ostaje pitanje kakvi oni trebaju biti kako bi najbolje odgovorili zahtjevima suvremenoga čovjeka i društva te potaknuli njihov daljnji napredak. S obzirom na mogućnosti djelovanja, odgoj i obrazovanje od presudne su važnosti kako sa stajališta pojedinca tako i sa stajališta razvoja društva u cjelini. Stoga je danas općeprihvaćeno da odgoj i obrazovanje predstavljaju i pravo pojedinca i nužnost za društvo. Kvalitetnim odgojem i obrazovanjem potiče se intelektualni, socijalni, moralni i duhovni razvoj pojedinaca, ali su odgoj i obrazovanje istodobno i temelj ekonomskoga napretka društva te njegova socijalnoga i kulturnoga razvoja. Zbog svega toga obrazovanje se smatra najboljom društvenom investicijom pa ne začuđuje što bogate zemlje svijeta izdvajaju značajna materijalna sredstva kako bi unaprijedile svoje odgojno-obrazovne sustave.

Dakle, zbog svoje važnosti odgoj i obrazovanje su u suvremenome svijetu dobili status temeljnoga prava čovjeka. Pravo na odgoj i obrazovanje prvi se puta kao ljudsko pravo pojavljuje u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* Ujedinjenih naroda iz 1948. godine u kojoj u članku 26 stoji da svatko ima pravo na obrazovanje, koje bi na osnovnoj razini moralo biti obvezno i besplatno, na srednjoj dostupno svima, a na višoj i visokoj dostupno prema sposobnostima te koje bi, u svojoj ukupnosti, trebalo biti usmjereno prema punom razvoju osobe, jačanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te promicanju razumijevanja, snošljivosti, prijateljstva i mira među narodima. Pravo na odgoj i obrazovanje dodatno je afirmirano i promovirano u pravno obvezujuće pravo *Međunarodnim paktom o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima* 1966. godine, a potom i 1989. godine donošenjem *Konvencije o pravima djeteta*, koja je do danas ostala najprihvaćeniji dokument organizacije Ujedinjenih naroda (Konvenciju nisu ratificirale samo Sjedinjene Američke Države i Južni Sudan).

O pravu djeteta na odgoj i obrazovanje u Konvenciji o pravima djeteta govori se u članku 28 i članku 29. U tim člancima stoji da su vlade dužne osigurati da obrazovanje bude dostupno svima bez diskriminacije, svima prihvatljivo s obzirom na kvalitetu, u skladu s kulturnim potrebama sve djece te prilagođeno različitim drugim potrebama djece. Dakle, nije riječ samo o nesmetanom pristupu obrazovanju već i o njegovoj kvaliteti. Konvencija nadalje ističe da svako dijete ima pravo na puni razvoj svojih potencijala, na odgoj i obrazovanje koji će ga pripremiti za odgovoran život u slobodnome društvu te mu osigurati sustav vrijednosti koji ističe poštivanje drugoga kao i poštivanje prirodnoga okoliša. Oba navedena članka nameću obvezu državama strankama Konvencije da implementiraju njezine odredbe *direktno* kroz svoje obrazovne politike.

Iako se u Konvenciji pravo djeteta na obrazovanje najbolje obrazlaže u člancima 28 i 29, ne smije se zaboraviti da i sva druga prava nalaze primjenu u obrazovanju i odnose se na obrazovanje, obrazovne mogućnosti i kvalitetu obrazovanja, počevši od četiriju osnovnih načela i prava (članak 2 - načelo nediskriminacije, članak 3 – načelo najboljega interesa djeteta, članak 6 - pravo na život i razvoj i

članak 12 - pravo na slobodu izražavanja mišljenja) do svih drugih prava. Pravo na obrazovanje predstavlja tzv. *osnažujuće pravo* jer se njegovim ostvarivanjem omogućava ostvarivanje i mnogih drugih prava.

Konvencija o pravima djeteta postavila je nove temelje u shvaćanju prava na obrazovanje. Obrazovanje tako ne obuhvaća samo prenošenje znanja unutar formalnoga sustava odgoja i obrazovanja, već Konvencija ističe i važnost cjelokupnoga okruženja u kojemu pojedinac uči i živi. Takvim pristupom ruši se granica između formalnoga i neformalnoga obrazovanja. Uključivanjem nevladinih udruga, međunarodnih organizacija, lokalnih vlasti, vjerskih zajednica i drugih bitnih društvenih dionika širi se mogućnost stjecanja znanja u zajednici, ali se za postizanje optimalnih rezultata nameće zahtjev za uspostavom partnerstava prilikom planiranja i upravljanja odgojno-obrazovnim aktivnostima.

Obrazovanje u najširem smislu započinje od rođenja i nastavlja se i nakon škole, tijekom cijeloga života u različitim društvenim kontekstima. Danas se u pravilu govori o *cjeloživotnome učenju u zajednici koja uči*, što podrazumijeva okruženje tj. zajednicu u kojoj svatko može birati različite mogućnosti obrazovanja, uključujući izbor između raznovrsnih programa, metoda rada, sadržaja, organizatora i sl. U tom kontekstu temeljno, obvezno obrazovanje treba biti takvo da bude dobra podloga za kasnije obrazovanje tijekom života, i to ne samo u pogledu znanja i vještina koje dijete dobiva, već i u pogledu razvijanja stavova prema obrazovanju. A dijete će razvijati pozitivne stavove prema obrazovanju ako se uvjeri da je ono korisno i ako ga stječe na način koji mu nije stresan i traumatičan.

Pravo na odgoj i obrazovanje sadržajno se odnosi i na dostupnost i na kvalitetu odgoja i obrazovanja. Konkretnije, Katarina Tomaševski¹, jedna od najistaknutijih stručnjakinja za to pravo, govori o četirima dimenzijama prava na odgoj i obrazovanje koje definiraju sadržaj toga prava u navedenim međunarodnim dokumentima: *raspoloživosti, dostupnosti, prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja*.

- **Raspoloživost** obrazovanja odnosi se na dužnost država da osnivaju i financiraju odgojno-obrazovne ustanove, osiguraju potrebna proračunska izdvajanja te ljudske i materijalne resurse za nesmetano provođenje odgoja i obrazovanja. Dakle, država je prije svega dužna osigurati dovoljan broj odgojno-obrazovnih ustanova, osobito ustanova za osnovno obrazovanje te dovoljno pedagoškoga osoblja za kvalitetan rad u tim ustanovama.
- **Dostupnost** obrazovanja odnosi se na ukidanje svih prepreka pristupu odgoju i obrazovanju, koje mogu biti *fizičke* i *ekonomske* te prepreke temeljene na *diskriminaciji*.
- **Prihvatljivost** obrazovanja odnosi se na obvezu država da osiguraju odgoj i obrazovanje prema određenim standardima, odnosno određene kvalitete, što uključuje slobodan izbor obrazovanja, kvalitetne programe i sadržaje, relevantne i kulturno primjerene metode poučavanja i vrednovanja, promicanje ljudskih prava u odgoju i obrazovanju te primjereno provođenje školske i razredne discipline.
- **Prilagodljivost** obrazovanja također se odnosi na kvalitetu odgoja i obrazovanja, ali u tom smislu podrazumijeva dužnost država da odgoj i obrazovanje prilagode različitim grupama djece i mladih: pripadnicima manjina, djeci s teškoćama i darovitoj djeci, djeci izbjeglicama i

¹ Tomaševski, K. (2006) *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

svima ostalima, što upućuje na potrebu fleksibilnosti u odgoju i obrazovanju, odnosno potrebu prilagođavanja odgoja i obrazovanja različitim potrebama različitih učenika, a ne obratno.

Republika Hrvatska potpisala je i ratificirala sve gore navedene dokumente, što znači da bi hrvatski zakoni trebali regulirati poštivanje prava na odgoj i obrazovanje. Da to i čine vidljivo je u *Ustavu Republike Hrvatske*, temeljnom zakonu države, u kojemu stoji da je u Republici Hrvatskoj osnovno školovanje obvezno i besplatno, a da su srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje dostupni svima pod jednakim uvjetima, ali u skladu sa sposobnostima².

U praksi su, međutim, problemi glede ostvarivanja prava na odgoj i obrazovanje brojni i različiti. Unatoč tome što je opća uključenost djece i mladih u odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj na zadovoljavajućoj razini, prema zadnjim dostupnim podacima UNESCO-a³ iz 2014. godine, čak dvije tisuće šesto sedamdeset i šestero djece te tri tisuće tristo sedamdeset i tri adolescenta uopće nije bilo uključeno u osnovno i srednje obrazovanje. Osim problema isključenosti ovoga nezanemarivoga broja djece iz odgojno-obrazovnog procesa, prepreke u raspoloživosti i dostupnosti odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj očituju se i u⁴: prekapacitiranosti ponajprije osnovnoškolskih ustanova (oko 2% osnovnih škola još uvijek radi u tri smjene, a čak preko 50% škola u dvije smjene), nedostatku organiziranoga prijevoza djece do osnovnih i srednjih škola te ugroženosti sigurnosti djece koja do prijevoza za školu moraju pješaćiti i više kilometara (često uz opasne prometnice bez nogostupa i rasvjete) te u sve više ekonomskih prepreka pristupu odgoju i obrazovanju (poteškoće roditelja u podmirivanju troškova prijevoza i udžbenika, što je ranije država djelomično ili u potpunosti financirala), što je stanje koje je u posljednjih nekoliko godina, osobito od početka globalne financijske krize, uglavnom nepromijenjeno. Glede kvalitete odgoja i obrazovanja, problemi se najčešće odnose na „neprimjereno, neprofesionalno i neetično postupanje odgojno-obrazovnih radnika i drugih djelatnika prema djeci“⁵ te na problematične sadržaje udžbenika u kojima su još uvijek prisutni rodni, seksualni, rasni, etnički i na druge načine neosjetljivi stereotipni prikazi i opisi. Na osobite prepreke u dostupnosti i kvaliteti odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj nailaze djeca pripadnici manjinskih i ranjivih skupina, a posebice djeca s teškoćama u razvoju i tjelesnom funkcioniranju te romska djeca.

Praćenje poštivanja prava na odgoj i obrazovanje nije jednostavna zadaća. Ono se drugdje pa i u Hrvatskoj postiže uvidom u relevantne podatke, pojedinačne pritužbe građana te izvještaje i očitovanja tijela državne i lokalne uprave i pravnih osoba. No, osim države, i svi su hrvatski građani, a osobito stručnjaci i drugi djelatnici u odgoju i obrazovanju koji su u svakodnevnome kontaktu s djecom i mladima, dužni pratiti poštivanje prava na odgoj i obrazovanje. Da bi to mogli činiti, potrebno je da dobro razumiju to pravo te da znaju prepoznati kada se ono krši. Nažalost, događa se da čak i djelatnici u sustavu odgoja i obrazovanja ponekad nisu u stanju prepoznati takve situacije.

² Detaljnije u: Širanović, A. (2012) Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse. U: Nikolić, M. (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 63-73.

³ Unesco Institute for Statistics, URL: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?regioncode=40530&code=HRV>

⁴ Detaljnije u: Pravobranitelj za djecu (2013) *Izvešće o radu pravobraniteljice za djecu 2011*. [online] Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [1. rujna 2016.]; Pravobranitelj za djecu (2014) *Izvešće o radu pravobraniteljice za djecu 2013*. [online] Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [1. rujna 2016.]; Pravobranitelj za djecu (2016) *Izvešće o radu pravobraniteljice za djecu 2015*. [online] Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [1. rujna 2016.].

⁵ Pravobranitelj za djecu, 2014, str. 57; puna referenca u fosnoti 4 gore.

U želji da se u društvu potakne rasprava o pravu na odgoj i obrazovanje i svemu onome što to pravo obuhvaća Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u suradnji s OMEP-om Hrvatska organizirali su znanstveno-stručni skup pod nazivom **Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse** koji se od 30. rujna do 2. listopada 2015. godine održao u Opatiji. Suorganizatori ovoga skupa bili su Agencija za odgoj i obrazovanje, Hrvatsko pedagogijsko društvo i Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske. Na skupu je ukupno sudjelovalo oko dvjesto pedeset odgojno-obrazovnih stručnjakinja i stručnjaka te je održano sedam plenarnih (pozvanih) izlaganja, šezdesetak izlaganja u deset tematskih skupina te nekolicina praktičnih radionica. Kao rezultat rada sudionika i sudionika znanstveno-stručnoga skupa nastao je i ovaj zbornik radova istoga naslova kao što je i održani skup. U Zborniku nisu objavljeni svi radovi koji su prezentirani na skupu, bilo da ih autori nisu dostavili ili su ih objavili u nekome od znanstvenih i drugih časopisa, no većinu radova prezentiranih na skupu čitatelji će u njemu ipak pronaći.

Ovaj zbornik radova, koji sadrži znanstvena i stručna promišljanja kao i praktična iskustva stručnjakinja i stručnjaka iz različitih polja društvenih znanosti te različitih razina i sektora hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava, doprinijet će, u to kao njegove urednice čvrsto vjerujemo, kako teorijskome pojašnjenju prava djeteta na odgoj i obrazovanje, tako i praktičnome shvaćanju toga što znači poštivati, a što ugrožavati navedeno pravo.

Radovi većine izlagačica i izlagača, okupljeni u ovome Zborniku, podijeljeni su u sedam tematskih cjelina odnosno poglavlja (Poučavanje i življenje prava u vrtiću, Partnerstvo odgojno-obrazovnih stručnjaka i roditelja, Inkluzivne politike i prakse u odgoju i obrazovanju, Djeca i mladi u riziku, Participativna prava djece, Pluralizam, tolerancija i prava, Pravo na odgoj i obrazovanje u suvremenosti) u sklopu kojih je pravo na odgoj i obrazovanje obrađeno unutar različitih razina i konteksta odgoja i obrazovanja (vrtić, škola, roditeljski dom, lokalna zajednica, šire društvo), različitih skupina djece i mladih (redovita populacija, djeca i mladi s teškoćama i „u riziku“, romska djeca i mladi) te u odnosu s različitim drugim pravima djeteta (participativnim pravima, pravom na religijski i vjerski odgoj, pravom na glazbeni odgoj).

U prvoj tematskoj cjelini pod nazivom **Poučavanje i življenje prava u vrtiću** raspravlja se o mogućnostima implementacije poučavanja i učenja o pravima djeteta od najranije dobi odnosno od najnižih razina sustava odgoja i obrazovanja, i to u vidu *pedagogije življenja prava i odgovornosti*, pri čemu se dječja slobodna igra prepoznaje kao temelj ovoga suvremenoga pedagoškog pristupa. U drugoj tematskoj cjelini pod nazivom **Partnerstvo odgojno-obrazovnih stručnjaka i roditelja** fokus se s ustanova ranoga odgoja premješta na obitelj i roditelje te uspostavljanje partnerskih odnosa između djetetovih primarnih skrbnika, odgojno-obrazovnih djelatnika i relevantnih aktera u lokalnoj zajednici, u cilju cjelovite podrške pravima djeteta u svim dijelovima mikrosustava dječjeg razvoja i odrastanja. Treće poglavlje naziva **Inkluzivne politike i prakse** posvećeno je pravima u odgoju i obrazovanju djece i mladih s teškoćama u razvoju te romske djece i mladih, dok je četvrto poglavlje naziva **Djeca i mladi u riziku** posvećeno djeci i mladima s rizičnim ponašanjima i poremećajima u ponašanju. Naglasak se u ova dva poglavlja stavlja na odgojno-obrazovnu inkluziju te se kvaliteta inkluzivnih politika i prakse problematizira s aspekta različitih potreba ovih skupina djece i mladih. Peta tematska cjelina pod nazivom **Participativna prava djece** okuplja radove u kojima se dječja participacija smješta u središte ostvarivanja prava na odgoj i obrazovanje, zbog čega se u ovome poglavlju govori o pedagoškoj podršci djeci prilikom ostvarivanja prava na izražavanje mišljenja i na sudjelovanje u odlučivanju, što su aktivnosti u kojima je uloga odrasloga vođenja djeteta osobito istaknuta. Šesto poglavlje naziva **Pluralizam, tolerancija i prava** fokusirano je na teme o mirnome suživotu različitih vrijednosnih

orijentacija u pluralnome društvu današnjice kao i na odgojno-obrazovne modele temeljene na njima, dok se u sedmome i zaključnome poglavlju naziva ***Pravo na odgoj i obrazovanje u suvremenosti*** govori o suvremenim izazovima glede ostvarivanja prava djeteta na odgoj i obrazovanje.

Kao urednice Zbornika, vjerujemo da će diferenciranost tema koje on pokriva te stručnost pristupa autorica i autora radova u njemu doprinijeti njegovoj iskoristivosti kako teoretičarima tako i praktičarima u različitim sektorima koji se bave pitanjima odgoja i obrazovanja.

Na kraju, željele bismo se, kao dio organizacije skupa i urednice Zbornika, zahvaliti svim autoricama i autorima radova, izlagačicama i izlagačima na skupu te sudionicama i sudionicima skupa na doprinosu kojega su svojim znanstvenim, stručnim i praktičnim uvidima i komentarima dali unapređenju pedagoškijske i drugih znanosti te praktičnih uvjeta školovanja i života djece i mladih u Hrvatskoj. Vjerujemo da je naša zajednička predanost pravima djeteta, iako tek jedan kotačić u složenome mehanizmu života, zalog bolje budućnosti u kojoj će svako dijete uživati svoje pravo na odgoj i obrazovanje u njegovoj punini.

Do nekog sljedećeg susreta, srdačno vas pozdravljamo!

Urednice

Prof. dr. sc. Dubravka Maleš

Dr. sc. Ana Širanović

Adrijana Višnjić Jevtić

POUČAVANJE I ŽIVLJENJE PRAVA U VRTIĆU

Mr. sc. Andreja Silić: **Pružanje sustavne stručne pedagoške podrške odgojiteljima i stručnim suradnicima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u funkciji življenja i učenja o dječjim pravima**

Sažetak

U svrhu ostvarivanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja potrebno je sustavno pružanje stručne pedagoške podrške odgojiteljima i stručnim suradnicima.

Bez kvalitetno osposobljenih odgojno-obrazovnih radnika i timskoga rada nije moguće osigurati kvalitetne uvjete za svakodnevnu praksu, življenje dječjih prava i odgovornosti u dječjem vrtiću, razvoj kompetencija potrebnih za djelovanje u skladu s demokratskim načelima.

Iz toga je razloga potrebno sustavno osposobljavati odgojitelje i stručne suradnike za prepoznavanje i stvaranje uvjeta za aktivno sudjelovanje djece u *življenju prava*, učenju o njima i stvaranju društvenih pravila. Važno je stvarati prilike za istinsko življenje u pravima, osvještavati prava i stvarati potrebna znanja o njima, u kontekstu ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Također je važno stvarati različite mogućnosti za stjecanje kompetencija usmjerenih na uočavanje, analiziranje i mijenjanje stvarnosti koja svakodnevno okružuje djecu i odrasle, u smislu odgovornoga društvenog ponašanja prema sebi i drugima.

Potrebno je djelovati poticajno na kontinuirano učenje o pravima i odgovornostima u pravima i odgovornostima u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te sustavno podizati razinu razumijevanja i kompetencija praktičara.

Ključne riječi: sustavna stručna pedagoška podrška odgojiteljima i stručnim suradnicima, *življenje i učenje o dječjim pravima*, razvoj kompetencija, aktivno sudjelovanje

Svjedoci smo intenzivnih promjena u odgojno-obrazovnome sustavu u Republici Hrvatskoj. Reforme odgojno-obrazovnih sustava podrazumijevaju niz složenih procesa koji moraju biti povezani; a da bi bili povezani i međusobno usklađeni, moraju se prvenstveno razumjeti. Pri govorenju o složenosti promjena u okviru odgojno-obrazovnih sustava važno je imati na umu da obrazovanje nije samo intelektualni i spoznajni proces, već uključuje i socijalne, emocionalne i etičke procese. Stoga bi važnije od pitanja kako u obrazovni sustav unijeti što više inovacija i reformi trebalo biti pitanje kako vršiti kontinuirane promjene u zatvorenome i statičnome sustavu kakvim možemo smatrati odgoj i obrazovanje. Ti procesi podrazumijevaju postupnost, dulje vremensko trajanje, usklađenost i uključenost svih društvenih struktura na različitim razinama.

U tome je smislu važno ne samo inicijalno obrazovanje budućih odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja, već i njihovo cjeloživotno obrazovanje (formalno, neformalno i informalno). Da bi bili kvalitetni nosioci promjena, trebali bi biti osposobljeni za kontinuirano mijenjanje i unosenje inovacija. Osnovno pitanje jest *Kako u sustavu razviti snagu za stalne promjene?* Odgajatelji / učitelji, stručni suradnici i ravnatelji moraju se osposobiti za kontinuirano mijenjanje i inovacije u odgojno-obrazovnome

radu, što će na kraju na različite načine utjecati na promjene u odgojno-obrazovnome sustavu. Produktivne su promjene (koje ne podrazumijevaju samo primjenu zadnjih inovacija) u odgoju i obrazovanju pune paradoksa i komponenata za koje možda nikad ne bismo pretpostavili da mogu biti učinkovite. Odgajatelja / učitelja valja vidjeti kao bitnoga čimbenika u dinamici promjena. Bitnom smatramo *moralnu svrhu odgojno-obrazovnoga sustava* i stavljanje u fokus preobrazbe *obrazovanje za svu djecu, osobito onu iz depriviranih sredina te onih u potpunosti isključenih iz odgojno-obrazovnih sustava*. U temelju kvalitetnih promjena moraju se prepoznati temeljne ljudske vrijednosti i posebnost kulture u kojoj se provode te potrebe i prava djece. Aktivni i motivirani sudionici odgojno-obrazovnoga procesa koji kontinuirano istražuju svoju praksu povezuju se s drugim praktičarima i teoretičarima i na temelju toga uče i unapređuju svoj rad, stvaraju kontekst koji utječe na djecu već od najranije dobi. Djeca na temelju svakodnevnih iskustava, u kvalitetno osmišljenome okruženju i ozračju, uče od odraslih i druge djece, s odraslima i drugom djecom o svijetu koji ih okružuje, jačaju svoju socijalnu i emocionalnu kompetenciju i poduzimaju odgovorno nove korake i rizike koji vode k unapređivanju i inoviranju.

U ovome ćemo radu dati prikaz sustavne podrške *Agencije za odgoj i obrazovanje* ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te odgojno-obrazovnim radnicima u svrhu pružanja stručno-pedagoške pomoći i podržavanju njihova profesionalnog razvoja s obzirom na aktivno sudjelovanje u intenzivnim promjenama koje se upravo odvijaju te osobito s obzirom na ostvarivanje *Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske* i kontinuirano podizanje kvalitete odgojno-obrazovnoga rada na višu razinu s obzirom na planiranje, provođenje, vrednovanje i oživotvorenje u svakoj ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Sustavna stručno-pedagoška pomoć ostvaruje se na različite načine, koji pretpostavljaju organiziranje stručnih skupova te regionalnih i državnih smotri projekata iz područja građanskoga odgoja. Slično tome, na temelju *Deklaracije o pravima djeteta (1959)*, *Konvencije o pravima djeteta (1989)* i *Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999)*, Maleš, Milanović i Stričević (2003, 13) navode: „Sva razmišljanja o odgoju i obrazovanju, bilo da se radi o čitavom društvu ili pojedinačnoj ustanovi, moraju se temeljiti na dječjim pravima i najboljem interesu djeteta. (...) Odgoj i obrazovanje imaju smisla ako im je krajnji cilja sadašnja i buduća dobrobit pojedinca i čitave društvene zajednice. Ostvareno pravo djeteta na kvalitetan odgoj i obrazovanje osnovni je preduvjet poboljšanja kvalitete djetetova život, te njegove sposobnosti funkcioniranja kao konstruktivnoga člana društva. Pravo djeteta na kvalitetan odgoj i obrazovanje treba mu osigurati od prvoga dana života.“

Kvalitetno ostvarivanje *Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske* u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja u Republici Hrvatskoj od velike je važnosti te je izravan doprinos promicanju i življenju temeljnih ljudskih vrijednosti. Možemo reći da je njegova funkcija u usmjeravanju u planiranju, ostvarivanju, dokumentiranju, praćenju i vrednovanju rada odgajateljima, stručnim suradnicima i ravnateljima. Prihvaćeni dokumenti na državnoj razini (*Deklaracija o pravima djeteta, 1959; Konvencija o pravima djeteta, 1989; Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, 1999*) obvezuju sve nositelje programa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na preispitivanje ostvarivanja prava i odgovornosti djece i odraslih te unapređivanje uvjeta za njihovo ostvarivanje, a dokumenti novijega datuma: *Nacionalni okvirni kurikulumu (MZOS, srpanj 2010)*, *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (listopad 2014)* i *Nacionalni kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Narodne novine, 5/15)* također obvezuju sve sudionike odgojno-

obrazovnoga procesa na kontinuirano stjecanje znanja, vještina, sposobnosti i kompetencija za kvalitetan rada na tome području te njihovu implementaciji u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Samo postojanje navedenih dokumenata nije garancija da će se taj aspekt odgojno-obrazovnoga djelovanja uspješno i ostvarivati u praksi predškolskih i školskih ustanova. Iz toga je razloga važno sustavno planiranje i ostvarivanje stručnoga usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika na svim razinama, za bolje razumijevanje, planiranje, ostvarivanje i vrednovanje navedenoga *Programa*. Na temelju održanih seminara u razdoblju od 1999. do 2003. godine nastao je i priručnik *Živjeti i učiti prava* triju autorica: Dubravke Maleš, Mirjane Milanović i Ivanke Stričević. Priručnik je postao polazište za daljnja promišljanja i produbljivanje znanja iz toga područja. U razdoblju od 2003. do 2015. godine nastavljeno je sustavno planiranje, ostvarivanje i vrednovanje kvalitetnih stručnih skupova iz područja građanskoga odgoja, te ih je u organizaciji *Agencije za odgoj i obrazovanje* ostvareno 47 na području Republike Hrvatske.

Izdvojit ćemo samo neke ciljeve i ishode učenja stručnih skupova organiziranih za odgojitelje i stručne suradnike u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja:

- usvojiti osnove za planiranje i razvijanje odgojno-obrazovnoga rada i projekata iz područja *Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo*,
- steći znanja potrebnih za planiranje, ostvarivanje i vrednovanje projekata i svakodnevnoga odgojno-obrazovnoga rada iz područja građanskoga odgoja s obzirom na kvalitetu komunikacije i suradnje svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa,
- bolje razumjeti procese razvijanja kvalitetne komunikacije i suradnje,
- steći znanja i sposobnosti potrebnih za praćenje odgojno-obrazovnoga rada iz područja građanskoga odgoja te promišljanje i vrednovanje postignuća,
- razvijati kompetencije potrebne za planiranje i rad na projektima iz područja *Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo*,
- bolje razumjeti procese odvijanja projekata te vođenja postupaka zapažanja i bilježenja, steći znanja i sposobnosti za vrednovanje projekata, steći znanja potrebna za kvalitetno predstavljanje projekata,
- steći uvid u ostvarivanje profesionalnoga razvoja na razini pojedine odgojno-obrazovne ustanove,
- bolje razumjeti procese učenja djece i odraslih u vrtiću,
- steći znanja i sposobnosti potrebnih za izgrađivanje konteksta za suradničko učenje i istraživanje odgojne prakse,
- steći znanja i sposobnosti potrebnih za poticanje i vođenje rasprava o odgojnoj praksi i profesionalne komunikacije.

S obzirom na te ciljeve i ishode učenja važno je navesti smotre projekata iz područja građanskoga odgoja, kojih je do 2015. godine održano jedanaest. Sustavno ostvarivanje državnih smotri projekata iz područja *Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo* te zastupljenost projekata i iz područja ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u velikome broju važno je zbog transparentnosti i prepoznatljivosti uloge temeljnoga dijela (a mi držimo i izuzetno fleksibilnoga i kvalitetnoga s obzirom na intenzitet i cjelovitost promjena) odgojno-obrazovnoga sustava. Na prvih je deset smotri bilo prijavljeno 568 projekata. Do 2012. godine smotre projekata bile su u mogućnosti prikazati samo neke od primjera iz prakse, odnosno načine na koje se taj proces ostvaruje u ustanovama ranoga odgoja. Tražili smo nove mogućnosti za

predstavljanje većega broja projekata iz područja građanskoga odgoja. Tako smo od 2012. godine organizirali mrežu koordinatora na županijskim i međuzupanijskim razinama, uz čiju je pomoć s 2015. godinom organizirano 29 regionalnih smotri projekata, na kojima je sudjelovalo preko 3000 odgajatelja i stručnih suradnika. Na taj smo način utjecali na podizanje razine kvalitete promišljanja, planiranja, ostvarivanja, praćenja i vrednovanja odgojno-obrazovne prakse u dječjim vrtićima u cjelini te osobito u području ljudskih prava i demokratskoga građanstva, što je nesumnjivo imalo utjecaja na kvalitetnije uvjete za odgoj i obrazovanje velikoga broja djece na području Republike Hrvatske. Sve su *Državne smotre projekata iz područja građanskoga odgoja i obrazovanja* zabilježene u zbornicima, koji su do 2005. godine dostupni u tiskanome obliku, a od 2006. do 2015. godine u elektroničkome obliku na internetskim stranicama *Agencije za odgoj i obrazovanje*, uz druge izvore iz područja građanskoga odgoja i ljudskih prava.

Regionalne smotre projekata od velike su važnosti jer pružaju prilike za susrete praktičara i teoretičara te omogućuju rasprave i produbljivanje razumijevanja u planiranju, ostvarivanju, praćenju, dokumentiranju i vrednovanju projekata u području građanskoga odgoja. U takvim se prilikama doista može govoriti o produbljivanju znanja, jačanju stručnih kompetencija te učenju i revidiranju znanja i iskustava kod praktičara koji rade ili tek započinju s radom na projektima. Vrijednost sudjelovanja prepoznamo i u prilici za raspravu o različitim problemima i konkretnim situacijama iz svakodnevne odgojno-obrazovne prakse u dječjim vrtićima te strategijama njihova rješavanja, koje su usko povezane s problemima ostvarivanja dječjih prava. Svaki je od prijavljenih projekata smatran vrijednim na poseban način, pa je bilo omogućeno njihovo prezentiranje i raspravljanje o njima i u okviru redovnih stručnih skupova agencija za odgoj i obrazovanje iz područja *Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske*.

Predstavnici ustanova za rani i predškolski odgoj započeli su svoje sudjelovanje na smotrama projekata iz građanskoga odgoja i obrazovanja baveći se ponajprije ljudskom, pravnom i kulturološkom dimenzijom građanskoga odgoja. Bilo je vidljivo postojanje određenih nejasnoća u tome koje dimenzije građanske kompetencije razvija pojedini projekt. Osim dviju dimenzija građanske kompetencije (ljudsko pravna i kulturološka) postoje i politička, društvena i gospodarska dimenzija, koje su također važne za djetetov život u zajednici. Prilikom rasprava o projektima nastojalo se definirati jesu li i koji ciljevi usmjereni na razvoj komunikacijskih vještina, na upravljanje emocijama i sukobima, te na suradnju i odgovornost u odnosu na život u skupini vršnjaka jačamo djetetove društvene kompetencije. Također se nastojalo prepoznati postoji li politička dimenzija građanske kompetencije u predškolskoj dobi te što ona podrazumijeva - primjerice, prihvaćanje i razumijevanje pravila, formiranje pojma pravde i pravednosti te postupno uvođenje u svijet izbora u odnosu na druge osobe i situacije koje su važne za život djeteta u skupini. Gospodarska dimenzija građanske kompetencije podrazumijeva projekte ishodi kojih se odnose na stvaranje i učvršćivanje radnih navika, na poštivanje svojega i tuđega rada, na razlikovanje informacije i reklame i sl.

Važno je pojasniti zašto se potiče i podržava rad na projektima iz toga područja. Osim kvalitetnoga planiranja redovitih aktivnosti i odgojno-obrazovnoga rada u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja upravo rad na projektima omogućuje jasniju usmjerenost na različite dimenzije građanske kompetencije. Postignuća su na taj način, uz uvjet dobro postavljenih ciljeva, mjerljiva. Postignuća u radu na projektima rezultat su planskih akcija, a ne povremenih iskoraka i slučajnosti. Iz toga je razloga potrebno sustavno osiguravati prilike za učenje i produbljivanje znanja kako bi oni bili što bolje planirani i ostvarivani u odgojno-obrazovnoj praksi, o čemu se osobito vodi briga

prilikom planiranja i ostvarivanja različitih aktivnosti u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, u svrhu pružanja stručno-pedagoške pomoći odgojno-obrazovnim radnicima.

Svaki projekt rezultat je timskoga rada odgojno-obrazovnih radnika u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja te je vrijedan na poseban način, s obzirom na specifične uvjete u kojima se ostvaruje odgojno-obrazovni rad i s obzirom na specifične potreba djece, roditelja i drugih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. Predstavljeni projekti na osobit način govore o promicanju kvalitete života, temeljnim ljudskim vrijednostima i njihovu življenju u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Tijekom predstavljanja projekata na regionalnim smotrama nastojale su se iz priloženih materijala i načina izlaganja procijeniti strategije djelovanja odgojitelja, njihovo podržavanje aktivne uključenosti djeteta, uvažavanje dječjih potreba i mogućnosti sudjelovanja (s obzirom na dob ili sposobnosti), poznavanje strategija aktivnoga učenja i organiziranja rada na projektu - dakle upravljanja projektom. Također se nastojalo procijeniti na koji su način odrasli uključeni u projekt pristupili problemu stvaranja materijalnoga i interakcijskoga okruženja. To je podrazumijevalo procjenu opsega i relevantnosti pedagoških poticaja za ostvarivanje cilja projekta, kvalitete postignutoga zajedničkoga istraživačkog rada djece i odraslih te interakcijskoga konteksta. Procjenjivala se i uspješnost odraslih u osiguravanju i organizaciji pedagoških poticaja, pružanje pomoći kada je ona doista potrebna, dijeljenje moći s djecom i uspostavljanje suradničkih odnosa s drugima.

Posebna pozornost pri procjeni projekata bila je usmjerena na kvalitetu stvaralačkoga izražavanja i konstruktivnoga ponašanja djece. U tome je smislu važno dokumentiranje usvojenosti znanja, stavova, vještina te kvalitativno novih oblika ponašanja, komunikacije i njihove primjenivosti u svakodnevnome životu, izgrađivanje pozitivnoga ozračja u kojem se odvijaju pojedine aktivnosti. Sa stajališta odraslih u svakome je projektu važno provjeriti i procijeniti na koje načine oni potiču i podržavaju različite načine stvaralačkoga izražavanja djece i iskazivanje prosocijalnih vještina. Sveukupno vrednovanje projekata obuhvaća razinu iskazanih postignuća sa stajališta djece, odgojitelja i drugih suradnika. Vrijednost projekta iskazana je i u razini o doprinosa promjenama koje utječu na kvalitetu cjelokupnoga ozračja i klime ustanove. Nastojali smo procijeniti u kojoj su mjeri u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi zaživjeli novi oblici ponašanja i unaprijedili kvalitetu međuljudskih odnosa na svim razinama u predškolskoj ustanovi. Iskazane vrijednosti, koje moraju biti mjerljive i koje su ugrađene u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu, moraju biti povezane i s činjenicama koliko je određen projekt bio poticaj za uvođenje novih istraživačkih tema. Pritom važnost ima način vrednovanja postignuća projekta sa stajališta svih sudionika - kako tijekom projektnoga procesa, tako i po završenome projektu. Posebno se vrednuje kvaliteta pratećih materijala o projektu, odnosno raznovrsna dokumentacija te način predstavljanja projekta na smotri, jer se očekuje da ono bude sažeto, jasno i tečno na hrvatskome standardnom jeziku.

Tijekom duljega vremenskog razdoblja moguće je pratiti napredak u življenju dječjih prava i odgovornosti u sve većem broju odgojno-obrazovnih ustanova za rani odgoj i razvoj u Republici Hrvatskoj. S ponosom možemo istaknuti da su vrijednosti prihvaćene tim nacionalnim programom doista zaživjele i postale temeljem kurikulumu svake ustanove, da ih je moguće iščitati u *godišnjim planovima i izvješćima* te pratiti u odgojno-obrazovnoj praksi. Tome u prilog idu kvalitetno planirane aktivnosti Agencije za odgoj i obrazovanje na regionalnim razinama, što svakako treba nastaviti, jer je svaka regionalna smotra prilika za susret praktičara i teoretičara, rasprave o različitim problemima i konkretnim situacijama iz svakodnevne odgojno-obrazovne prakse u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja, usko povezanim s problemima ostvarivanja dječjih prava i razvoja vještina demokratskoga građanstva, te je prilika za učenje na kritički izdvojenim primjerima. Stvaranje mreže stručnih suradnika - voditelja

regionalnih smotri od velike je važnosti za unapređivanje sustavnoga stručnog usavršavanja i ostvarivanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, poticanja, praćenja i vrednovanja projekata iz područja građanskoga odgoja.

Održane regionalne smotre pružile su priliku za stjecanje uvida u potrebe praktičara, aktualno stanje u odgojno-obrazovnoj praksi i priliku za određivanje načina pružanja stručno-pedagoške pomoći u narednome razdoblju i organiziranje novih seminara, radionica, rasprava itd. iz područja građanskoga odgoja. Otvorena su brojna pitanja na koja je potrebno odgovoriti. Pitanja su još jednom potvrdila da nije dovoljno jednokratno organizirati seminare po određenim područjima i temama, već da je potrebno sustavno stvarati mrežu suradnika koji bi omogućavali organiziranje većega broja stručnih skupova i većega broja praktičara koji bi na taj način imali odgovarajuću podršku i priliku za razgovor o aktualnim i za njih važnim pitanjima.

Potrebno je i nadalje djelovati poticajno na nastavak rada i kontinuirano učenje o *pravima i odgovornostima u pravima i odgovornostima* u predškolskim ustanovama, podići razinu razumijevanja i kompetencija praktičara te utjecati na njihovo profesionalno zadovoljstvo radom u području predškolskoga odgoja. Bez kvalitetno osposobljenih odgojno-obrazovnih radnika i tinskoga rada nije moguće osigurati kvalitetne uvjete za svakodnevnu praksu, življenje dječjih prava i odgovornosti u dječjemu vrtiću i razvoj kompetencija potrebnih za djelovanje u skladu s demokratskim načelima u ustanovama ranoga odgoja i kasnije osnovne škole.

LITERATURA

Deklaracija o pravima djeteta (1990). U: *Ljudska prava –osnovni međunarodni dokumenti*. Zagreb: Školska knjiga.

Konvencija o pravima djeteta (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (listopad 2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5480:nacionalni-program-odgoja-i-obrazovanja-za-ljudska-prava-i-demokratsko-graanstvo&catid=499:smotre-goo-a&Itemid=615

Živjeti i učiti prava – Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja (2003). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo

Doc. dr. sc. Dunja Anđić i Antonia Ćurić: „Igra je sastavni dio djetetova života, ono sve što radi, upravo radi kroz igru. Spoznaje svijet oko sebe, te svoju ulogu u njemu.“ - Kako budući odgajatelji vide igru, vrtić i vlastitu praksu rada u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj?

Sažetak

Igra je kod djece osnovni oblik učenja i upoznavanja svijeta, što je čini ključnim elementom ranog odgoja i obrazovanja. Odgajatelji su najvažniji nositelji odgoja i obrazovanja u dječjem životu izvan roditeljskog doma, stoga je važno da budu kompetentni organizirati i poticati djecu na igru, razvijati ekološki senzibilitet te osmisliti, urediti i prepoznati poticajne unutarnje i vanjske prostore za igru. Cilj ovog rada bio je utvrditi razumijevanja i stavove budućih odgajatelja o značaju dječje igre, ulozu unutrašnjih i vanjskih prostora vrtića i budućoj vlastitoj praksi rada u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. U istraživanju je korišten kvalitativni pristup. Uzorak je činilo 16 studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci koji su pohađali kolegij Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj na otvorenim prostorima. Studentima su putem on-line ankete na e-learning kolegiju (Mudri) postavljena pitanja o glavnim temama koja su uključivala stav studenata o značenju igre i njenoj ulozi u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, te viđenju o prednostima i nedostacima vlastite uloge i buduće prakse rada u predškolskim ustanovama. Na pitanja su studenti mogli odgovarati anonimno i dobrovoljno te tijekom cijelog ljetnog semestra. Na temelju prikupljenih podataka je provedena kvalitativna tematska analiza. Kako je riječ tek o preliminarnom istraživanju, dobiveni rezultati upućuju na vrlo pozitivne stavove o stečenim kompetencijama, ali i mogućnosti daljnjeg profesionalnog razvoja, unapređenju kvalitete igre u dječjim vrtićima, bitnim prednostima i identificiranim nedostacima te značaju vanjskih i unutarnjih prostora vrtića u promoviranju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Ključne riječi: igra, studenti, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, unutarnji i vanjski prostor.

UVOD

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj treba početi od rane i predškolske dobi, kao osnove za njegov cjeloživotni razvoj. Argument tom stavu počiva na brojnim istraživanjima, dokumentima, izvješćima i saznanjima teoretičara i praktičara. Igra predstavlja temelj djetetovog rasta i razvoja: potiče razne oblike učenja, izražavanja, doprinosi rastu i razvoju njegovih motoričkih/fizičkih, socijalnih, kognitivnih vještina, multidimenzionalnom mišljenju, razvoju mašte i emocionalnom spektru (Huizinga, 1970). U odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi za okoliš i održivi razvoj igra zauzima vodeće mjesto jer „Sudjelovanje djece u igrama znači stvaranje temelja za početno razumijevanje pojedinih problema okoliša“(Uzelac i dr., 2014, 39). Katalinić (2008) ističe značaj ranog prirodoslovnog – ekološkog opismenjivanja djece, koje će utjecati na usvajanje vrijednosti i znanja za čuvanje okoliša kod djece i dobivanje pozitivnih uzoraka ponašanja prema okolišu. Te vrijednosti i znanja predstavljaju i globalne ciljeve društva. Igra je, stoga, nezamjenjiva u procesu marnog/početnog upoznavanja s elementima okoliša, ali i ekološkog opismenjavanja. Pritom, „ključnu ulogu u razvijanju pozitivnih osjećaja djece prema okolišu imaju odgajatelji,“ (Lepičnik Vodopivec, 2007). Ista autorica ističe i implicitno ulogu inicijalog obrazovanja budućih odgajatelja za pitanja dječjeg rasta i razvoja u okolišu i odgoju i obrazovanju za održivi razvoj „Odgajatelj bi trebao ispreplesti teoriju i praksu, uključiti

emocionalni i racionalni aspekt i u svom radu koristiti niz metoda i pristupa te se zauzimati za rješavanje problema okoliša. Postupnim razvijanjem djetetovih pozitivnih osjećaja prema okolišu, odgajatelj će stvoriti uvjete za razvoj osjetljivosti i svijesti prema okolišu“ (Lepičnik Vodopivec, 2007).

Na tom stavu/stavovima uočili smo svrhu našeg istraživanja: potrebu za analiziranjem stavova odgajatelja, prije svega budućih odgajatelja, o pitanjima igre, njenog značaja, njihova viđenja o budućoj praksi i mišljenja o svojim kompetencijama te ulozi vanjskih i unutarnjih prostora vrtića, a u svrhu rasta i razvoja te ranog opismenjavanja u okolišu i održivom razvoju djece rane i predškolske dobi.

IGRA, ODGAJATELJI I ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Igra je praiskonska i prirodna karakteristika čovjeka i njegova razvoja, dio kulture i prije nastanka kulture, zabava, rekreacija i sport, tradicija i kult (Huizinga, 1970). Bez igre, koja mu omogućava upoznavanje prostora i svijeta oko sebe te elemenata prirodnog i društvenog, čovjek se razvija u deficitarnom obliku. U procesima upoznavanja okoliša, vanjskog i unutarnjeg prostora svoje životne okoline, igra je nezamjenjivo sredstvo otkrivanja, doživljaja i učenja o elementima prostora: struktura, građa, kompozicije, živog i neživog, prirodnog i umjetnog, ali i međuzavisnosti, odnosa i povezanosti istih. Kao preduvjet opismenjavanju djece o okolišu i održivom razvoju ona poprima razne oblike izražavanja, njen raspon od spontanosti do složenih, planiranih i didaktičkih igara omogućuje postizanje i bitnih ciljeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj: razumijevanje povezanosti i međuzavisnosti svih živih bića, univerzalne vrijednosti poput ljubavi, poštovanja, ali i pravila, dužnosti i obveze. Mada nije zamišljena kao sredstvo odgoja, ona to jest nerijetko. Pri čemu kako Polić naglašava, dolazi se u opasnost da kao takva, izgubi smisao svoje temeljne „prirode“ kao slobodnog, stvaralačkog čina. Istodobno, Polić naglašava da je odgoj sačinjen velikim dijelom od igre same (Polić, 2001, 128). Ako je riječ o igri koja se zbiva „na institucionalnom podiju“, onda je uloga odgajatelja tu najznačajnija. Ćurko i Kragić (2009, 309) u analizi filozofije igre zaključuju sljedeće: „Igrajući se, dijete istražuje svijet oko sebe i postaje svjesnije samog sebe u tom svijetu kao i društva u kojem se nalazi. U tom procesu saznavanja, igra sama po sebi ne može djecu uvježbati za kritičko, kreativno i skrbno mišljenje. No ako je svrstamo unutar cjelokupnog razrađenog sustava, ona može biti jedan od putova koji vode k uvježbavanju promišljanja.“ Razvoj multidimenzioniranog mišljenja kao cjeline se sastoji od kritičkog, kreativnog i skrbnog mišljenja, pri čemu: „Skrbno mišljenje potiče brigu za druge, odnosno razvija ljubav i poštovanje prema drugim ljudima“ (Ćurko i Kragić, 2009, 305). To nas približava upravo temeljnim vrijednostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, stoga je uloga onih koji potiču, motiviraju, usmjeravaju, inspiriraju i facilitiraju razne oblike igre još veća. Uzelac i Starčević (1999) ističu dvije vrste izvora iskustava i spoznaja djece o okolišu: posredne kao razne oblike medija i neposredne kao direktna iskustva djece u okolišu. Uloga odgajatelja u tom je smislu trostruka: 1. kao posrednik koji facilitira/planira medije i iskustva; 2. sam postaje medij putem raznih oblika komunikacijskih modaliteta (razgovor, pričanje, pripovijedanje, objašnjavanje) ili 3. neposredni motivator (uključuje i prvu ulogu), onaj koji „otvara vrata vrtića“, potiče na slobodno kretanje, razne oblike igre, šetanja, trčanja, skakanja na vanjskim prostorima vrtića i u širem prostoru vrtića, parka, šume, plaže. Ne umanjujući značaj unutarnjeg prostora vrtića (jer je njegov značaj neupitan!) kao dijela formalnog (ali i skrivenog kurikulum!), vanjski prostori predstavljaju posebna mjesta i nepresušni su izvori multiplih dimenzija i značenja neposrednih, izravnih, direktnih iskustava i spoznaja djece o okolišu. Planiranje takvih holističkih iskustava u praksi za odgajatelja bi trebalo biti vođeno sljedećim stavom „*Vani je pola od cjeline, unutra čini drugu polovicu. Ako ta dva okoliša sagledamo kao cjelinu, tada i planiranje treba sagledati na isti način!*“. Značenja elemenata prirodnog i urbanog okoliša nerijetko prelaze granice

dječjeg razumijevanja, ali omogućuju temeljne preduvjete ekološkog opismenjavanja, te pretpostavke za prihvaćanje ekološke, kulturne, društvene, političke, ekonomske i ine dimenzije održivog razvoja. Kada je riječ o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju onda je potrebno posebice naglasiti Unescovo izvješće *Doprinos ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja održivom društvu* (2008) gdje se upućuje na potrebu za razvojem nove vrste odgoja i obrazovanja koja uključuje dijete kao nositelja prava i aktivnog sudionika u sadašnjosti i budućnosti stvaranja održivog društva. Koncept doprinosa odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu razvoju održivog društva obuhvaća 7 ključnih točaka: značaj ranog djetinjstva u doživljajnom i kognitivnom kontekstu kao temelje povezivanja djece i prirode; ekološku senzibilnost djece i intelektualni potencijal; kurikulumske sadržajne odrednice; filozofsku, psihološku i pedagošku svrhovitost koncepta; projektno učenje kao najučinkovitiji oblik učenja i upoznavanja djece s pitanjima održivosti i značaj političkog konteksta za promoviranje istog (Didonet, 2008). Isto izvješće zaključuje s preporukama koje uključuju potrebu ulaganja, promocije, većeg značaja ranog djetinjstva na razini društava, a kao temelja za odgoj aktivnih i odgovornih građanina, dijete kao nositelja prava i konvenciju UN o pravima djeteta kao temelj za daljnu konceptualizaciju ranog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. To značajno izvješće, između ostaloga, ističe potrebu jačanja, ali i novog osmišljavanja te razvoja inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja odgajatelja iz perspektive učenja za održivost i poticanja odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu za razvoj održivog društva.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

CILJ I ZADACI

Cilj rada je analiza i prikaz stavova studenata budućih odgajatelja o bitnim odrednicama njihove buduće odgojno-obrazovne prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj. Zadatci istraživanja uključivali su: analizu razumijevanja i stavova budućih odgajatelja o tome kako vide bitne odrednice svoje buduće prakse rada u predškolskim ustanovama, a koje uključuju njihove osobne stavove o značaju dječje igre, kako vide ulogu unutrašnjih i vanjskih prostora vrtića, mišljenja o preprekama i nedostacima istih u poticanju ekološke senzibilnosti djece te viđenju svoje kompetencije za rad u pitanjima odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj.

ISPITANICI, POSTUPAK I METODA

Uzorak je činilo 16 studenata sveučilišnog studija preddiplomskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci koji su pohađali u 6. semestru (posljednjem) izborni kolegij Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj na otvorenim prostorima. Putem pitanja koja su bila postavljena na e-learning kolegiju (sustav Mudri), studenti su odgovarali i upisivali svoje odgovore otvorenim/esejskim tipom odgovora. Na pitanja su studenti odgovarali anonimno i dobrovoljno te uz mogućnost upisivanja i razmatranja svojih odgovora tijekom cijelog ljetnog semestra. Od 16 studenata, jedan je ispitanik bio muškog spola, dok je kronološka dob studenata bila u rasponu od 20-22 godine. Na prikupljenim podacima je provedena kvalitativna tematska analiza uz pomoć Cohen i sur.(2007) iprema Braun i Clarcke (2006, 6) razumijevanju tematske analize kao "metode za identificiranje, analiziranje i izvještavanje obrazaca (tema) unutar podataka." U našem slučaju provedena je analiza deduktivnim načinom te temeljem slobodnog povezivanja tema prema pojedinom istraživačkom pitanju (Braun i Clarcke, 2006.) kombinirajući semantički i latentni pristup. Istraživačka pitanja prikazana su kroz rezultate istraživanja. Vodeći se tim pristupom, u nastavku prikazujemo integrirano rezultate i raspravu, te najtipičnije teme i izjave sudionika istraživanja.

REZULTATI I RASPRAVA

U skladu s postavljenim zadacima istraživanja pristupili smo tematskoj analizi odgovora studenata studija ranog predškolskog odgoja i obrazovanja. Analiza je rezultirala uočavanjem nekoliko bitnih zajedničkih tema o razumijevanju igre i njenog značenja za buduće odgajatelje. U ovom pitanju teme nisu bile određene kao okviri za interpretaciju. U tablici 1. uz tematsko područje je prikazan i kontekst tipičnih odgovora, dok u je nastavku interpretativni dio.

Tablica 1. Tipični odgovori budućih odgajatelja na pitanje „Što je za vas igra?“

Tema	Tipična izjava
Strukturirana ili nestrukturirana djelatnost	Igra je strukturirana ili nestrukturirana djelatnost... Može biti slobodna, inicirana od strane djece ili ju može "oblikovati" ili mijenjati njen razvoj, odrasla osoba i to u skladu s djetetovim potrebama i radi poticanja učenja. Za mene je igra slobodna aktivnost...
Aktivnost djeteta	Najvažnija aktivnost djeteta...
Učenje	Igra predstavlja najvažniji oblik učenja putem kojega djeca istražuju, otkrivaju, uče o socijalnim odnosima, pojavama, materijalnoj i nematerijalnoj okolini. Za mene je igra slobodna aktivnost koja osim za zabavu i uživanje ima i svrhu učenja i dolaženja do novih spoznaja.
Istraživanje	Igrom djetete istražuje, otkriva i spoznaje nova iskustva, činjenice o sebi i o svojoj okolini.
Socijalizacija	Ona mu također omogućuje integraciju u društvo i neophodnu socijalizaciju s vršnjacima. ...djelatnost u kojoj može sudjelovati jedno ili više djece
Razonoda	igra za mene znači druženje, opuštanje i zabava s prijateljima i članovima obitelji. Igra je za mene zabava, odušak od svih obaveza i briga, bijeg iz stvarnosti.

Identificirano je 6 bitnih tema koje upućuju da budući odgajatelji igru najčešće određuju kao strukturiranu i nestrukturiranu aktivnost djeteta, kojom ono na neobvezan, zabavan način uči, socijalizira i istražuje. Podaci ukazuju da su studenti, pri odgovaranju na ovo pitanje pribjegavali ranije upoznatim, formalnim definicijama s kojima su se sreli na studiju te se iz tog razloga javila i nešto veća ujednačenost u njihovim odgovorima. Iz ovog zadatka uočavamo da je vidljiv utjecaj implicitnih kognicija studenata i formalnog obrazovanja na razumijevanje značenja igre. Ipak, iz daljnjih objašnjenja odgovora vidljivo je poznavanje značaja koji igra ima u daljnjem razvoju ličnosti i sposobnosti svakog pojedinca.

Drugi dio zadatka istraživanja bio je analizirati stavove studenata o ulozi unutrašnjih i vanjskih prostora vrtića na kvalitetan i holistički razvoj i rast djece. Niti u ovom pitanju nismo zadali teme ni okvir za interpretaciju iako je uloga prostora implicitno pretpostavljena.

Tablica 2. Tipični odgovori budućih odgajatelja na pitanje „Kakvi bi trebali biti prostori za igru -unutarnji i vanjski prostori vrtića kako bi osiguravali kvalitetan i holistički razvoj i rast djece?“

tema	Tipična izjava
Otvoren/velik/prostran	...unutarnji prostori bi trebali biti veći i otvoreniji ...dati veliku pozornost aktivnostima na otvorenom
Zelene površine	...vanjski prostori bi trebali imati više zelenih površina Vanjski prostor bi u tom smislu onda zaista trebao biti prostor većih kapaciteta i trebao bi nalikovati nekakvoj livadi ili šumi.
Slobodno/nesmetano kretanje	...slobodno i nesmetano kretanje djece
Fizička aktivnost	Prostori za igru trebali bi biti prilagođeni djetetu i njegovim potrebama za kretanjem.
Prirodni materijali	Vanjski prostori bi trebali obilovati prirodnim materijalima... Raznovrsni, puni nestrukturiranih i prirodnih materijala iz neposrednog okruženja djeteta. Poticaji unutar svakog centra trebali bi biti opremljeni pedagoški neoblikovanim materijalom i što više igračaka od drva...
Raznovrsni	Prostori unutar i izvan vrtića trebaju biti prostrani, s puno poticaja i sprava kojima bi se djeca holistički razvijala
Organiziran prema interesima i potrebama djece	... trebali bi odgovarati njihovim potrebama za cjelokupan rast i razvoj. ... smatram da bi unutarnji prostor trebao biti organiziran ovisno o potrebama i interesima djece... Prostor bi trebao biti organiziran po mjeri djeteta, ono mora omogućiti napredak djeteta nadograđujući njegovom interese, potrebe i sposobnosti.
Istraživanje	... trebali bi na raspolaganju za igru imati i prirodne i umjetne materijale, kako bi mogli uočiti razlike između različitih oblika, teksture i veličine materijala. Prostor bi trebao biti takav da svojom organizacijom i ponuđenim materijalima poziva djecu na igru, suradnju, istraživanje i eksperimentiranje Prostorno-materijalna okolina vrtića trebala bi biti organizirana tako da potiče dijete da samostalno i samoinicijativno uči kroz istraživanje, odnosno da uči čineći.

Uloge prostora vrtića identificirane su kroz 8 izdvojenih tema. Pri tome je vidljiv suodnos prvih 6 tema koje se nadopunjavaju i čine holistički pogled na suvremeno uređenje vanjskih i unutarnjih prostora vrtića. Budući odgovaratelji u najvećoj mjeri smatraju da unutrašnji i vanjski prostori vrtića trebaju biti prostrani kako bi se omogućilo slobodno i nesmetano kretanje djece. Prostori vrtića trebaju biti opremljeni raznovrsnim, prirodnim materijalima koji bi zadovoljio različite interese i potrebe djece – prvenstveno potrebu za fizičkom aktivnošću i istraživanjem. Mišljenja studenata najčešće su vođena idejama i znanjima proizašlim iz dosadašnjeg formalnog visokoškolskog obrazovanja. Analiza upućuje da su rezultati temeljeni na znanjima o alternativnim koncepcijama predškolskog odgoja (Reggio pedagogija, Waldorfska pedagogija) i programima koji se provode u hrvatskim vrtićima (Korak po korak), a koji svojim idejama pristupaju holističkom razvoju djece i (indirektno i direktno) promiču ideje održivosti i održivog razvoja. Analizirani podatci i stavovi koje su studenti izrazili o ulozi unutrašnjih i

vanjskih prostora istovjetni su spoznajama aktualnih znanstvenih istraživanja, koja promiču odgoj i obrazovanje na otvorenim prostorima, učenje u neposrednom iskustvu s prirodom, upotrebu nestrukturiranih prirodnih materijala, važnost fizičke aktivnosti za razvoj djece, i dr. Takvo shvaćanje u skladu je sadržajima kolegija kojeg pohađaju, i koji se temelji na suvremenom razumijevanju uloga prostora vrtića. Stavovi budućih odgajatelja ukazuju da aktivnosti i uloge prostora vrtića moraju biti takve: 1. „da impliciraju da se bolje i zdravije igra na prostranim, zelenim vanjskim prostorima na kojima je prostor za igru uklopljen u prirodu“; da je 2. „stupanj dječje tjelesne aktivnosti i njihove sposobnosti koncentracije viši tamo gdje je viši i bolji potencijal za igru“; 3. da rukovanje pedagoški neoblikovanim materijalima „pruža ugodu, olakšava suradnju s vršnjacima i nudi mogućnost primjene materijala na različitim mjestima igre“ (Mårtensson, 2010, 11, 12) i 4. da potiču rast i potencijale za zdravi i holistički razvoj i senzibilnost djeteta za okoliš i održivi razvoj.

Sljedeće pitanje odnosilo na stavove studenata o uzrocima, prednostima, nedostacima i preprekama u radu vrtića i organiziranju igre djece u vanjskim prostorima vrtića te poticanju djece na ekološki senzibilitet i odgoj i obrazovanje za okoliš/održivi razvoj. Na taj način već je bio implicitno pitanjem zadan okvir eventualnih tema za interpretaciju odgovora. Međutim, analiza ukazuje da su se stavovi studenata uglavnom grupirali na dvije teme- njihove prednosti i prepreke. Stoga su u nastavku prikazane samo te dvije teme. Prva tema koje se temeljila na prednostima, nazvana je poticaji ekološkog senzibiliteta i odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj. Ova se tema formirala u obliku iskazivanja četiri čimbenika – zakonska regulativa; financije; odlasci u prirodu te nositelji odgojno obrazovnog procesa – odgajatelji i roditelji. Druga tema su bile objedinjeno prepreke i nedostaci. Analiza je ukazala da je prednost rada vrtića ta što zakonodavni okviri nisu čvrsti te odgajatelj ima „slobodu kreiranja vlastitog kurikuluma prema potrebama i interesima djece“. Istodobno, ističemo da su kao prepreku ispitanici naveli i „administrativne i zakonske odredbe vezane uz organizaciju izleta, šetnji i odlazaka izvan vrtića“. Studentski odgovori po pitanju financijskih izdataka su bili podijeljeni. Jedan dio budućih odgajatelja smatra da su „resursi jedna od prednosti u implementaciji održivog razvoja u odgoj i obrazovanje zato što je malo potrebno kako bi se djeci ukazale prednosti i dobrobiti recikliranja, razvrstavanja otpada, uzgoja povrća i voća, pravilnog odnosa prema prirodi – kako bi se kod njih razvio ekološki senzibilitet“, dok je drugi dio budućih odgajatelja financije svrstao u prepreku zbog nedostatnosti sredstava, a „da bi se financirali materijali za uređenje vanjskog prostora vrtića koji bi potaknuli razvoj ekološkog senzibiliteta“. Prednost odlazaka u prirodu budućim odgajateljima vide u tome što „djeca mogu zajednički učiti i surađivati učeći i razvijajući svijest o održivom razvoju“, ali kako navode prepreke su „manjak adekvatnih vanjskih prostora koji djeci omogućuju slobodno kretanje i neposredan doticaj s prirodom“, „dizajn samih vrtića i u sklopu njih vanjskih prostora“ te kratko vrijeme boravka u prirodi, jer „djeca borave na vanjskom prostoru svega jedan sat za vrijeme boravka u vrtiću te da ih se premalo vodi u prirodu i na izlete izvan dvorišta vrtića“. Nositelji odgojno obrazovnog procesa podijeljeni su na dva čimbenika – odgajatelje i roditelje. Budućim odgajateljima su kritički promatrali ulogu koju će nositi u budućem zanimanju te upravo samog odgajatelja najčešće navode kao prepreku u radu vrtića i organiziranju igre djece u vanjskim prostorima vrtića i poticanju djece na ekološki senzibilitet i odgoj i obrazovanje za okoliš/održivi razvoj. Takvo promišljanje ne iznenađuje jer je odgajatelj nositelj odgojno obrazovnog procesa u vrtiću i kao takav organizira i implementira sve aktivnosti koje se u njemu provode. Među preprekama čiji je nositelj odgajatelj najčešće navode njegovu „stajalište o mogućim opasnostima na vanjskom prostoru koje mogu utjecati na dječje zdravlje“, nedovoljnu „ekološku senzibiliziranost“, „pasivnost“ i „nezainteresiranost“. Ipak, navode da je prednost dobrog odgajatelja ta što kroz „kreativnosti, inovativnosti i sigurnosti u postupke“ vrši „pozitivan utjecaj na djecu i može

premostiti sve prepreke“. Prednost roditelja kao nositelja odgojno obrazovnog procesa vide u „*dobroj suradnji*“, a roditelje kao prepreku u njihovom „*strahu*“ i „*prenošenju navika ("nemoj se zaprljati", "gliste su fuj, nemoj to dirati" itd.)*“.

Posljednji zadatak ovog istraživanja bio je iskazali viđenja o budućoj vlastitoj praksi i posjedovanju potrebnih kompetencija za rad u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Shodno tome, u tablici 3 se nalazi prikaz tema i tipičnih izjava.

Tablica 3. Tipični odgovori budućih odgajatelja na pitanje „Koliko ste spremni/koliko se osjećate kompetentnima za organiziranje i poticanje djece za igru u dječjim vrtićima?“

tema	Tipična izjava
Kompetentan	Smatram da sam, skoro pa u potpunosti, kompetentna za poticanjem djece u svrhu ispunjenja njihovih potreba. No, smatram da ću se još kompetentnije osjećati nakon stažiranja, gdje ću godinu dana provesti u skupini Smatram se kompetentnom i spremnom za organiziranje i poticanje djece za igru u dječjim vrtićima, jer već imam iskustva u radu s djecom, što s fakulteta, prakse ili posla u igraonici.
Dovoljno kompetentan	...smatram da sam na dobrom putu da postanem kompetentnija u organizaciji i poticanju djece na igru u dječjem vrtiću Smatram dovoljno kompetentnom za organiziranje i poticanje igre u dječjim vrtićima
Nedovoljno kompetentan	...mnogo kompetentnije osjećati u budućnosti kada počnem profesionalno obavljati odgajateljski posao. Smatram se kompetentnom u domeni koja je najniža, ali tu treba još mnogo rada, truda i učenja
Proces cjeloživotnog učenja	...smatram kako još postoji prostor za korekciju i poboljšanje tih vještina, no mislim kako će taj osjećaj uvijek postojati. Zanimanje odgajatelja uključuje cjeloživotno učenje i usavršavanje stoga smatram da ću u svakom novom iskustvu biti spremnija i kompetentnija za organiziranje i poticanje djece na igru.

Kompetentnost budućih odgajatelja svakako je u skladu s razinom inicijalnog obrazovanja na kojoj studiraju, a što je bilo i očekivano. Uočili smo četiri bitne teme koje se razumijevaju kao postojeći raspon od osnovnih i potrebnih, temeljnih posjedovanih do tek očekivanih budućih kompetencija odnosno daljnjeg razvoja vlastitih znanja, vještina i sposobnosti s uključenim vrijednostima i samostalnošću. Analiza ukazuje da su kroz sve četiri teme vidljive perspektive kojima se ukazuje da su očekivanja i mišljenja usmjerena k budućoj praksi rada kao cjeloživotnom procesu koji će tek doprinijeti daljnjem razvoju njihovih kompetencija. Najveći se broj budućih odgajatelji smatra „*dovoljno*“ kompetentnima za organiziranje i poticanje djece za igru u dječjim vrtićima, dok je nešto manji broj onih koji smatraju da su izrazito kompetentni i nedovoljno kompetentni. Ipak, svi studenti, neovisno o procijeni vlastite kompetentnosti, naglašavaju da „*postoji prostor za korekciju i poboljšanje tih vještina*“ jer je „*zanimanje odgajatelja uključuje cjeloživotno učenje i usavršavanje*“.

ZAKLJUČAK

U razvoju osjetljivosti djece za okoliš i održivi razvoj sve je podređeno osnovnom pravilu – polazi se od dječjeg neposrednog iskustva, potiče ih se na istraživanje i maštu, budi se u njima osjećaje

za okoliš, a igra je idealan nositelj takvog zadatka. Pravo djeteta na igru može biti ostvareno, a ne umanjujući njezin izvorni značaj kao „slobodnog stvaralačkog čina“, putem smislenih, holističkih iskustava koje kompetentan odgajatelj može ponuditi i facilitirati u svim prostorima vrtića- unutarnjim i vanjskim. Otvoreni prostori i okoliš vrtića postali su nužnost za zdravi rast i razvoj djeteta, o čemu svjedoče, ne samo brojna istraživanja, nego i postojeće kampanje unutar sustava odgoja i obrazovanja, na svim njegovim razinama. Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj u ranom djetinjstvu jedan je od preduvjeta razvoju aktivnog i održivog budućeg građanina društva, a doprinos odgoja i obrazovanja u ranog djetinjstvu razvoju održivog društva mnogostruka. Međutim, ona potražuje novo viđenje postojećih kurikulumu vrtića, ali i kurikulumu obrazovanja i usavršavanja budućih nositelja takvih koncepata odgoja i obrazovanja- odgajatelja. U konačnici možemo zaključiti, da iako je riječ tek o preliminarnom kvalitativnom istraživanju, čiji se podaci trebaju uzeti s oprezom, rezultati istraživanja pokazuju da su budućí odgajatelji upoznati sa značajem dječje igre, prostora vrtića, ali mnogostrukom ulogom koju odgajatelj nosi u planiranju svoje prakse rada i u razvoju odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. Ipak, naglašavaju da je razvoj viših razina kompetencija te cjeloživotno učenje i usavršavanje nužno, kako po pitanju same dječje igre, tako i po pitanju održivog razvoja. Takvi rezultati neizostavno upućuju da su postojeći oblici formalnog obrazovanja tek zadovoljavajući, ali nikako dostatni, i da je potrebno više napora uložiti u stručna usavršavanja budućih odgajatelja. Iz ovog istraživanja je jasno da naši ispitanici to očekuju – u procesu cjeloživotnog učenja.

LITERATURA

- Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), str 77-101.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ćurko, B., Kragić, I. (2009). Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju. Na tragu filozofije za djecu. *Filozofska istraživanja*, 29 (2), str 303–310.
- Huizinga, J. (1970) *Homo Ludens*. Zagreb: Matica Hrvatska
- Katalinić, D. (2008) Metodčki vidici prirodoslovlja u povezanosti s ekologijom u predškolskom odgoju za održiv razvoj u cjeloživotno učenje za održivi razvoj. U: Uzelac, V., Vujičić, L., Boneta, Ž., ur., *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Svezak 3. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, str. 17-24.
- Lepičnik-Vodopivec, J. (2007) *Prvi koraci u odgoju i obrazovanju za okoliš*, priručnik. Kraljevo: Alisa Press.
- Mårtensson, F. (2010) Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje. *Djeca u Europi*. 2 (4), str 11-12.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA.
- Polić, M. (2001) *Čovjek, odgoj, svijet: Mala filozofijsko odgojna razložba*. Zagreb: Radionica Polić.
- UNESCO (2008) The contribution of Early childhood education to sustainable society [online]. Paris: UNESCO. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf> [29. srpnja 2015.]
- Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014) *Djeca - Odgoj i obrazovanje - Održivi razvoj*, udžbenik. Zagreb: Golden marketing – tehnička knjiga.
- Uzelac, V., Starčević, I. (1999) *Djeca i okoliš*. Rijeka: Adamić.

Bernarda Palić: Dječja igra kao temelj konstrukcije znanja

Sažetak

Igra, kao spontana aktivnost djeteta kod koje je naglasak na samom procesu, više nego na postizanju određenog vanjskog cilja, pokazala se značajnom u fizičkom, osjetilnom, emotivnom, ali i kognitivnom razvoju djeteta. Dijete samoinicijativno stupa u dječju igru prepuno entuzijazma istraživati sve oko sebe, pronalazi se u različitim situacijama te samostalno kreira rješenja što dovodi do razvoja kreativnog mišljenja. Za razliku od igre isključivo usmjeravane od strane odraslih, slobodna dječja igra u poticajnoj okolini omogućuje stvaranje smisla putem interakcije s vršnjacima. Djetetu igra predstavlja zadovoljstvo, obogaćuje njegovu maštu i omogućuje mu da nesvjesno kreira nove spoznaje, što dovodi do implicitnog učenja. Slijedom tehnoloških inovacija, ubrzanih društvenih promjena i ekonomske globalizacije javlja se opadanje dječje igre i nerijetko su djeca uključena u aktivnosti čija su pravila, ali i ciljeve, postavili odrasli vodeći se određenim pedagoškim standardima i sadržajem kurikulumu, što ne dopušta puno slobode, spontanosti i kreativnosti za samo dijete. Kroz primjere prakse iz različitih zemalja vidljivo je kako učenje djeteta u ranoj dobi ne predstavlja pasivan proces, niti je poučavanje isključivo instruktivno. Na odgojiteljima je odgovornost za oblikovanje vlastitog ponašanja, radnji i jezika koji omogućuju stvaranje prijatnog, inspirativnog i zanimljivog okruženja u kojemu djeca konstruiraju vlastito znanje i grade svoj identitet.

Ključne riječi: slobodna igra, kurikulum ranog odgoja i obrazovanja, implicitno učenje, rano učenje, uloga odgojitelja

UVOD

Kod planiranja kurikulumu dječjeg vrtića nerijetko se postavlja pitanje – kako pristupiti djetetu i osigurati mu poticajno okruženje kako bi ono izrazilo svoj puni potencijal, ali i naučilo određene informacije o ljudima i svijetu koji ga okružuje? Različiti pristupi odgoju i obrazovanju djeteta u ranom djetinjstvu slažu se u jednome – igra je od ključne važnosti i vrijedan alat u rukama odgojitelja, stručnjaka za rani odgoj i obrazovanje, ali prvenstveno djece, jer slobodna dječja igra pred djecu postavlja izazov u koji se uvijek rado upuštaju.

DJEČJA IGRA I UČENJE

Dvije pedagoške metode često spominjane u predškolskoj edukaciji su izravno poučavanje i slobodna igra. Slobodna igra pozitivno je povezana sa društveno-emotivnim razvojem, kao i sa pozitivnim ishodima u jeziku i pismenosti. Vođena igra omogućava učenje bogatog sadržaja na način koji uključuje elemente slobodne igre, učenja otkrivanjem i tradicionalne pedagogije. Vodeći se znanstvenim studijama koje potvrđuju da su akademska i društvena iskustva u predškolskoj dobi povezana sa spremnosti za školu i kasnijim školskim uspjehom u matematici i jeziku autori smatraju kako predškolska djeca imaju koristi od kurikulumu koji je strukturiran i bogat u kognitivnim stimulacijama. Odrasli iniciraju proces učenja, određuju ciljeve učenja i odgovorni su za održavanje fokusa na tim ciljevima čak i kad dijete vodi svoje vlastito otkriće. Iako odrasli mogu inicirati ishod igre, dijete samostalno usmjerava svoje vlastito učenje unutar konteksta igre (Weisberg et al., 2013).

No, igra usmjeravana od strane odraslih koristi samo kako bi pomogla djeci usuglasiti se i vježbati ono čemu su bili poučavani. Za mlađu djecu ne bi trebalo biti razlike između igre i učenja – onih

aktivnosti koje su samo za zabavu i onih obrazovnih. Dojenčad ne želi biti samo zabavljena, oni žele raditi stvari, istraživati – opet i iznova, i bitno je ne preplaviti djetetov mozak s previše stimulativnih poticaja (Synodi, 2010; House, 2011).

Slobodna dječja igra omogućuje djetetu da izrazi samog sebe, upravo je ona sredstvo saznavanja informacija o vlastitom svijetu, otkrivanja vlastitih sposobnosti i stjecanja odraslih vještina. Nasuprot izravnom poučavanju, dječja igra postavila se kao važan preduvjet implicitnog učenja djeteta u ranoj dobi. S obzirom je da ova slobodna aktivnost, koju inicira i usmjerava samo dijete, poput podloge za učenje novih sadržaja o svijetu, razvitak mašte i kreativnosti, neupitno je kako osnovu igre čini stvaranje značenja (Pronin Fromberg i Bergen, 2006; House, 2011; Pramling Samuelsson i Johansson, 2009).

Bruce (2010, str.284) slobodnu igru vidi kao prozor u „alternativne svjetove koji izdižu dijete u igri na njegovu najvišu razinu djelovanja. Djeca, sudionici u slobodnoj igri, posjeduju nepresušno vrelo ideja, osjećaja i povezanosti sa svijetom i ljudima u svome neposrednom okruženju“. Kada je dijete uključeno u slobodnu igru ono može razvijati svoje motoričke vještine, ulaziti u interakciju i komunikaciju s drugima, istraživati objekte u svojoj okolini te naposljetku demonstrirati sposobnosti rješavanja problema (Howard, 2010).

Clark i Miller (1998 prema: Vanfleet et al., 2010) navode kako motivacija za dječju igru proizlazi iz djetetove nutrine, povezuje se sa pozitivnim osjećajima te dijete u njoj uživa u potpunosti, bez postavljanja točno određenih pravila kako se igrati s određenim objektima i u kojem trajanju. U slobodnoj igri sa drugim osobama dijete stvara jače veze i povezanosti. Istraživanja su pokazala kako proces odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu uvelike utječe na razvitak osobnog identiteta pojedinca (Bruce, 2010).

Refleksija se smatra bitnom značajkom slobodne igre jer upravo dijete u igri postaje svjesno znanja koje posjeduje, te znanja koje nadograđuje kroz igru. No, iskustva koja se ostvaruju u dječjoj slobodnoj igri nisu samo točno određena znanja: dijete dolazi u doticaj sa onime što je iskusilo, percipira svoje želje i potrebe i stvara novu sliku samog sebe – kod djeteta se odvija *samo-refleksija* (Pronin Fromberg i Bergen, 2006).

SURADNIČKA IGRA

Koncept prijateljstva može biti ključan u procesu djetetova učenja za rano djetinjstvo u učionici i izvan nje. Djecu se često identificira kao jedinstvene individue, ali ne i kao samostalna društvena bića koja mogu tvoriti i dijeliti značenje sa vršnjacima kao i sa osobljem koje ima zadatak poticanja dječjeg iskustvenog učenja (Broadhead, 2010a).

Pat Broadhead (2010b) kreirala je instrument za istraživanje dječje igre i profesionalnog razvoja odgojitelja, *Social Play Continuum*, u početku organiziran u četiri domene: asocijativna, društvena, visoko društvena i kooperativna. Kooperativnu domenu karakterizira recipročnost radnji i recipročnost jezika kod promatranja slobodne igre s vršnjacima. Upravo kooperativna domena otkriva jasne povezanosti sa intelektualno zahtjevnom igrom. Promatrači su uočili snažan potencijal za učenje kroz slobodnu igru promatrajući djecu koja stvaraju i rješavaju probleme zajedno i uključeni su u kompleksnije korištenje sredstava i jezika koji karakterizira ovu domenu. Istraživanje je pokazalo je više razine kooperativne igre kod djece u dobi 3-4 godine nego kod djece u dobi od 4 i iznad 5 godina, iako su ova djeca iskusila jednaki vrtički odgoj prethodne godine. Djeca su bila u nedostatku mogućnosti za snažnije učenje iz kooperativne igre sa poznatim vršnjacima zbog manjka dostupnosti odgovarajućih resursa.

U slobodnoj igri javljaju se i neke od sljedećih uloga odgojitelja: organizator, promatrač, slušač, planer, suradnik/pomoćnik. Odgojitelji promatraju i slušaju djecu u igri i onda izvode profesionalne zaključke o njihovom napretku i interesima kako bi sukladno tome planirali aktivnosti i organizirali okruženje. Ovo nerijetko može dovesti i do igre usmjerene i organizirane od strane odgojitelja (Weisberg et al., 2013; Synodi, 2010). Pojačana kontrola odgojitelja znači manje mogućnosti za djetetov utjecaj i zaigranost. Učitelji imaju stav „pričekaj i vidi“ i određenu rezerviranost kod svakodnevnih dječjih aktivnosti te se drže u pozadini tijekom trajanja dječje igre. Djeca žele odgojitelja koji im pomaže i daje potvrdu u njihovoj igri i učenju. Djeca žele podršku kod praktičnih poteškoća, ali i biti smatrana sposobnim pojedincima (Pramling Samuelsson i Johansson, 2009). Djeca rješavaju brojne konflikte samostalno i pomažu jedni drugima, bez da uključuju učitelja. Djeca rijetko nastoje uključiti učitelja kada su angažirana u igri ili u drugim aktivnostima koje su sami odabrali. Čini se kako djeca preferiraju učiti i igrati se samostalno. U igri djeca imaju priliku postaviti ciljeve i ponašati se u skladu s njihovim vlastitim uvjetima te učiti jedni druge (Jarvis et al., 2014).

Jordan (2004) navodi rezultate rasprave među odgojiteljima – su-konstruiraju li djeca znanje zajedno s odgojiteljima ili odgojitelji grade njihovo znanje kroz instrukciju. Odgojitelji su, promatranjem djece u navedenim aktivnostima, utvrdili kako su ishodi bili osnaženiji za djecu kada su učitelji s djecom sudjelovali u su-konstrukciji razumijevanja radije nego kad su učitelji gradili znanje za njih. Djeca koja su uključena u razmišljanja višeg reda, kroz njihovu uključenost u autentična iskustva, pridavali su veću vrijednost su-konstrukcijskom učenju jer je ono temeljeno na djetetovom vlastitom znanju i iskustvu u njihovoj zajednici koja uči.

SUVREMENO DJETINJSTVO

Bruce (1987 prema Bruce, 2010) navodi prethodno izvedenih 10 načela, vodeći se učenjima Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Friedricha Froebela, iz kojih proizlazi paradigma djetinjstva kao razdoblja koje se ne smije promatrati pripremanjem za svijet odraslih. Dijete je potrebno sagledati kao cjelovito biće, prepustiti mu inicijativu u odabiru aktivnosti koje su njemu zanimljive te ne postavljati pred dijete zadatke učenja koje treba savladati već krenuti od onoga što dijete već posjeduje, uzeti u obzir njegova stečena iskustva, kompetencije, vještine i znanja.

Jarvis et al. (2014) ističu kako se u suvremenom društvu dječja igra premjestila sa igrališta na otvorenom u unutrašnjost i odrasli su na sebe preuzeli zadaću organiziranja različitih sportskih aktivnosti što je promijenilo paradigmu strukture igre slobodnog društvenog djeteta u kojoj su djeca kroz pregovore stvarala vlastitu kulturu igre i dijelila ideje s prijateljima; uz to, neke od igara nametnute djeci samo oslikavaju današnju kulturu konzumerizma i posjedovanja stvari. Tovey (2010, str.81–83), kod definiranja elementa rizika u dječjoj slobodnoj igri na otvorenom, naglašava kako upravo upuštanje u rizik djeci „omogućuje da istražuju granice i proširuju svoja ograničenja“. Obrasci ponašanja van djetetove sigurnosne zone dopuštaju im „unijeti promjene u ono što je poznato, iskušati nove ideje, biti inovativni u svojem razmišljanju“. Istraživanje (Attey 1990 prema Tovey, 2010) na temu povezanosti pokreta i kognitivnog razvoja pokazalo je kako iskustvo koje dijete proživljava kod slobodne igre na otvorenom ima veliku važnost kod razvijanja ključnih matematičkih i znanstvenih koncepata, kao što su ravnoteža, visina, gravitacija, brzina, nagib i energija.

PEDAGOGIJA IGRE U KURIKULUMIMA UK I NOVOG ZELANDA

Wood (2009) pedagogiju igre definira kao pokušaj povezivanja igre i pedagogije u vrtiću – ona se odnosi na: a) resurse vrtića i organizaciju okruženja za učenje, b) strukturu svoje dnevne rutine i c) strategije koje odgojitelji koriste kako bi djeca učila kroz igru i igrovne aktivnosti. (prema Synodi, 2010) Zakonska regulativa ranog odgoja i obrazovanja u Ujedinjenom Kraljevstvu, *Early Years Foundation Stage*, postavlja standarde za učenje, razvoj i njegu djeteta koje bi trebala iskusiti djeca u institucijama ranog odgoja i obrazovanja, s ciljem osigurati da ni jedno dijete ne bude zakinuto za potpuni razvoj svojih mogućnosti, no također i postaviti sigurne temelje za buduće učenje i razvoj. Iako temeljen na načelima podijeljenim u četiri komplementarna tematska područja – jedinstveno dijete, pozitivni odnosi, poticajno okruženje, učenje i razvoj, ovaj kurikulum postavlja zahtjeve odgojiteljima ispuniti navedene ciljeve učenja i razvoja djeteta (Department for Education, 2008). Postavljaju se rani ciljevi učenja: djeca bi trebala savladati određene vještine, znanja i razumijevanja do svoje pete godine, sve s ciljem pripremanja za školu. *EFYS* pred odgojitelje postavlja proces iscrpnog promatranja djeteta pojedinačno i bilježenja njegovog napretka kroz kreirane obrasce vrednovanja, jednake za svu djecu u sustavu ranog odgoja i obrazovanja Ujedinjenog Kraljevstva (Moyles, 2010). House (2011) izražava zabrinutost kod primjene *EYFS* jer je tadašnjim evaluacijskim obrascima teško provjeriti koliko su djeca uistinu usvojila znanje naznačeno u kurikulumu. Posjedovati određenu informaciju samo po sebi nije dovoljno, ona mora biti korištena na suvisle načine kako bi postala znanje, u čemu se treba voditi računa i o djeci i odgojiteljima. Postavljanje tako određenih ciljeva kod pismenosti i matematičke pismenosti u ranoj dobi može dovesti do rizika etiketiranja djece kao nesposobne prije nego uđu u formalno obrazovanje, ali im također i uskraćuje nužna senzorno-motorička iskustva i iskustva igre ključna za razvitak fizičkih vještina. Iako su mnogi ciljevi navedeni u *EYFS* vrijedni pohvale, veliki broj specifičnih ciljeva učenja povezanih sa čitanjem, pisanjem i matematičkim vještinama nije uzeo u obzir razvojne stadije, neurološku maturaciju i individualne razvojne razlike, uključujući razlike prema spolu, no zakonodavni okvir ranog odgoja i obrazovanja u Ujedinjenom Kraljevstvu doživio je određene promjene u proteklih 20 godina i neprestano se preispituje.

Whitebread (2010) proveo je *C.Ind.Le* projekt po pitanju uključenosti odraslih u dječju igru i povezanosti između igre i aktivnosti koje su otvorenog tipa, koje nude mogućnost rješavanja problema i kreativne aktivnosti. Dvogodišnji projekt uključivao je rad 32 praktičara prema *EFYS* u jaslicama i predškoli i zadatak je bio istražiti vrste učenja koje su podržane u igrovnim aktivnostima. U objema eksperimentalnim studijama djeca su iskusila uvjete „poučavanja“ i „igre“. Rezultati su pokazali značajnu razliku kod dječje ustrajnosti na zadacima ovisno o zadanom uvjetu. Bili su uporniji kod zadataka otvorenog tipa kojemu je prethodio uvjet „igre“. Također, uočena je veća razina originalnosti u ovoj situaciji, u usporedbi sa aktivnosti kojoj je prethodio uvjet „poučavanja“.

Kurikulum Novog Zelanda, *Te Whariki* (Ministry Of Education, 1996) odražava sveukupnost iskustava, aktivnosti, događaja – bili oni izravni ili neizravni – koji se odvijaju unutar okoline kreirane za njegovanje dječjeg učenja i razvoja. Vodeći se holističkim pristupom djetetovog razvoja, ovaj kurikulum, poput isprepletenih niti koje utječu međusobno jedna na drugu, za cilj ima obratiti pažnju na djetetovu dobrobit, osjećaj pripadnosti, doprinos koji dijete daje društvu/svojoj zajednici, metodu komunikacije te poticati neprestano istraživanje svoje okoline. Soller i Miller (2003) ističu kako je u središtu djelovanja odgojitelja u Novom Zelandu kompleksni i obogaćeni iskustveni proces koji proistječe iz djetetovih interakcija sa društvenom i fizičkom okolinom. Holistički pristup, a ne univerzalni pogled na djetetov razvoj, ogleda se i kroz dvojno nasljeđe Novog Zelanda: povezanost sa kulturom, jezikom i učenjem. Vodeći se učenjima Lava Vygotskog, razvoj djetetova učenja definira se kao „proces kretanja od kontrole drugih do samo-regulirajućeg učenja. Dakle, od izvršavanja zadatka za koji je potrebna pomoć

odrasle osobe ili vršnjaka do samostalnog izvršavanja zadatka“ (Whitebread, 2010, str.162). Prema Jordan, (2004) odgojitelj mora postati svjestan onoga što dijete zna i razumije i uključiti se sa sadržajem koji odgovara tom okviru znanja. Jordan navodi kako su „kod rasprave između razlike u izgradnji ili su-konstrukciji dječjeg znanja, odgojitelji su rekli kako su ishodi bili osnaženiji za djecu kada su odgojitelji s djecom sudjelovali u su-konstrukciji razumijevanja. Djeca koja su uključena u razmišljanja višeg reda, kroz njihovu uključenost u autentična iskustva, pridavala su veću vrijednost su-konstrukcijskom učenju jer je ono temeljeno na djetetovom vlastitom znanju i iskustvu u njihovoj zajednici koja uči“ (Jordan, 2004, str.42). Kurikulum Novog Zelanda ne postavlja pred odgojitelje zahtjeve koje dijete treba ispuniti u pogledu usvojenog i savladanog znanja, ističući kako se „učenje i razvoj integriraju kroz mogućnosti za istraživanje i igru“ (Ministry Of Education, 1996, str.41). Soler i Miller (2003) ističu kako, iako je prisutna tendencija prilagoditi okvir kurikulumu ka iskustvima usmjerenima na učenika, poteškoće su se javile kod implementacije kurikulumu u praksu ranog djetinjstva. Bilo je potrebno ostvariti kompromis između brige za potrebama djeteta i raznolikost uz prilagodbu nacionalnom okviru osmišljenom za zemlju sa masovnim obrazovanjem i velikim grupiranjima učenika.

ZAKLJUČAK

Uloga odgojitelja i drugih profesionalaca u ranom institucijskom odgoju i obrazovanju ne podrazumijeva odgovornost ostvarivanja ciljeva koji imaju namjeru što kvalitetnije pripremiti djeteta za školu i svijet odraslih. Mašta, kreativnost, sloboda pokreta i sloboda razmišljanja i djelovanja samo su neke od ključnih značajki sretnog i ispunjenog djetinjstva te je slobodna dječja igra aktivnost koja zahtjeva ozbiljno razmatranje, posebice kada se govori o planiranju kurikulumu i metodama usvajanja znanja, iskustava i razvijanja motoričkih vještina u ranoj dječjoj dobi. Svjedoci smo sve manje aktivnosti na dječjim igralištima, a sve više sjedilačke i „touch-screen motoričke“ aktivnosti kod djece. Neprestanim preispitivanjem dječje aktivnosti u igri, kreiranjem poticajne okoline i refleksijom svog vlastitog rada, uloga odgojitelja i ostalih subjekata ranog odgoja i obrazovanja, poprima sve veću dimenziju i odgovornost - odgovornost nad djetetom koje postupno treba upoznati svijet, sebe i druge kako bi dostigao cjeloviti kognitivni, emotivni i tjelesni razvoj putem njemu najomiljenije aktivnosti – slobodne igre.

LITERATURA

- Broadhead, P. (2010a) Building friendship through playful learning in the early years. U: Moyles, J. (prir.) *The Excellence of Play*. 3. izdanje Berkshire: Open University Press, str. 216–228.
- Broadhead, P. (2010b) Cooperative play and learning from nursery to year one. U: *Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice*, str. 43–60.
- Bruce, T. (2010) Play, the universe and everything! U: Moyles, J. (prir.) *The Excellence of Play*. 3. izdanje Berkshire: Open University Press, str. 277–290.
- Department for Education (2008) *Early Years. Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for children from birth to five*. 2. izdanje. Nottingham: Department for children, schools, families.
- House, R. (2011) *Too Much, Too Soon?: Early Learning and the Erosion of Childhood*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Howard, J. (2010) The developmental and therapeutic potential of play: Re-establishing teachers as play professionals. U: Moyles, J. (prir.) *The Excellence of Play*. 3. izdanje Berkshire: Open University Press, str. 201–215.

- Jarvis, P. et al. (2014) On 'becoming social': the importance of collaborative free play in childhood. *International Journal of Play*, 3 (1), 53–68.
- Jordan, B. (2004) Scaffolding learning and co-constructing understandings. U: Anning, M., Cullen, A., Fler, J. (prir.) *Early Childhood Education: Society and Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, str. 31–42.
- Ministry Of Education (1996) Te Whariki: He Whariki Matauranga mo nga Mokopuna Aotearoa: Early childhood curriculum. Wellington: Learning Media.
- Moyles, J. (prir.) (2010) *The Excellence of Play*. 3. izdanje. Berkshire: Open University Press.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009) Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 77–94.
- Pronin Fromberg, D. & Bergen, D. (2006) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. 2. izdanje. New York: Routledge.
- Soler, J. & Miller, L. (2003) The Struggle for Early Childhood Curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, [Online] 11 (1), 57–68.
- Synodi, E. (2010) Play in the kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 185–200.
- Tovey, H. (2010) Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. U: Broadhead, P. et al. (prir.) *Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, str. 79–94.
- Vanfleet, R. et al. (2010) *Child-Centered Play Therapy*. London. New York: Guilford Press.
- Weisberg, D. S. et al. (2013) Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7 (2) str.104–112.
- Whitebread, D. (2010) Play, metacognition and self-regulation. U: *Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice*, str. 161–176.

Nela Dundović i Adela Karlovčan: Dječja prava u svakodnevnom kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj

Sažetak

Odgovornost današnjice svojim pogledom na prava djeteta aktivno utječe na provođenje istih. Promatrajući dijete u svim segmentima svakodnevnog života u ustanovi za rani i predškolski odgoj, koja sve više postaje zamjena za obiteljski dom, uočava se velika potreba za promicanjem i poštivanjem dječjih prava. Svakodnevnom praćenjem djece prepoznaju se njihovi interesi koji potiču odgovornost na promišljanje, refleksiju, suradnju i aktivno djelovanje. Djecu osvještavaju na ostvarivanje svojih prava, na uvažavanje prava drugih na različitost kao i na obveze. U sam proces uključuju se i ostali sudionici – roditelji, stručni suradnici, sustručnjaci te svi ostali zaposlenici ustanove.

Odgoj djece za ljudska prava u ustanovi za rani i predškolski odgoj provodi se na tri razine koje uključuju cjelokupno ozračje u kojem dijete živi, svakodnevne životne situacije i planski stvorene situacije. Sve se to temelji na četiri osnovna načela iz Konvencije o pravima djeteta.

U radu dva odgovornost navode iskustva iz vlastite prakse poštivajući navedena načela. Proces uključuje sve sudionike odojno-obrazovnog procesa, kako djecu i roditelje, tako i ostale odgovornost i pomoćno osoblje. Provođenjem se svakodnevno, u svakodnevnim situacijama i rutinama, a ne samo kod provođenja posebnih projekata.

Ključne riječi: predškolsko dijete, prava djeteta, iskustva iz prakse.

UVOD

Odgovornost današnjice susreće se s različitim izazovima. Suvremeni tokovi doveli su do toga da ustanova za rani i predškolski odgoj ne može biti djetetu zamjena za njegovu obitelj. Moderan odgovornost, što znači odgovornost praktičar, odgovornost istraživač vlastite prakse, odgovornost koji gleda i sluša, teži čvrstoj povezanosti ustanove i obitelji te teži stvoriti mjesto "dijaloga, uspostave odnosa, mjesta participacije i odgoja u koje su uključena djeca, odgovornost i obitelji" (Gandini i Edwards, 2001. prema Nenadić-Bilan, 2011:28). U takvoj ustanovi dijete se ne promatra izolirano od raznovrsnih podražaja, ono nije aktivno samo u baratanju predmetima iz okoline već je sveobuhvatno, "bogato potencijalima, jako, snažno, kompetentno, te iznad svega, povezano s odraslima i drugom djecom" (Malaguzzi, 1997 prema Nenadić-Bilan, 2011: 29). Odgovornost nije više samo izvršitelj programa, već organizator okruženja, on teoriju provodi u praksu te vodi i organizira okruženje u kojem dijete boravi te djetetovo učenje obrađujući pažnju na primjereno vođenje i posredovanje (Mlinarević 2000. prema Irović, 1992.). Dijete ima sposobnost analize, sinteze i evaluacije i kao takvo zajedno s odgovornost ima sposobnosti da bude suvoditelj i sustvaratelj predškolskog kurikulumu. U takvoj se atmosferi grade i poštuju dječja prava.

Današnji odgovornost, iz nove perspektive, ne promatra dijete kao objekt, kao nekoga tko ne može djelovati i tko će imati prava tek kada odraste, već je dijete individua, subjekt i aktivni član vrtičke zajednice kojemu treba osigurati da aktivno sudjeluje u kreiranju svojih prava, da živi svoja prava te da uči o svojim, ali i o pravima drugih. To je trajni proces kojega obilježava, između ostalog, cjelovitost u pristupu djetetu, tj. uvažavanje svih područja djetetovog razvoja.

U radu će se obrazložiti kako se prava djece implementiraju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i kakvu ulogu pri tome imaju osobe koje rade u navedenim ustanovama. Prikazat će se na koji način dva odgovornost u vlastitoj odojno-obrazovnoj praksi poštuju prava djece, kod svakodnevnih

aktivnosti i rutina, u uvjetima u kojima rade, obraćajući pri tome pažnji na načela iz *Konvencije o pravima djeteta*.

PRAVA DJETETA U USTANOVU ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ

Još davno je Maria Montesorri tvrdila kako postoje kritična razdoblja u razvoju predškolskog djeteta. Može se reći da je cijelo to razdoblje zapravo kritično za razvoj individue. Kako je to doba izgradnje temelja socijalnog identiteta i najintenzivnijeg razvoja sposobnosti i vlastitog pogleda na svijet, cjelovitost je bitno načelo odgoja za ljudska prava u predškolsko doba. Budući da dijete ne živi samo, treba uzeti u obzir okolinu i okruženje u kojem ono raste i razvija se te je potrebno dati važno mjesto kontekstu i zajednici.

Dijete predškolske dobi je jedinstvena ličnost i potrebno je da osobe koje rade s njime djeluju na svim aspektima njegovog razvoja. Nužno je poštovati djetetovu posebnost i osobnost kao aktivnog socijalnog bića. Rad s djecom bi trebao biti usmjeren na modeliranje, poučavanje i uvjeravanje, a ne na usvajanje teorijskog znanja. (Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I., 2003).

Kada dijete krene u ustanovu za rani i predškolski odgoj, ono se najprije ponaša u skladu s pravilima ponašanja koje su osmislili odrasli. No, to je tek prva etapa u procesu moralnog razvoja (Vasta, Haith, Miller, 2004). Kasnije ono započinje graditi unutrašnju strukturu vrijednosti i počinje graditi svoju neovisnost. Uloga odgojitelja u ustanovi je pomoći djetetu objasniti zašto je nešto dobro ili loše i to na način koji je razumljiv i prihvatljiv od strane djeteta, a ne odraslog. Potrebno je poticati djetetovo vlastito prosuđivanje te zauzimanje za sebe kao pojedinca u zajednici. Pri tome svakako ne treba zaboraviti da zadovoljavanje vlastitih potreba i prava ne znači ugrožavanje prava ostalih članova ili cijele grupe.

Prema autoricama priručnika *Živjeti i učiti prava* (Maleš, Milanović i Stričević, 2003) odgoj za ljudska prava u predškolskoj ustanovi provodi se na tri razine:

1. Cjelokupno ozračje (odgojni kontekst) u kojem dijete živi u obitelji i u predškolskoj ustanovi (obuhvaća prostornu i vremensku dimenziju djetetova života, metrično okruženje, odnos prema osobnom i zajedničkom vlasništvu djeteta i okoline, djetetove interakcije s drugima i njihove međusobne interakcije).
2. Svakodnevne životne situacije (rituali – hranjenje, oblačenje, osobna higijena, dolasci, odlasci i susreti).
3. Planski stvorene situacije koje se u predškolskoj ustanovi organiziraju s ciljem usvajanja elementarnih znanja, stjecanja vještina, razvijanja stavova i poticanja socijalno prihvatljivog ponašanja:
 - a) planirani poticaji i zbivanja na razini odgojne skupine,
 - b) planirana zbivanja narazini ustanove i izvan nje, projekti, integrirani dani.

Sve navedene razine se nadopunjuju i prožimaju, a veliku ulogu za njihovo kreiranje imaju odgojitelji koji rade s djecom te su, zajedno s drugim stručnjacima, odgovorni za (Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. 2003: 120):

- opće vrtičko i skupno ozračje koje pogoduje djetetu i koje je za njega dovoljno poticajno,
- osobne kapacitete za prihvaćanje djetetove osobnosti i njega u cjelini,
- količinu i kvalitetu znanja i vještina koja osiguravaju najbolju moguću skrb za dijete,
- organizacijske i materijalne uvjete u kojima dijete boravi i ostvaruje svoje pravo na zadovoljavanje potreba, pravo na odgovarajuću skrb i stimulaciju.

U *Konvenciji o pravima djeteta* navode se četiri opća načela koja je identificirao UN, a na kojima se temelje sva prava sadržana u navedenom dokumentu:

1. Načelo nediskriminacije prema kojemu djeca ne smiju trpjeti diskriminaciju "neovisno o rasi, boji kože, spolu, jeziku, vjeri, političkom ili drugom mišljenju, nacionalnom, etničkom ili društvenom podrijetlu, vlasništvu, teškoćama u razvoju, rođenju ili drugom statusu djeteta, njegovih roditelja ili zakonskih skrbnika".
2. Djeca imaju pravo na život i razvoj u svim vidovima života, uključivši tjelesni, emotivni, psihosocijalni, kognitivni, društveni i kulturni.
3. Pri donošenju svih odluka ili izvršenju postupaka koji utječu na dijete, ili na djecu kao skupinu, najvažnija mora biti dobrobit djeteta. To se odnosi kako na odluke koje donosi vladina, upravna ili zakonodavna tijela, tako i na odluke koje donosi obitelj.
4. Djeci se mora omogućiti da aktivno sudjeluju u rješavanju svih pitanja koja utječu na njihov život i dopustiti im slobodu izražavanja mišljenja. Ona imaju pravo izreći svoja gledišta koja se moraju ozbiljno uzeti u obzir.

ISKUSTVA IZ PRAKSE

Objekt u kojem radimo je namjenski građen kao vrtić, ali prije četrdesetak godina. To znači da sobe nisu pretjerano velike, garderobni prostor je multifunkcionalan te služi kao garderoba za presvlačenje, dvorana za tjelesne aktivnosti, prostor u kojem je klavir te mjesto za zajedničke svečanosti, proslave ili organizirane kazališne predstave. Sanitarne čvorove dijele djeca iz više grupa. Nemamo blagovaonicu i u sobi dnevnog boravka djeca se bave svim aktivnostima, konzumiraju se obroci te odlazi na popodnevni odmor. Namještaj je star i iz nekih drugih vremena i pogleda na dijete.

Prvi korak u oblikovanju okruženja za boravak i igru djece je kvalitetna organizacija prostora. Namještaj smo već davno prilagodili potrebama djece, prilagodili visine te sve maksimalno podredili djetetu. To znači da dijete u svakom trenutku može samostalno uzeti bilo koji poticaj, baviti se njime i samostalno ga vratiti na svoje mjesto. Pri tome, naravno, dijete prema vlastitom izboru može tražiti odgojitelja kao suigrača, pomagača ili jednostavno promatrača. Prostor je organiziran po centrima koji su jasno obilježeni slikom i slovima te postavljeni na vidljivim mjestima kako bi djetetu bilo jasno u kojem se centru nalazi. Pri tome nismo opterećeni da u svakom trenutku moramo vidjeti dijete. Stvar je u međusobnom poštivanju koje se gradi vremenom i u kojem dijete ima pravo na svoju autonomiju i potrebu da se možda malo i "sakrije", a da to ne bude uvijek centar za osamljivanje. Potrebno je veliko povjerenje odgojitelja u djecu da se postigne takav pristup. Često odgojitelji već unaprijed diskriminiraju dijete radi nekog razloga te smatraju da ga uvijek moraju imati na oku.

S obzirom na to da na početku pedagoške godine mijenjamo sobu dnevnog boravka, uvijek na početku promišljamo koje materijale ponuditi djeci. Pod materijalima mislimo na taktilne rastresite materijale kao što su pijesak, brašno, riža, palenta, mokri pijesak i slično. Kod nekih se odgojitelja javlja problem održavanja higijene. Ako s djecom zajednički dogovorimo pravila, koja uz prava sadržavaju i obveze, kao što su čišćenje i pospremanje prostora nakon igre, i osiguramo potreban alat za to kao što su lopatica za smeće, metlica i metla, spužve i slično, tada djeca imaju pravo na rukovanje raznovrsnim materijalima kao i da, prema svojim mogućnostima, pospreme i uredi prostor prije nego što ga napuste. Poštivanje utvrđenih pravila i međusobno poštovanje i uvažavanje dolaze u ovakvim situacijama do velikog izražaja. Također, trudimo se djeci pružiti mogućnost služenja raznovrsnim predmetima iz kućanstva kao što su usisavač, sokovnik, aparat za kokice, fen za kosu i drugo.

Poticaji koje nudimo djeci su raznovrsni na mnogo načina. Promatranjem djece dolazimo do informacija o interesima, potrebama, aktualnim događanjima, problemima. U posljednje vrijeme čini se da vlada hiperprodukcija poticaja koje izrađuju odgajatelji, a mogu se vidjeti u različitim knjigama, časopisima i na društvenim mrežama. Mišljenja smo da i "stari" poticaji zaslužuju svoje mjesto u kvalitetnom okruženju. Pod "starim" poticajima mislimo na one koji su već neko vrijeme prisutni u sobi i za koje je možda opao interes kod dijela djece. No, uvijek ima djece koja se nisu stigla pozabaviti nekim poticajem, koja nisu istražila sve što određeni poticaj može, koja će se poigrati na sasvim neki novi način. Ponekad se zaboravljaju djeca koja su samozatajna, nisu nametljiva i koja su uvijek negdje po strani, djeca koja "igraju na sigurno" i koja se vole baviti stvarima i poticajima koji su im poznati jer se tako osjećaju sigurnije. I njima treba pružiti priliku da svoja istraživanja pokažu ostalima. Svako dijete se razvija na svoj način i ima prava koja opsuje drugo načelo.

Djeca nas u skupini oslovljavaju osobnim imenom. To je također jedan segment ravnopravnosti i pokazatelj koliko uvažamo djecu kao i koliko dozvoljavamo da ona uvažavaju nas. Smatramo da ispred imena nije potrebno oslovljavanje s "teta" kao što ni mi djecu ne nazivamo djevojčica "ta i ta" ili dječak "taj i taj". Djecu oslovljavamo vlastitim imenima, a ne nadimcima ili odmilicama. Pri tome, naravno, ne ometamo ostalu djecu ako ih ona koriste jer su čuli od roditelja, starije braće ili slično. Djeca jako dobro primjećuju kako ih zovu odgojitelji i moglo se čuti pitanje djece zašto drugi odgojitelj dijete zove na neki drugi način. Svakodnevno prozivamo djecu i svako dijete ima priliku da na sebi svojstven način kaže ili pokaže da je taj dan prisutan. Uz obavezan kontakt očima da smo ga vidjeli, čuli i uvažili. Djeca koja se ne nalaze u jutarnjem krugu jave se kada čuju svoje ime. To je prilika u kojoj dijete ima mogućnost izreći svoje doživljaje, mišljenja, upite, a da ga odjednom čuje većina djece. Naravno, postoje djeca koja se ne žele ili ne mogu tako eksponirati. Za njih odvajamo zasebno vrijeme u drugim dijelovima dana jer svako dijete ima pravo i potrebu za komunikacijom i izražavanjem svojih mišljenja na sebi svojstven način, o čemu govori i treće načelo.

Samostalnost djece nam je izuzetno važna, i to samostalnost na svim područjima. Promatranjem djece dobro upoznajemo njihove mogućnosti i sposobnosti te svakom djetetu osiguravamo dovoljno vremena i prostora da samostalno obavlja rutine. Već u jaslicama djeca samostalno uzimaju pribor za jelo s kolica, samostalno jedu te odnose pribor. Pri tome, jasno, imaju našu punu podršku i mogućnost da zatraže pomoć kada im je god ona potrebna. Djeca starije jasličke dobi samostalno i uzimaju hranu. Imaju mogućnost određivanja količine hrane koju će uzeti kao i izbor da neku hranu ne vole. Da bi se to postiglo, potrebno je izgraditi međusoban odnos povjerenja i uvažavanja kako između djece i odgojitelja, tako i odgojitelja i roditelja te odgojitelja i pomoćnog osoblja. Roditelj također ima pravo znati da njegovo dijete neće ostati gladno iako si samo stavlja hranu u tanjur te da je dovoljno kompetentno da to samo učini. Za sve to potrebno je i vrijeme jer objekt ima 5 skupina i nije uvijek lagano uskladiti vrijeme obroka, održavanja higijene, presvlačenja i ostalog a da pri tome neka skupna ne ugrožava drugu. Pomoćno osoblje, kuhari i spremačice, moraju znati da svako dijete ima pravo na vlastiti ritam hranjenja i na dovoljno vremena da si uzme pribor i obrok. Poštivanjem samostalnosti omogućujemo djetetu da aktivno sudjeluje u rješavanju pitanja koja su važna za njihov život.

Jako važan element kod uvažavanja prava djeteta je vrijeme. I kod tog segmenta rada je potrebno uvažiti djetetovo mišljenje i uzeti ga u obzir. Često su odgojitelji opterećeni da moraju u određeno vrijeme jesti, da se djeca moraju požuriti kod priprema za odlazak na vanjski prostor ili na popodnevni odmor. Tada se često rade stvari umjesto djece, a sve "zbog njih da nisu zadnja, da stignu na vrijeme, da im se pomogne" ili slično. Već jako rano, u jasličkoj dobi, djeca imaju mogućnost da

vlastitim tempom nešto rade i da samostalno upravljaju svojim vremenom. Iako većina djece ide doručkovati, dijete ima pravo i mogućnost završiti započetu aktivnost ili igru i doručkovati malo kasnije. Isto tako je i kod odlaska na vanjski prostor. Imamo veliko dvorište te svakodnevno boravimo na svježem zraku u različitim vremenskim uvjetima. Međutim, uvijek postoji neko dijete ili skupina djece koja baš tada ne bi izašla na dvorište. Nije se potrebno opterećivati mislju da je djeci nužan svakodnevni boravak na zraku. Naravno da jest tako, ali dijete ima pravo odlučiti da će taj dan njegov boravak vani trajati malo kraće jer se bavi nekom drugom aktivnošću ili je samo poželjelo malo biti samo i imati prostor samo za sebe. Dijete zna gdje je odgojitelj i ostala djeca te nam se u svakom trenutku može pridružiti. Djecu se također ne požuruju, nego se presvlače svojim tempom, prema vlastitim mogućnostima i sposobnostima.

Ako pričamo o pravima djece, ne smijemo izostaviti mjesto za dječje osobne stvari. Pritom osim rezervne odjeće i sličnih potrepština mislimo na stvari koje dijete ponese od kuće i ima potrebu spremiti "na sigurno". U tu svrhu osiguravamo kutije koje djeca ukrašavaju zajedno s roditeljima kako bi pojačali uzajamnu povezanost na relaciji dijete-roditelj-odgojitelj. Dijete u svakom trenutku dana ima mogućnost spremi nešto u kutiju ili uzeti iz nje. Zajedno utvrđujemo pravila privatnosti i adekvatnog odnosa prema tuđim stvarima. Kutije su označene imenima djeteta, fotografijama te onim što je dijete odabralo da bude na kutiji. Kako bi dijete u svakom trenutku osjećalo povezanost sa svojom obitelji, uvijek imamo osigurano mjesto za obiteljske fotografije. Iskustvo nam je pokazalo da je to djeci jako važno i da je to mjesto za iskazivanje svojih emocija, bilo da se rastuže pa zaplaču jer se sjete roditelja ili da se osjećaju jaki i ponosni kada pokazuju fotografiju ostaloj djeci. Na taj se način i djeca međusobno bolje upoznaju te poznaju i roditelje koji možda ne dolaze često u vrtić. Fotografije se nadopunjuju kada dođe do promjena u obitelji kao što su rođenje brata ili sestre.

Odlasci izvan vrtića u posjete raznim ustanovama sastavni su dio našeg rada. Na taj način djeci širimo vidike i upoznajemo ih s bližom i daljom okolinom te razvijamo kulturne, kognitivne i društvene aspekte života djeteta.

U svim dijelovima dana i u raznovrsnim situacijama potičemo govorno izražavanje djece. Međusobnom komunikacijom dolazimo do toga da djeca izražavaju svoja mišljenja, htjenja, prijedloge, rješenja problema i još mnogo toga. Često njihove izjave bilježimo kako bi se kasnije mogli vratiti na njih i raspravljati o njima. Kada djeca ovladaju pisanom komunikacijom, potičemo ih na samostalno bilježenje. S obzirom da takav način njegujemo od rane dobi, djeci je to prirodni nastavak. Već tada imaju mogućnost izlaganja nekih svojih radova koji su im bitni. Uz pomoć odgojitelja postavljamo ih na dječju razinu. Kasnije to djeca čine samostalno, uz međusobnu pomoć. Imaju mogućnost doći do potrebnog materijala kao što su ljepljiva traka, pribadače i slično. Po potrebi radove pokazuju i roditeljima jer djeca imaju pravo i njima pokazati svoja mišljenja i stavove .

Kako bi dijete imalo mogućnost pratiti svoj razvoj, svako dijete ima svoju Razvojnu mapu. Različitim načinima promatranja, dokumentiranja i bilježenja, pratimo djetetov razvoj, njegov temperament, interakciju s drugom djecom, utjecaj fizičkog okruženja, stilove učenja, dječje sposobnosti i potrebe. U mapi se nalaze fotografije, pisani materijali, raznovrsne liste praćenja, dječji uradci, suradnja s roditeljima i drugo. Nalaze se na dohvata djeci te ih tako i oni mogu listati i promatrati, ali i umetati samostalno ono što smatraju da ima svoje mjesto u njihovoj Razvojnoj mapi.

ZAKLJUČAK

Kada se govori o poštivanju dječjih prava u ustanovi za rani i predškolski odgoj, naravno da bi svi odgojitelji naveli da poštuju navedeno. Nerijetko se u sobama nalaze plakati s obilježenim pravima

djece te se provode razni projekti na istu temu. Ali, ponekad se zaboravlja da su i obične, svakodnevne situacije pokazatelj koliko se odgajatelj saživio s dječjim pravima i koliko ih se u stvarnosti pridržava.

Nismo se zadržavali na broju upisane djece jer on uvelike premašuje postojeće standarde. Nismo kritizirali prostor i prostorne uvjete jer su oni nepromjenjivi. Pokušali smo prikazati kako se i u takvim, neki bi rekli i nepovoljnim uvjetima, mogu u potpunosti poštivati osnovna dječja prava. Pritom je jako važna osviještenost odgojitelja, kao i svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Nije nam bila namjera žaliti se da nemamo ni mjesta ni vremena za poštivanje individualnosti jer se, uz kvalitetnu organizaciju i pripremu, i to može postići.

U skladu s time odgojitelj današnjice mora biti "multifunkcionalan", što znači uspješan na različitim područjima. Da bi se to postiglo, potrebni su stalno i sustavno usavršavanje i preispitivanje vlastite prakse. Jer, kako Pablo Picasso kaže "tko želi nešto učiniti, naći će način, a tko ne želi, naći će opravdanje.

LITERATURA

- Konvencija o pravima djeteta* (2001). Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb: Alinea.
- Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava – odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću – novi pristup o shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SPEKTAR MEDIA.
- Mlinarević, V. (2000). *Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. //Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta – Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem. / Babić, N. i Irović, S. (ur.). Osijek: Grafika. 143-149.*
- Mlinarević, V., Marušić, K. (2005). *Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. Život i škola 14. 29-39.*
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
- Nenadić-Bilan, D. (2011). *Kreativnost u Reggio pedagogiji. // Dijete i estetski izričaji – Zbornik radova s Međunarodnog znanstvenog skupa. / Bacalja, R. ilvon, K., (ur.) Zrinski d.d. Čakovec.27-36.*
- Phillips, S. (2003). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Marijana Miočić: **Demokracija u vrtiću**

Sažetak

U radu će biti prikazani rezultati ispitivanja provedenog u okviru projekta Demokracija u vrtiću kojemu je Dječji vrtić Radost partner. Projekt se provodi u sklopu međunarodnog projekta u kojem sudjeluju dječji vrtići iz Švedske, Litve, Španjolske i Turske.

Cilj je projekta usvajanje pojmova demokracija i humane vrijednosti, te njihovo razumijevanje i prepoznavanje u praksi temeljeno na Konvenciji o pravima djeteta. Tijek razvoja projekta uvelike se oslanja na aktivnosti koje za cilj imaju razvijanje djetetovih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, te na razmjenu iskustava iz prakse i usporedbu kurikuluma dječjih vrtića zemalja partnera. U Dječjem vrtiću Radost ispitivanje je provedeno među djecom, stručnim djelatnicima i roditeljima. Pitanja iz ankete odnose se na Konvenciju o pravima djeteta, demokraciji, demokratskom pristupu u predškolskom odgoju, demokratskim sadržajima u Nacionalnom kurikulumu, te Europskoj uniji i ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Rad također donosi i prikaz dosadašnje suradnje među sudionicima projekta, zajedničkih refleksija i budućih aktivnosti koje proizlaze iz cilja projekta.

Ključne riječi: demokracija, humane vrijednosti, Konvencija o pravima djeteta, Nacionalni kurikulum, Europska unija

UVOD

Istražujući temu demokracije možemo pronaći različita tumačenja i definicije pojma demokracije.

Samo značenje termina demokracija dolazi od pojma demos=narod; kratein=vladati); izvorno i doslovno znači „vladavina naroda“. Pojam demokracija označava grč. Vladavinu naroda, politički poredak u kojem vrhovna vlast pripada narodu (puku). Pojam je tijekom povijesti mijenjao značenje. U Grčkoj je značio izravnu vladavinu naroda (isključeni su bili robovi) koja počiva na pretpostavljenoj jednakosti građana u vrlini i sposobnosti za javne položaje. U suvremenim je državama, zbog veličine teritorija i stanovništva demokracija neizbježno predstavnička“ (www.hrleksikon.info) te također grčke riječi-vladavina naroda, političke ideje o vladavini u kojoj sudjeluju svi članovi zajednice (narod) izravnim odlučivanjem ili posredno putem izabranih predstavnika. Demokracija je politički poredak u kojem vlada većina, uz osiguranje prava manjine, te individualnih prava svakog građanina i time je protivna onim oblicima vladavine u kojima narod nema vrhovnu vlast, nego njime upravlja pojedinac ili skupina“ (<https://hr.wikiquote.org/wiki/Demokracija>).

„Pojam demokracije označava pluralistički oblik vlasti u kojem sve odluke neke države donosi izravno ili neizravno većina njezinih građana kroz izbore. Kada su ti uvjeti ispunjeni, vlast se može opisati kao demokratska. To vrijedi za razne sustave upravljanja, jer se ti pojmovi mogu kombinirati i s drugim vrstama vlasti“ (<https://hr.wikipedia.org/wiki/Demokracija>).

Demokracija je najlošija državna forma, ako izuzmemo sve ostale. Ta izjava pripisuje se bivšem britanskom premijeru Winston Churchill. Smatra se da je on tom svojom izjavom htio naglasiti bitnu činjenicu: nigdje ne postoji perfektna demokracija, no unatoč svim sadašnjim kritikama ona je najuspješniji postupak mirnog rješavanja konflikata. Svugdje u svijetu, u najrazličitijim regijama i

sustavima, ljudi se pozivaju na demokraciju. Promicanje znanja smatra se jednim od najznačajnijih zadataka političkog obrazovanja, čiji je cilj punoljetan građanin“ (www.dados.org.kr/Demokratie/Demokratie/demokratie.htm).

DEMOKRACIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

U svakodnevnom životu i radu često susrećemo pojam demokracije, demokratskih odnosa, demokratskih promjena, demokratski odgoj, odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Demokratskim odgojem ne potiče se djecu na učenje o demokraciji već potiče na usvajanje demokratskih načela i njegova djelovanja na način da djeca imaju mogućnost i pravo odlučiti sljedeće: što?, gdje?, i kako učiti?, u skladu s mogućnostima vrtića/škole (što škola može ponuditi) u skladu sa svojim pravima, potrebama i mogućnostima. Odgojem i obrazovanjem za ljudska prava teži se izgradnji kulture ljudskih prava. Procesom odgoja i obrazovanja djecu se potiče na aktivno sudjelovanje tijekom učenja o ljudskim pravima te spoznavanje njihove problematike stječući ujedno vještine i sposobnosti za njihovu obranu i razvijanje stavova za poštivanje jednakosti i dostojanstva (Flowers, 2014,10).

Ne postoji jedinstvena definicija odgoja i obrazovanja za ljudska prava, ali može se istaknuti njezin glavni cilj, a to je razvoj kulture ljudskih prava koja promovira demokraciju, socijalna prava, sklad unutar zajednice, solidarnost i prijateljstvo među ljudima (Flowers, 2014,10).

Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo odnosi se na obrazovni proces koji teži osiguranju djeci mladima uvjeta da postanu aktivni i odgovorni građani sposobni i spremni pridonijeti dobrobiti društva u kojem žive. Važniji ciljevi potiču razvijanje vještina kritičkog razmišljanja, suradnje i aktivnog slušanja te promoviranje vrijednosti i stavova koji vode aktivnom sudjelovanju i uključenosti u život zajednice (Flowers, 2014, 208).

Upravo iskustveno učenje omogućuje najbolji način učenja vještina, sposobnosti i načela odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (Flowers, 2014, 38) čije odrednice nalazimo i u Nacionalnom kurikulumu odgoja i obrazovanja za rani i predškolski odgoj jer odgoj i obrazovanje za ljudska prava ima ključnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu.

Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo imaju zajednički cilj, a to je odgoj i obrazovanje za demokraciju kojim se potiče mlade na stjecanje znanja, postavljanje temeljnih vrijednosti i razvijanje vještina (Flowers, 2014, 10).

"Iako se o demokraciji mnogo govori malo je onih koji razumiju što se pod tim pojmom podrazumijeva i što demokracija zahtjeva od svakog pojedinca koji želi sudjelovati u izgradnji demokratskih odnosa i društva u cjelini. U suvremenom svijetu demokracija je postala ideal društvenih odnosa koji predstavlja temeljnu društvenu vrijednost. Ona nije postignuto stanje već proces kojim se teži postići taj ideal. O njezinoj razvijenosti u društvu ovisi kvaliteta života pojedinca i čitave društvene zajednice“ (Maleš i Stričević, 2005, 5).

Hrvatsko demokratsko opredjeljenje očituje se donošenjem Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava koje je stupilo na snagu 1999. godine čije osnovno načelo je odgoj za demokraciju odnosno demokratsko građanstvo. U predškolskom odgoju poseban naglasak daje se razvoju vještina i vrijednosti koje djeca te dobi trebaju usvojiti u skladu s mogućnostima i sposobnostima učeći se odgovornosti, poštenju, istinoljubivosti, pravednosti što je ujedno važno za zaštitu ljudskih prava i razvoja demokratskih odnosa u društvu. Važnu ulogu, ističu Maleš i Stričević (2005) u učenju navedenih stajališta imaju odgojitelji, jer upravo su oni model koji djecu uči njegovati demokratske

odnose, stvarajući demokratsko okruženje svakodnevnom komunikacijom i planiranim aktivnostima, pridonoseći na taj način razvoju humanih vrijednosti i usvajanju prosocijalnih vještina.

Važnost odgoja i obrazovanja za život u demokratskom društvu autorice Maleš i Stričević (2005) pronalaze u njegovoj prisutnosti u mnogim međunarodnim i nacionalnim dokumentima s naglaskom na dva najvažnija: Konvencija o pravima djeteta (1989., prihvaćen na Općoj skupštini UN-a i Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava kojeg je donijela Vlada Republike Hrvatske 1999. godine) gdje se posebno u člancima 28. i 29. Konvencije o pravima djeteta (1989) naglašava osnovna ideja i smisao navedenog dokumenta: cjeloviti i potpuni razvoj djeteta (tjelesni, kognitivni, socijalni, emocionalni i duhovni) u slobodnom demokratskom društvu te obveza svih odgojno-obrazovnih čimbenika, rad s djecom i mladima u cilju razvijanja kulture demokracije, odnosno njegovanje temeljnih ljudskih vrijednosti i načela demokratskih odnosa.

Maleš i Stričević (2005) odgoj za demokraciju definiraju kao proces stjecanja znanja, stavova, vrednota i vještina nužnih za život u demokratskom, pluralističkom društvu čija je pretpostavka razvoj kvalitetnih društvenih odnosa koji pridonose izgrađivanju pojedinca te omogućavanje njegova postojanja. Navedene činjenice podsjećaju nas na važnost razvijanja djetetovih kognitivnih i socijalnih vještina, neovisnosti, sposobnosti izbora i odlučivanja, rješavanja problema i drugih vještina.

Autorice također ističu kako odgoj za demokraciju zastupa stajalište da se odgojem i obrazovanjem može djelovati na prosocijalno ponašanje koje se temelji na razvoju vrijednosti, stavova i navika. Također iznose kako je proces usvajanja navedenih vrijednosti rezultat znanja i iskustva, a što ujedno navodi na zaključak kako nije važno gdje se odgojno-obrazovni proces odvija i dobi djeteta kojoj je namijenjen već da vrijednosni kurikulum mora sadržavati učenja o univerzalnim vrijednostima i to definicijama, diskusijom, pričama i demonstracijom, razumijevajući vrijednosti kreativnim igrama i ekspresivnim aktivnostima te usvajanje vrijednosno usmjerenih psihosocijalnih vještina i njihovo prakticiranje u suradnji s vršnjacima i odraslima. Dakle, dijete mora znati koja su ponašanja i socijalne vještine poželjni u društvu.

Ističući pojedinu vrijednost kao cilj odgoja, nameće se određeni sustav vrijednosti koji ograničava slobodu. Nedostatkom isticanja vrijednosti uz naglašavanje prava i zanemarivanje odgovornosti, razvija se društvo koje odmiče odgovornost od sebe i drugih zanemarujući činjenicu da je odgovornost temelj života u zajednici.

Sposobnost zajedničkog življenja ne dolazi sama po sebi već su potrebna znanja, vještine i vrijednosti koje se njeguju tijekom cijelog života. Ključne pojmove demokracije i ljudskih prava djeca mogu razumjeti, što će kasnije biti moguće i vidjeti iz istraživanja provedenog u Dječjem vrtiću Radost, ali vrijednosti poput dostojanstva, tolerancije i poštovanja drugih te suradnja, kritičko mišljenje i zauzimanje za nečija prava nije moguće poučiti tradicionalnim pristupom. Djeca te vještine stječu iskustvom i praksom, živeći i djelujući u demokratskom okruženju od najranije dobi. I upravo je to bit odgoja i obrazovanja za ljudska prava (Flowers, 2014, 7).

Autorice Maleš i Stričević (2005) navode postojanje općeprihvaćenih vrijednosti, koje proizlaze iz općih ljudskih prava, a to su pravo na život i poštovanje druge osobe s posebnim naglaskom na mir, ljubav, radost, samokritičnost, samopouzdanje, samokontrolu, iskrenost, povjerenje, komunikativnost, optimističnost, tolerantnost, suradništvo, pouzdanost. Posebno ističu da su navedene vrijednosti nužne za razvoj kvalitetnih međuljudskih odnosa koje ne bi bilo moguće razvijati bez poticanja temeljnih socijalnih vještina poput vještina komuniciranja (samoizražavanje i slušanje), dijeljenja, rješavanja problema i sukoba, razumijevanje odnosa, analiziranje razloga ponašanja i donošenje odluka. Ujedno smatraju da se procesom učenja stječu vještine komuniciranja, iznošenja osobnog mišljenja,

diskutiranja i argumentiranja vlastitih stavova preko dogovaranja i rješavanja sukoba. Djeca navedene vještine razvijaju postupno jer su sastavni dio odrastanja, a na koji način će ih dijete usvojiti ovisi o okruženju u kojem odrasta, koliko se poštuju njegova prava i zadovoljavaju primarne potrebe. Važno je naglasiti djetetovu potrebu za ljubavi, sigurnosti i zaštitom uz prihvaćanje svih njegovih osobitosti jer dijete čija prava i potrebe nisu zadovoljene u ranom djetinjstvu teško se razvija u osobu koja uvažava prava i potrebe druge osobe.

Osim obitelji, vrtić je mjesto gdje djeca najviše borave stoga je upravo uloga odgojitelja presudna u procesu učenja temeljnih vrijednosti koje su važne u izgrađivanju pozitivnih crta ličnosti i osiguravanju demokratskog okruženja, jer samo govoriti o demokraciji nije dovoljno. I vrtić i obitelj imaju zajedničku ulogu, učiti dijete primjerenom iznošenju mišljenja, demokratskom donošenju odluka, razmišljanju, analizi, vrednovanju i donošenju vlastitih odluka i zaključaka na temelju onog što su vidjeli i čuli. Djetetu je neophodno okruženje u kojem ima mogućnost izbora iznošenja vlastitog mišljenja, uvaženo je, preuzima odgovornost za svoje odluke, izraziti ideje, pomagati drugima, razvijati kritičko mišljenje. Na taj način dijete upoznaje sebe, svoje talente, mentalne i tjelesne sposobnosti pripremajući se za život u zajednici u kojoj će znati preuzeti odgovornost za sebe i druge. Na osnovu navedenog, autorice Maleš i Stričević (2005) zaključuju da budućnost šire društvene zajednice ovisi o djetetovom ostvarivanju prava na sudjelovanje i razvijanju pripadajućih vještina.

Važno je naglasiti kako ne postoji jednoobrazni model prema kojem djeca mogu razvijati humane vrijednosti i jačati pozitivne osobine ličnosti, ali postoje polazišta koja osiguravaju predispozicije za razvijanje socijalnih vještina i poželjnog sustava vrijednosti. (Maleš, Milanović, Stričević 2003.)

U dječjem vrtiću djeca trebaju iskusiti demokraciju, razvijati vještine i sposobnosti koje će im omogućiti da postanu djelotvorni članovi demokratske zajednice. To je okruženje u kojem djeca razvijaju socijalne vještine, uče o toleranciji i suradnji, o pravdnosti i zajednici gdje dijete u interakciji s drugima može shvatiti da se mora povremeno odreći svojih želja jer većina je ipak odlučila drugačije.

Slijedom navedenog autorice Maleš i Stričević (2005) naglašavaju važnost edukacije odgojitelja u području demokracije i demokratskih odnosa. Tijekom edukacija odgojitelji usvajaju smjernice pomoću kojih će osmišljavati aktivnosti primjerene djeci u cilju razvijanja vještina neophodnih za oblikovanje njihove ličnosti, odgovornog građanina koji će izgraditi demokratsko društvo. U svakodnevnoj komunikaciji i postupcima odgojitelji su model djetetu u procesu učenja i primjene temeljnih vrijednosti.

NAČINI POIMANJA DEMOKRACIJE U DJEČJEM VRTIĆU RADOST

Dječji vrtić Radost partner je u projektu Demokracija u vrtiću koji se provodi u okviru međunarodnog projekta u kojem sudjeluju i vrtići Švedske, Litve i Španjolske i Turske. Cilj projekta je usvajanje pojmova demokracije i humanih vrijednosti, njihovo razumijevanje i prepoznavanje u praksi. Tijek razvoja projekta oslanja se na aktivnosti čiji je cilj razvijanje djetetovih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Jedna od aktivnosti projekta je ispitivanje djece, stručnih djelatnika i roditelja, anketom koju su osmislili nositelji projekta, stručni djelatnici dječjih vrtića iz Švedske. Pitanja u anketi odnose se na Konvenciju o pravima djeteta, demokraciju, demokratski pristup u predškolskom odgoju, demokratske sadržaje u Nacionalnom kurikulumu, te Europsku uniju i ključne kompetencije za cjeloživotno učenje.

Prije same provedbe ankete stručni djelatnici su na odgojiteljskom vijeću, a roditelji na roditeljskim sastancima upoznati s uključivanjem Dječjeg vrtića Radost u Erasmus + projekt na temu Demokracija u vrtiću te aktivnostima koje će se provoditi sljedeće tri godine koliko će projekt trajati. Kako vrtić već godinama (od 90-ih) provodi/živi aktivnosti na temu prava i potreba djece rane i predškolske dobi te

sudjeluje na regionalnim i državnim smotrama projekata iz Nacionalnog područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava roditelji su bili upoznati s aktivnostima iz tog područja.

S obzirom da su ponuđeni upitnici relativno složeni za djecu predškolske dobi, a nekolicina pitanja (prema procjeni stručnih djelatnika vrtića) apstraktna za djecu predškolske dobi, nakon analize dogovoren je način njihove provedbe u skupinama među djecom. Planirani poticaji i aktivnosti e za provedbu ankete usmjereni su na situacije i teme koje se pojavljuju u upitniku. Prateći igru mlađe djece i njihovu međusobnu komunikaciji odgojitelji su uključili se kao suigrači i sugovornici postavljajući pitanja iz ankete ujedno bilježeći (diktafon) odgovore za koje su smatrali da odgovaraju na pitanja. U starijoj skupini osmišljena je igra kviza tijekom koje su postavljana pitanja na djeci primjeren način, koja su u ponekim situacijama preoblikovana ali je smisao ostao isti. U najmlađim skupinama djece između tri i četiri godine, gdje se smatralo nemogućim postavljati pitanja na temu demokracije i Konvencije te se stoga djecu tijekom igre, glume, crtanja te odgojiteljeve glume u igrokazu poticalo na komunikaciju i odgovaranje na postavljena pitanja. Djeca su najradije i najsigurnije odgovarali na pitanja koja su odnosila se na slušanje, odlučivanju u vrtiću o onome što bi htjeli raditi ili jesti u vrtiću, koja su njihova prava koja su često miješala s pravilima da moraju spremati igračke i urediti sobu). Tijekom navedenih aktivnosti djeci je omogućeno pravo izbora s (da/ne) kao i načina sudjelovanja.

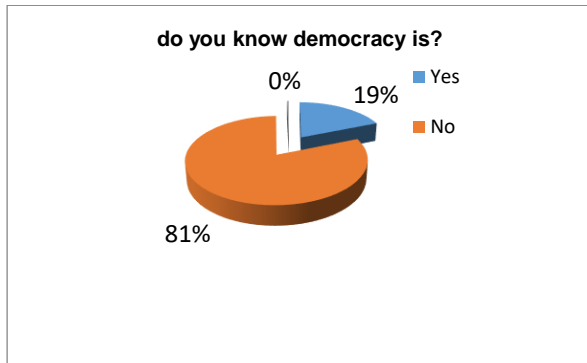
U anketi je sudjelovalo četiristo djece od tri do šest odnosno sedam godina iz svih područnih objekata Dječjeg vrtića Radost, njihovi roditelji te sedamdeset stručnih djelatnika vrtića. Postavljena pitanja podijeljena su u tri skupine, za djecu, roditelje i odgojitelje. Pitanja postavljena djeci su sljedeća: Znaš li što je demokracija?, Sudjeluješ li u donošenju odluka u vrtiću?, O čemu bi još htio odlučivati u vrtiću?, Slušaju li te kad želiš nešto reći?, Znaš li što je Europska unija?, Znaš li što je UN-ova Konvencija o pravima djeteta?, Što je dobro znati kad odrasteš?. Roditeljima su postavljena pitanja o UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta, što ona sadrži i koje su joj ključne kompetencije. Poseban naglasak dan je pitanju što znači demokracija za njih roditelje koji je njezin doprinos kao i UN-ove Konvencije razvoju njihova djeteta. Anketom za djelatnike htio se dobiti uvid poznavanja i primjenjivanja znanja iz područja UN-ove Konvencije o pravima djeteta, shvaćanje pojma ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Također se pitanjima o demokraciji i što ona za njih znači htio dobiti uvid njihovog shvaćanja demokracije, što podrazumijeva življenje demokracije te kako oni vide da roditelji shvaćaju demokraciju i prava u odnosu na status njihove djece i njih unutar vrtića.

Načini na koji djeca poimanju demokraciju

Na pitanja o *demokraciji* djeca su dala sljedeće odgovore:

- *Ja mislim da je to sigurno neka radnja na roditeljskom sastanku*
- *Ne znam*
- *Da budeš miran*
- *Kad imaš pravo igrati se, gledati crtiće*
- *Kad slušaš mamu i tatu i kad oni slušaju tebe*
- *Kad imaš neko pravo*
- *Kad se lijepo obučeš*
- *Da poštujemo pravila vrtića*
- *Znači da moramo raditi sve lijepo, jesti, spavati, igrati se*
- *Brojevi*
- *Pravda prema sebi i drugima*
- *Da i siromašni mogu imati novaca kupovati što žele*

- *Kad se djeca igraju i kažu što žele*
- *Kad se svi volimo*
- *Kad se nitko ne svađa*
- *To je kad netko ide krasti*



Grafikon 1.

Iz grafikona 1. vidljivo je kako 19 posto ispitanika (djece) zna što podrazumijeva pojam demokracije dok njih 81 posto ne poznaje navedeni pojam.

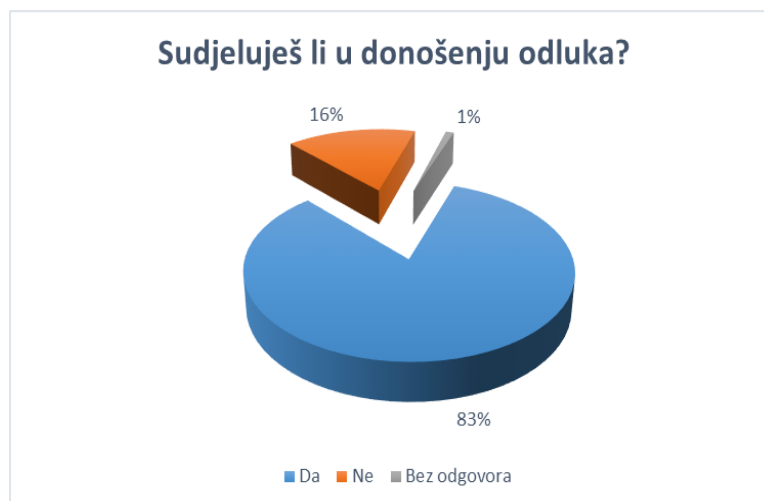
- *Biram s kim ću se igrati*
- *Da se zabavljamo*
- *S kim ću biti u paru*

Što ću crtati Djeca su na pitanje o čemu odlučuješ u vrtiću odgovorila na sljedeći način:

-
- *Koliko ću hrane pojesti*

Na pitanje o čemu bi još htio odlučivati dobili smo konkretne odgovore:

- *O dužini boravka u vrtiću*
- *Koje igračke će se kupiti*
- *Što ću jesti*
- *Da idemo vani*
- *Da me svi slušaju, da ja budem vođa*
- *O crtanju*



Grafikon 1.

Iz grafikona 2. vidljivo je kako 1 posto ispitanika (djece) ne zna što bi odgovorilo na postavljeno pitanje, 16 posto je odgovorilo da ne sudjeluje u donošenju odluka u vrtiću, a 83 posto odgovorilo je da sudjeluje.

Na pitanje što znači Europska unija djeca su dala sljedeće odgovore:

- *Neka država*
- *Zajednica država*
- *Ja to gledam na TV*
- *Plava zastava sa žutim zvjezdicama*
- *Neka država udaljena od Hrvatske*
- *Nogometni igrač*



Grafikon 2.

Iz grafikona 3. vidljivo je kako 68 posto ispitanika (djece) ne zna što podrazumijeva pojam Europska unija, 30 posto zna dok 2 posto nije dalo odgovor na postavljeno pitanje.

Na pitanje što je dobro znati kad odrasteš, dobili smo različite ali dobro promišljene odgovore:

- Čitati

- *Pisati*
- *Brojeve*
- *Crtati*
- *Voziti auto*
- *Biti profesor*
- *Ići u školu*
- *Raditi posao, zarađivati*
- *Znati engleski*
- *Zaljubiti se*
- *Igrati nogomet*
- *Biti dobar otac*
- *Biti znanstvenik, arheolog*
- *Kuhati*
- *Liječiti ljude*
- *Promijeniti žarulju*

Na pitanje što je UN-ova Konvencija o pravima djeteta, djeca su iznijela sljedeća razmišljanja:

- *Da treba biti dobar*
- *Kad djeca slušaju roditelje*
- *Dijete*
- *Igrati se, gledati crtiće, učiti*
- *Kad dijete ima pravo da ne spava*
- *Da dijete mora biti dobro*
- *Kad netko plače i igra se*



Grafikon 3.

Iz grafikona 4. vidljivo je da 76 posto ispitanika ne zna što JE UN-ova Konvencija o pravima djeteta, 22 posto zna odgovor, dok 2 posto ne želi odgovoriti.

Iz odgovora na pitanja može se zaključiti kako su djeca iz medija upoznala pojam Europske unije i njezino značenje, dok nekoliko njih ne povezuje pojam i značenje (nogometni igrač, neka država

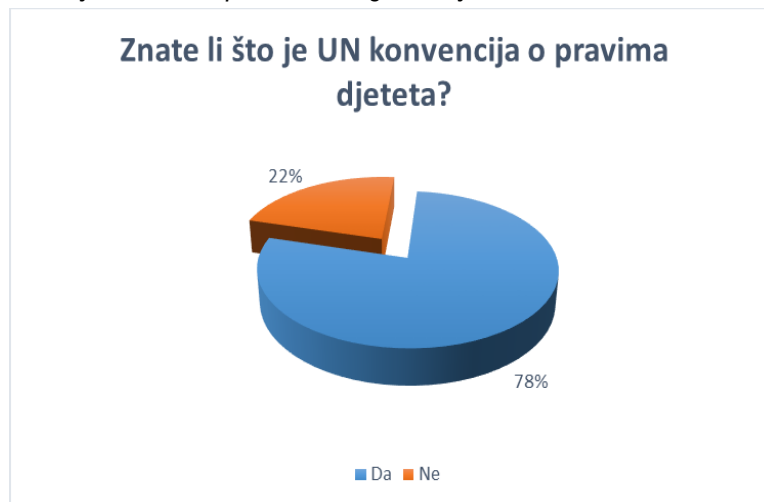
udaljena od Hrvatske). Također znaju o čemu odlučuju u vrtiću i o čemu bi još željela odlučivati. Iz odgovora na pitanje što je dobro znati kad odrasteš vidljivo je da djeca promišljaju o tome što ukazuje i kakav utjecaj okolina ima na dijete i njegova razmišljanja. Pitanje o UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta zbunila je djecu pa su djeca jako malo govorila o svojim pravima, a puno više odgovore koja su pravila koja moraju poštovati.

Načini poimanja pojma demokracija među roditeljima

Anketa za roditelje sadržavala je pitanja na koja smo dobili sljedeće odgovore:

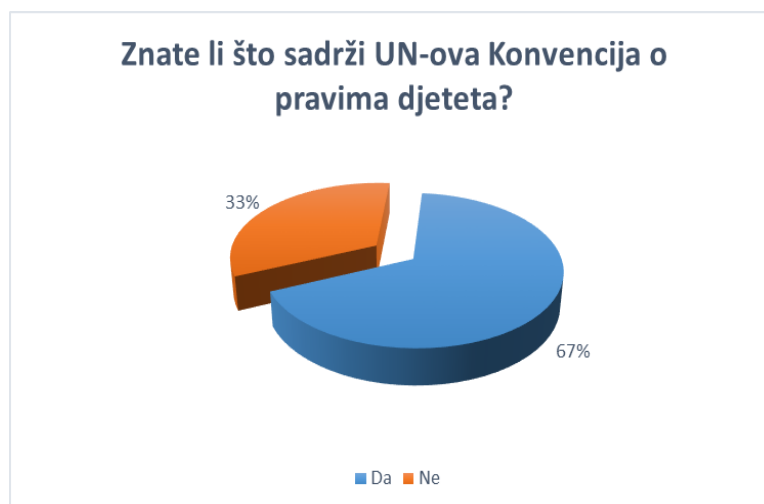
Što sadrži Konvencija?

- *Dijete ima pravo na zdravstvenu zaštitu, besplatno obrazovanje, zaštitu od nasilja, slobodu mišljenja i izražavanja*
- *Odredbe kojima se svakom djetetu omogućava posebna zaštita i skrb*
- *Najbolji interesi djeteta su od prvenstvenog značaja*



Grafikon 4.

Grafikon 5. nam prikazuje da 78 posto roditelja zna što podrazumijeva Konvencija o pravima djeteta i na što se ona odnosi, dok 22 posto roditelja ne zna odgovor na to pitanje.



Grafikon 5.

S obzirom na postotak od 67 posto možemo zaključiti da je većina roditelja zna što sadrži UN-ova Konvencija, a 33 posto roditelja ne zna odgovor na postavljeno pitanje.

Navedite ključne kompetencije?

- *Socijalna i građanska kompetencija (osposobljenost za međuljudsku suradnju), digitalna kompetencija, komunikacija na materinjem i stranom jeziku, kompetencije u prirodnim znanostima, kulturološka senzibilizacija, učiti kako se uči, smisao za inicijativu i poduzetništvo*



Grafikon 6.

Iz rezultata prikazanih u grafikonu 7. možemo vidjeti da 72 posto ispitanika zna što su kompetencije za cjeloživotno učenje, dok 28 ispitanika ne zna.

Što pojam demokracija znači za Vas?

- *Pravo da svojim glasom sudjelujem u odlukama vezanim za javni interes*
- *Sloboda otvorenog razmišljanja, ponašanja, izbora vjere*
- *Pravo svakog građanina na jednakost, slobodu i pravo odlučivanja*

Što znači demokracija za roditelje?

- *Pravo da odlučuje o značajnim događajima vezanim uz svoje dijete*
- *Sloboda izbora i odlučivanja*
- *Mogućnost da direktno sukreiraju osobnost svog djeteta*
- *Sloboda donošenja svih odluka koje se tiču roditelja kao osobe i djeteta bez uplitanja institucija države zakonskim normama odgajati svoje dijete prema vlastitim željama*

Što znači demokracija za djecu?

- *Pravo da iskažu svoje mišljenje i stav vezano uz donošenje odluka*
- *Pravo na različitost, obrazovanje, sigurnost*
- *Omogućavanje djetetu da izražava svoje misli, stavove i osjećaje, zapažanja o stvarima i događajima, u granicama poželjnog ponašanja*
- *Pravo na sretno i zdravo djetinjstvo*
- *Izbor prijatelja, igre i obrazovanje u ranom djetinjstvu*
- *Kvalitetan odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu*

- *Jednakost među drugom djecom, bez obzira na rasu, vjeru*

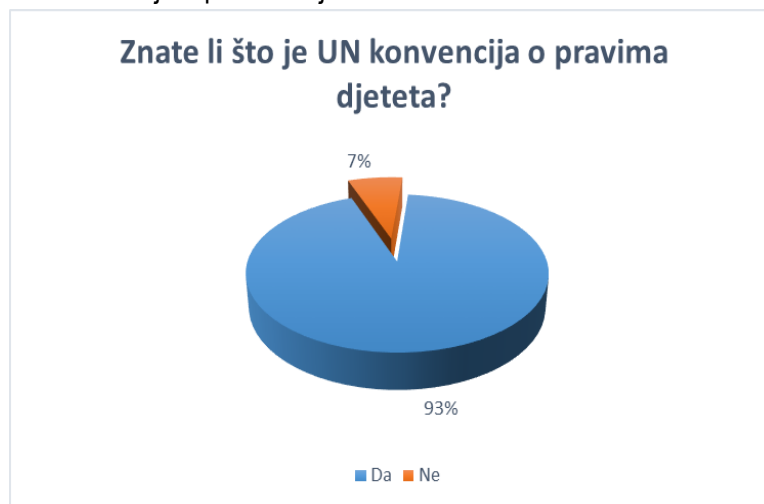
Iz odgovora roditelja daje se naslutiti kako su roditelji upoznati s Konvencijom o pravima djeteta, što ona donosi, koja su prava roditelja i njihove djece te koliko je važno zadovoljiti spomenuta prava i potrebe. Također se iz izjava roditelja može pročitati kako prate promjene u hrvatskom predškolskom obrazovanju i u skladu s tim imaju očekivanja prema odgojno-obrazovnoj instituciji odnosno vrtiću.

Načini poimanja poimanja pojma demokracija kod stručnih djelatnika

Anketa za odgojitelje sadrži slična pitanja kao i za roditelje.

Pitanja su sljedeća:

Znate li što je UN-ova Konvencija o pravima djeteta?

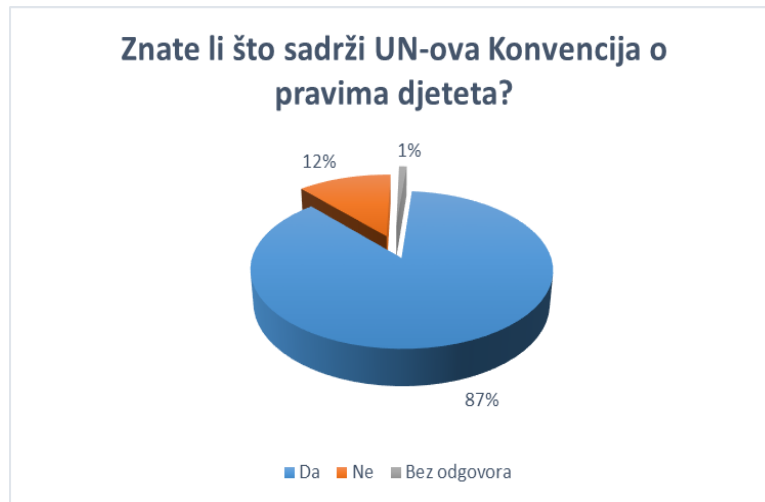


Grafikon 7.

Grafikon 8. nam prikazuje koliko znamo o Konvenciji o pravima djeteta. Dakle, 93 posto odgovora iz grafikona nam pokazuje da odgojitelji znaju što znači je UN-ova Konvencija o pravima djeteta, dok 7 posto odgojitelja ne zna odgovor na postavljeno pitanje.

Na pitanje što sadrži Konvencija, odgojitelji su dali sljedeće odgovore:

- *Sadrži odredbe koje propisuju temeljna prava djeteta: prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava i prava sudjelovanja*
- *Sadrži standarde koje država treba poštivati za svako dijete*
- *Članke o pravima djece*



Grafikon 8.

Grafikon 9. nam prikazuje odgovore odgojitelja na pitanja iz Konvencije o pravima djeteta. Dakle, iz rezultata prikazanih grafikonom možemo vidjeti da 87 posto odgojitelja zna što sadrži Konvencija o pravima djeteta, 12 posto odgojitelja ne zna, 1 posto nije odgovorilo na postavljeno pitanje.

Na pitanje koje su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, odgojitelji su odgovorili:

- *Komuniciranje na materinjem i stranom jeziku, matematička i prirodoslovna pismenost, digitalne kompetencije, organiziranje vlastitog učenja, međuljudska i građanska kompetencija*



Grafikon 9.

Grafikon 10. pokazuje koliko odgojitelji znaju što su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Dakle, 54 posto odgojitelja zna odgovoriti na postavljeno pitanje, dok 46 posto odgojitelja ne znaju što su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje.

Dok su na pitanje što pojam demokracija znači za Vas odgovorili:

- *Mogućnost sudjelovanja i donošenja odluka, sloboda govora i izbora*
- *Ravnopravnost, poštivanje različitosti*
- *Zaštita demokratske države prema pojedincu-socijalna osjetljivost*

Pitanje Što je demokratsko u Nacionalnom kurikulumu? Dalo je sljedeće odgovore:

- *Prihvatanje i poštivanje različitosti*
- *Uvažavanje potreba i želja roditelja*
- *Samopoštovanje i osposobljenost za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa*

Karakteristike radne organizacije koja je demokratska?

- *Uvažavanje mišljenja i utjecaj na donošenje odluka, jamčenje socijalnih prava radnika, ravnopravnost u radnom kolektivu*
- *Međusobno poštivanje svih članova tima/organizacije*

Demokratski pristup u predškolskom odgoju:

- *Svakom djetetu prilaziti individualno, poštujući njegovu osobnost, učenje djece pravima ali i obvezama*
- *Dijete je u centru zbivanja, polazi se od njegovih potreba i interesa*
- *Sigurnost, sloboda mišljenja*

Demokracija za djelatnike u vrtiću?

- *Poštivanje temeljnih ljudskih prava, utjecaj na donošenje odluka, uvažavanje*
- *Glasanje na vijećima*
- *Sloboda u kreiranju odgojno-obrazovnog rada skupine*

Demokracija za roditelje?

- *Uključenost i aktivno sudjelovanje, utjecaj na odgoj djeteta*
- *Roditelji zahtijevaju i očekuju da se zadovolje njihove želje i zahtjevi*
- *Uvažavanje roditelja kao partnera*
- *Mogućnost biranja vrtića i programa*

Demokracija za djecu?

- *Mogućnost odnosno pravo na izbor igre, igraćaka, partnera za igru, pravo izbora na sudjelovanje u aktivnostima*
- *Pravo izbora na sudjelovanje, aktivno uključivanje i odlučivanje o dnevnim aktivnostima*
- *Pravo na zdravstvenu zaštitu, poštovanje djeteta kao individue*

Odgovori stručnih djelatnika navode na promišljanje koliko su upoznati s Konvencijom o pravima djeteta, što ona donosi i što nalaže. Također je važno naglasiti pitanje koliko znaju što podrazumijeva pojam demokracija, demokratičnost i što uvjetuje. Iz Nacionalnog kurikuluma istaknuto je samo nekoliko odrednica. Na pitanja o demokraciji u radnoj organizaciji i njihovim stavovima što znači demokracija za njih kao djelatnike, te demokracija u odnosu na dijete i roditelje stručni djelatnici su iznijeli svoje stavove i promišljanja. Vidljivo je dobro poznavanje pojma demokracije i demokratičnosti te na koji način se provode. Analizom rezultata ankete može se zaključiti kako su stručni djelatnici upoznati s cjelokupnom problematikom međutim neophodno je poraditi na nekoliko detalja, jer ukoliko odgojitelji, koji su uz roditelje odgojni modeli djeci, u potpunosti ne usvoje spomenuta načela, teško će ih usvojiti sama djeca.

ZAJEDNIČKE AKTIVNOSTI PARTNERA U PROJEKTU

Tijekom prve godine provedbe projekta Demokracija u vrtiću, organizirani su susreti partnera u projektu službenog naziva Project meeting, u prijevodu Projektni sastanak. Susreti su održani u Norrköpingu u Švedskoj i Vilniusu u Litvi. Cilj susreta je upoznati partnere u projektu o aktivnostima koje se provode iz područja demokracije, o našim interesima, prezentirati dosadašnje aktivnosti vezane za projekt te predložiti ideje za nastavak razvoja projekta. Glavna tema projekta je učenje djece toleranciji kroz razne aktivnosti. Između ostalog u Litvi su dogovorene zajedničke aktivnosti sudionika: izrada ptice-simbola projekta, izrada zbornika za odgojitelje sa svim dosadašnjim prezentacijama rada na projektu, izrada aplikacije raznih društvenih igara sa zadacima te izrada slikovnice „Lets make a new world“ u prijevodu „*Idemo napraviti novi svijet*“. S obzirom da je projekt u tijeku još uvijek nemamo rezultate istraživanja svih zemalja partnera. Potrebno je istaknuti da svaka od zemalja partnera ima svoje tematsko područje na kojem će intenzivnije raditi: Švedska – Tolerancija i rodna ravnopravnost (poticaj za ovu temu upravo je sve veći broj djece emigranata i legalizacija homoseksualnih zajednica); Španjolska – Pravo sudjelovanja (omogućavanje djetetu stjecanje iskustva dijeljenja moći s odraslima te suodlučivanje o važnim pitanjima vlastitog učenja); Turska – Poštivanje različitosti (odgoj za jednakopravnost i toleranciju); Litva – Ja sam jedinstven (uvažavanje osobnosti svakog pojedinog djeteta), Hrvatska – Humane vrijednosti (razvoj vještina pozitivnog odnosa prema drugima, odgovornost za sebe, preuzimanje odgovornosti, nenasilno rješavanje problema u vrtiću te uspostavljanje pozitivnog odnosa s vršnjacima, članovima obitelji i drugim odraslim osobama i djecom). Nakon provedenih aktivnosti u zemljama partnerima i obrade rezultata istraživanja tiskati će se priručnik za odgojitelje, koji će pomoći u njihovu osposobljavanju u radu s djecom pri razvijanju prosocijalnih vještina neophodnih za opstanak demokratskog društva.

ZAKLJUČAK

U sklopu projekta Demokracija u dječjem vrtiću proveli smo anketu o tome što podrazumijeva demokracija, Konvencija o pravima djeteta, Europska unija, ključne kompetencije itd.

Iz rezultata istraživanja možemo zaključiti kako djeca predškolske dobi ne poznaju dovoljno pojmove Europska unija, Konvencija o pravima djeteta i demokracija, ali znaju da imaju mogućnost birati aktivnosti, sudjelovati u donošenju odluka i sl., iako je vidljivo nedovoljno poznavanje Konvencije o pravima djeteta. Nedostatak znanja čita se iz odgovora gdje miješaju pravo i pravila. Dobiveni rezultati i odgovori iz anketa naveli su nas na zaključak o neophodnosti planiranja i provođenja aktivnosti iz spomenutih područja.

Iz odgovora roditelja daje se naslutiti kako su roditelji upoznati s Konvencijom o pravima djeteta, što ona donosi, koja su prava roditelja i njihove djece i koliko je važno zadovoljiti spomenuta prava i potrebe. Također smo iz izjava roditelja mogli pročitati kako prate promjene u hrvatskom predškolskom obrazovanju i u skladu s tim imaju očekivanja prema odgojno-obrazovnoj instituciji odnosno vrtiću.

Odgovori stručnih djelatnika navode nas na promišljanje koliko su upoznati s Konvencijom o pravima djeteta, što ona donosi i što nalaže.

Mogli bismo zaključiti da su stručni djelatnici upoznati s cjelokupnom problematikom. Međutim, neophodno je poraditi na nekoliko detalja, jer ukoliko odgojitelji, koji su osim roditelja djetetu odgojni modeli, u potpunosti ne usvoje spomenuta načela teško će ih usvojiti i sama djeca.

Odgojitelji odnosno roditelji u svakodnevnim situacijama i komunikaciji s djecom (ne)pridonose razvoju navedenih vrijednosti.

Ujedno se iz rezultata obrađenih anketa zaključuje koliko stručni djelatnici, a i roditelji poimaju važnost ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Također je važno naglasiti problematiku poznavanja pojma demokracije i demokratičnosti i što je uvjetuje.

Stoga možemo zaključiti kako nas navedeni rezultati obvezuju na provedbu daljnjih edukacija, organiziranje radionica i raznih aktivnosti kojima bismo pridonijeli razvoju svijesti o humanim vrijednostima koje doprinose razvoju ličnosti i njenom osposobljavanju u poticanju demokratskih načela i uspostavljanje demokratskih odnosa.

Završetkom međunarodnog projekta Demokracija u vrtiću, a u cilju dobivanja jasnije slike navedene problematike usporedit ćemo dobivene rezultate s rezultatima istraživanja partnera (Švedske, Litve, Turske i Španjolske).

LITERATURA

Flowers, N. (2014) *Kompasito: Priručnik o odgoju i obrazovanju djece za ljudska prava*. Slavonski Brod: Europski dom Katal media d.o.o.

Konvencija o pravima djeteta (2001) Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb: Eduka.

Maleš, D., Stričević, I. (2005) *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu: Priručnik za rad s djecom predškolske dobi na usvajanju humanih vrijednosti*. Zagreb: Udruženje Djeca prva

Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003) *Živjeti i učiti prava: Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu/ Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999) Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima.

Nacionalni kurikulum predškolskog odgoja i obrazovanja.

Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001) *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju. Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

<https://hr.wikipedia.org/wiki/Demokracija>

www.dadalos.org/kr/Demokratie/Demokratie/demokratie.htm

www.mojosijek.hr/sto-nam-danas-znači-demokracija/381/html

PARTNERSTVO ODGOJNO-OBRAZOVNIH STRUČNJAKA I RODITELJA

Prof. dr. sc. Jasminka Zloković: **Pravo djece na poticanje razvoja – odgovornost roditelja, škole i društva**

Sažetak

Zaštita i poboljšanje ljudskih prava mora respektirati i odgojno-obrazovni sustav u kojem se potiče visoka razina brige o djeci i stvaraju uvjeti za rano prepoznavanje potreba i problema djece. Kultura odgovornosti podrazumijeva primjerene odgovore na potrebe djece i roditelja koje će politika i socijalni sustav podržavati. U radu iznosimo neke činjenice koje govore o još uvijek niskom pedagoškom standardu u odgoju i obrazovanju zbog kojeg je velikom broju djece umanjeno a nerijetko i ugroženo pravo na zdravi razvoj. Nadasve ovo se odnosi na činjenicu o zanemarivanju i uskraćivanju svoj djeci dostupnost stručno razvojne službe, a kroz to i uskraćenost jednog od osnovnih aspekata pedagoškog rada uspostavljanja kvalitetne suradnje i partnerstva s roditeljima kao ključnim osobama u poticanju razvoja djece.

Ključne riječi: prava djece, razvoj, roditelji, odgoj i obrazovanje, stručno razvojna služba, partnerstvo škole i roditelja

UVOD

Legislativna pokrivenost dječjih prava bez dosljedne provedbe zakona, političke odlučnosti, stvaranja socijalnog konteksta u kojem će se poticati razvoj djece, razvijati kultura odgovornosti odraslih o djeci, omogućiti umreženost stručnjaka i relevantnih ustanova (obrazovnih, zdravstvenih, socijalnih i dr.), te promicati šira senzibilnost nedovoljan je civilizacijski odgovor na potrebe i probleme djece. Činjenica da Konvenciju o pravima djeteta, kao temeljni dokument u sustavu zaštite i redefiniranja odnosa prema djeci i njihovoj dobrobiti (UNICEF, 1990) nisu ratificirale «samo» dvije države na svijetu Somalija i SAD, mogla bi prividno upućivati na zaključak o razini svijesti velikog dijela čovječanstva i naporima da se nehumani odnosi i uskraćivanje dječjih prava smatraju dalekom prošlosti. Istovremeno postoje mnoge činjenice koje upućuju da je uskraćivanje djeci razvojnih prava i prava na dostojanstvo i život, globalni problem. Rezultati istraživanja upućuju na tendenciju porasta problema djece (socijalnih, pedagoških, psiholoških i zdravstvenih) zbog čega govorimo ne samo o obitelji i djeci u riziku već o društvu u riziku. Različiti oblici ovisnosti, poremećaji u ponašanju, anksioznosti i depresije, poremećaji prehrane, preuranjeni seksualni odnosi i rane adolescentne trudnoće, nasilje, napuštanje školovanja, kaznena djela maloljetnika i druga asocijalna ponašanja predstavljaju rizike za zdravi rast, razvoj i kvalitetu života djece i mladih (Zloković, 2014; Poljičanin, 2013; Ajduković, 2013). Realni razmjeri složenih problema nisu nam dovoljno poznati kao što izostaje i kontinuirano praćenje pojava koje umanjuju razvoj i zdravlje djece. Mnogi su primjeri neprimjerenih, nehumanih i okrutnih odnosa prema djeci koji upućuju na društvenu regresiju i relativiziranje temeljnih odgojnih, moralnih i ljudskih vrijednosti, pa čak i života.

Pred odgoj i obrazovanje jednu od najvažnijih osnova za cjelokupni razvoj pojedinca i društva postavlja se čitav niz zadaća koje zahtijevaju kvalitetan i profesionalan pristup. Pedagozi i učitelji, unutar

škole kao odgojno-obrazovne institucije, mogu utjecati na reduciranje problema, a kvalitetnim preventivnim programima i stručnom pomoći može se utjecati na bolji razvoj djeteta. Istovremeno u izvješćima o radu Pravobraniteljstva za djecu (Milas-Klarić, 2014; Jelavić, 2013) kao i u strateškom dokumentu "Analiza stanja i prava djece i žena u Hrvatskoj" (Vidović, 2011) posebno se ističe nedostatak stručnjaka za rad s djecom i mladima kao i nedostatak kvalitetne primarne prevencije: "Nema dovoljno stručnih ljudskih resursa za djecu i njihove obitelji, kao niti odgovarajućeg pristupa djelatnostima prevencije" (Vidović, 2011,42).

Paradoksi suvremenog doba reflektiraju se i na obitelj kao jednu od najstarijih institucija i osnova svakog društva i civilizacije. Svjedočimo značajnom broju obitelji koje žive u siromaštvu i nezaposlenosti. Zbog siromaštva u nas socijalno je isključeno 440.000 ljudi, obitelji i djece (Vidović, 2011). Godine 2012. ispod praga siromaštva živjelo je 60000 djece (20%). Istraživanje Unicefa pokazuje da svako peto dijete u Hrvatskoj živi u siromaštvu (Šućur i sur. 2014). I druga istraživanja upućuju na kompleksne uvjete života i odnose u obiteljima. Veliki je broj i rastavljenih i samohranih roditelja koji na potrebe djeteta uglavnom moraju odgovoriti sami. Prema posljednjem popisu stanovništva Hrvatska se s obzirom na broj jednoroditeljskih obitelji (17,7%) nalazi iznad prosjeka Europske Unije (13%). Samo s jednim roditeljem živi gotovo 300 000 djece (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2013). Osim siromaštva u porastu je problem ovisništva svih dobnih skupina. U zdravstvenim ustanovama 2014. godine registrirano je 7.812 osoba liječenih zbog ovisnosti o psihoaktivnim drogama. Gledano sa aspekta različitih struka djeca koja žive u ovisničkim obiteljima posebno su ugrožena. Prema Hrvatskom zavodu za javno zdravstvo 2.601 osobe koje se liječe od ovisnosti imaju djecu, a njih 1.122 je u braku, dok je 197 u braku s drugim ovisnikom/ovisnicom (17,6%). U izvanbračnoj zajednici živi 431 roditelj a njih 138 (32,0%) za partnera/icu također ima ovisnika o drogama (Poljičanin, Benjak, 2014).

Od roditelja se očekuje aktivna uključenost u odgoj i život djece kao i potpora u poticanju razvoja i postignuća. Obitelj je iznimno moćna temeljna društvena grupa i jedna od najsnažnijih odgojnih sredina, čak i kada odnosi u njoj nisu na očekivano zadovoljavajućoj razini. Veliki broj roditelja u ispunjavanju svoje jedinstvene roditeljske uloge ulaže mnogo truda i ljubavi kako bi učinili svoju djecu sretnima, zaštićenima i sigurnima. S druge strane postoje obitelji gdje prevladavaju međusobno neprimjereni i nasilni odnosi kao svakodnevna pojava. Mnogo je razloga zbog kojih rezultat nije uvijek očekivano pozitivan pa su roditelji stoga zbunjeni i nesretni. Unatoč različitim pristupima obitelji i proklamacijama o obitelji kao važnoj i snažnoj socijalnoj sili, postoji ujedno i tendencija da se na obitelj gleda kao na pasivne sudionike u procesu društvenih, političkih, kulturalnih pa tako i odgojno-obrazovnih promjena. Suvremena pedagogija ima značajnu ulogu u širenju humanizacije odnosa prema djeci svojom odgojno-obrazovnom funkcijom, osiguravanjem dostupnosti stručno-razvojne službe tako i edukacijskom funkcijom preko obitelji, učitelja, te šire socijalne okoline.

PROTURJEČJA DEKLARATIVNOG I REALNOG STANJA - ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE (NIKADA) VRIJEME (NI)JE?

U poticanju razvoja djece i osiguravanju njihovih prava razvijena društva ključnim nacionalnim zadatkom smatraju planiranje jasne strategije odgoja i obrazovanja kao najvažnijeg razvojnog resursa. Poticanje razvoja i unapređenje (mentalnog) zdravlja djece i mladih vidi se kao važan cilj Republike Hrvatske kojeg je moguće postići unaprjeđivanjem pozitivnih odnosa roditelja i djece, roditeljskih vještina, poticanjem i poboljšanjem sposobnosti suočavanja s problemima te unaprjeđivanjem ranog prepoznavanja potreba i problema djece i mladih (Vidović, 2011). U vremenu globalizacije i iznimne

dinamike u gospodarskim i socijalnim procesima kao i odnosima među ljudima čini se logičnim da se vrijednosti odgoja i obrazovanja visoko cijene. Ulazeći u period (post)recesije društva koja su i do sada odgoju i obrazovanju pristupali kao potrošnji (uz povremeni dojam čak i nepotrebnog troška), a time vjerojatno i manje vrijednim razvojno strateškim ciljem - svojim socijalnim (ne)djelovanjem i nadalje pokazuju kako odgoj i obrazovanje ne prepoznaju socijalnim kapitalom. Ulaganje u (rani)razvoj djece osim humanog, moralnog, civilizacijskog čina nesumnjivo i gospodarski su opravdani budući su zdrava, sposobna, sretna, uspješna djeca temelj razvijanja društva.

Potrebu rekonceptualizacije socijalne i odgojno-obrazovne politike u odnosu na brigu i prava na profesionalnu pomoć, zaštitu i poticanje razvoja djece moguće je eksplicirati već i kroz nekoliko skupina problema i činjenica koje upućuju na nejednaku dostupnost predškolskog odgoja, izostanak kontinuirane i pravodobne profesionalne pomoći djeci koja se nalaze u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja, marginaliziranje značaja aktivnog participiranja i suradnje s roditeljima. Posljedice minoriziranja značaja svih segmenata unutar sustava odgoja i obrazovanja mogli bi povezati i sa nekim socijalnim i pedagoškim problemima, pa nije neutemeljeno postaviti i pitanje da li za ulaganje u kvalitetu odgoja i obrazovanja i razvoj ljudskih potencijala (nikada)vrijeme (ni)je.

Predškolska djeca na "čekanju"

Briga o djetetu za roditelje počinje još u njegovu prenatalnom razvoju. Nitko djetetu ne može pružiti potpunu tjelesnu, socijalnu i emocionalnu zaštitu kao obitelj. Hoće li roditelji djetetu pružiti primjerenu brigu, ovisi i o njihovoj emocionalnoj zrelosti, zdravlju i razvitku djeteta, ponašanju, znanju, sposobnostima primjene roditeljskih vještina i odgajanja. U poticanju razvoja osim obitelji predškolske ustanove i škola imaju respektabilni značaj. Dostupnost predškolskih ustanova uslijed manjka smještajnih kapaciteta, organizacijskih i materijalnih razloga nije omogućena svim skupinama djece.

"Predškolski odgoj jedini je dio hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava koji se ne nalazi na razini ostvarenoj u zemljama EU-e ili i u nekim drugim tranzicijskim zemljama. Neki problemi u vezi s predškolskim odgojem su: manjak smještajnih kapaciteta, neodgovarajući sigurnosni uvjeti, organizacija rada koja nije posve prilagođena potrebama roditelja" (Vidović, 2011, 71).

Predškolske ustanove dostupne su uglavnom djeci zaposlenih roditelja dok djeca nezaposlenih i siromašnih roditelja, djeca s teškoćama u razvoju nerijetko nisu uključena u predškolske programe. I njihovim roditeljima uskraćena je dostupnost kontinuirane savjetodavne, edukativne i informativne funkcije pedagoga i odgajatelja posebno važnim za rizične skupine obitelji i djece. Istovremeno drugi sadržaji namijenjeni predškolskom uzrastu nedostatni su, neujednačeni s obzirom na lokalne sredine, često nekvalitetni i neprimjereni, nestručno zastupljeni te komercijalizirani i dostupni uglavnom djeci roditelja boljeg socio-ekonomskog statusa. Razvidno mnoga predškolska djeca ostaju uskraćena u pedagoškim mogućnostima poticanja ranog razvoja.

21. stoljeće i mit o batini i Raju

Hrvatska jedna je od 23 zemlje u svijetu koja zakonskim odredbama 1979. godine zabranjuje svaki oblik nasilja nad djecom kao i tjelesno kažnjavanje (Zakon o roditeljstvu i skrbništvu). Ukidanje tjelesnog kažnjavanja u obiteljskoj i pedagoškoj praksi još uvijek izaziva žestoke reakcije zagovornika tjelesnog kažnjavanja. Vjerovanje u nužnost kažnjavanja nerijetko se opravdava uvjerenjem u neprikosnovena roditeljska prava. Termin "razumno kažnjavanje" koje neki odrasli zagovaraju, još nitko do danas nije definirao. Proizvoljne interpretacije kreću se od „razumnih“ udaraca po stražnjici do

šamara, povlačenja za uho i sl. Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima djeteta podrazumijeva zaštitu djece od svih oblika tjelesnog i psihičkog nasilja.

Rezultati istraživanja "Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj" koje je pokazuju da je tjelesno kažnjavanje i nadalje odgojna metoda roditelja. Unatoč zakonskoj zabrani trećina trogodišnjaka i petina šestogodišnjaka od strane roditelja svaki tjedan doživljava tjelesne kazne (Pećnik, 2014).

Niti jedno pravo djece čini se ne izaziva toliku zabrinutost roditelja koliko ono o tjelesnom (ne)kažnjavanju. Postizanje civilizacijske razine u kojoj tjelesno kažnjavanje neće biti odgojna metoda vidi se u intenziviranju aktivnosti na području odgoja i obrazovanja, pravnih i socijalnih reformi, politike pristupa primarnoj prevenciji i zaštiti djece, te podizanja razine svijesti roditelja o pozitivnom roditeljstvu. Pitanje tjelesnog kažnjavanja pitanje je koje valja razmatrati ne samo u kontekstu roditeljstva već i podizanja javne svijesti.

Komercijaliziranje ranog djetinjstva

Putem različitih poruka minoriziraju se temeljne moralne vrijednosti a materijalna vrijednost maloj djeci predstavlja se kao smisao i način života. Razvijen je agresivni marketing za dječje igračke, dječju opremu, hranu i odjeću. Istraživanja pokazuju da su komercijalni mediji radikalno izmijenili način na koji se djeca igraju i ponašaju pri tome zanemarujući značaj kreativnih igara, kritičkog mišljenja, socijalnih kontakata. Manipuliranje djecom kako bi se ostvario što veći profit zaobilazi temeljne kriterije dječje dobrobiti. Poruke koje se djeci odašilju čak i nekim igračkama nerijetko su upitne pa čak i nemoralne. Suprotstavljanje nekritičnom prihvaćanju svega što se djeci nudi i socijalnom usamljivanju čini se „nemoguća misija“ što kod nekih roditelja i odgojitelja (učitelja) potiče osjećaj nemoći, nesigurnosti u odgoju djece i postavljanju granica prihvatljivog ponašanja. Otvoreni za novo i osobne slobode potičemo znanstveno-pedagošku raspravu o činjenici komercijalizacije ranog djetinjstva i stvaranju vrijednosnih mentalnih „mapa“ uz pomoć medija, potrošnje, igre i igračaka. U cilju učinkovitije zaštite djece od manipulacije i agresivnih pokušaja minoriziranja značaja obitelji i odgojno-obrazovnih institucija promičemo stajalište o neminovnom osnaživanju partnerstva roditelja i odgojitelja.

Odgojni "Ping – Pong" između obitelji i škole

Uključujući se u socijalni i komunikacijski svijet mnogo brže nego što to ponekad čine njihovi roditelji ili učitelji djeca suvremenog doba često ostavljaju mnogo ranije dojam sazrijevanja i uspostavljene nezavisnosti od roditelja i učitelja. Istovremeno roditelji pod opterećenjem različitih socijalnih pritisaka (potreba za održavanjem egzistencije, dokazivanjem, socijalnom prihvaćenošću uglavnom imućnih i društvu relevantnih pojedinaca...) kao i pod pritiskom medijskih često manipulirajućih poruka (obitelj, vrtići i škola nisu više «in», štoviše «moderna» sramota) iskazuju odgojnu nemoć prebacujući ovu temeljnu funkciju na druge institucije i nepoznate im ljude (Zloković, 2011). Opterećeni i socijalno degradirani učitelji a nerijetko i sami odgajatelji smatraju kako je odgoj prirodna zadaća obitelji i njihova se uloga sve više stručno specijalizira. I roditelji i učitelji koriste se snažnim argumentima o tome tko je primarno zadužen za odgoj djece.

Kvaliteta života djece u kontekstu odnosa u obitelji

Polazeći od razvojnog polazišta možemo hipotetizirati kako stupanj i kompozicija obiteljskog ciklusa ima značajan utjecaj na oblik obiteljskog sistema funkcioniranja – kohezija, komunikacija, fleksibilnost. Kako su ove dimenzije varijabilne, ovisne i o obrazovanju, međugeneracijskim odnosima

kao i vanjskim činiteljima važno je poznavanje stanja ovih dinamičnih procesa u obitelji. Neki ciljevi istraživanja znanstvenog projekta "Pedagoški aspekti odnosa u obitelji", (Zloković, 2013-, potpora Sveučilišta u Rijeci), bili su ispitati koheziju i komunikaciju u obitelji, samopercepciju roditelja o nekim temeljnim kompetencijama - komunikacijskim, emocionalnim, socijalnim i kompetencijama uspostavljanja discipline. Dobiveni su neki vrijedni rezultati koji između ostalog upućuju na zaključke o niskoj razini kohezije i komunikacije u obitelji kao i na nisku samopercepciju roditelja o njihovim temeljnim kompetencijama (Zloković, 2012). Rezultati upućuju na potrebu društvene akcije konstruktivne, permanentne edukacije roditelja na području stjecanja roditeljskih kompetencija kao i potrebe poticanja škole u kreiranju i implementaciji programa partnerstva škole i roditelja. Ovo podrazumijeva nove paradigme u kojima se redefiniiraju statični i objektivistički odnosi spram potreba i mogućnosti uspostavljanja suradnje s roditeljima.

Povezivanje roditelja i škole realnost ili nepotrebno utrošeno vrijeme?

Odgov i obrazovanje važan je aspekt ljudske aktivnosti i specifičan stvaralački proces koji se odvija preko različitih aspekata i razina angažmana stručno-razvojne službe u odnosu na same učenike i roditelje.

Godine 2012. Unicef provodi studiju o potrebama roditelja za stručnom pomoći u cilju kvalitetnijeg poticanja razvoja djece (uzorak 1621 roditelja; 1.271 majke; 350 očevi). Dvije trećine roditelja iskazuje potrebu za stručnim savjetom u roditeljstvu, a jedna trećina ovu potrebu iskazuje često ili ponekad. Unatoč tome s nekim se stručnjakom o funkcijama roditeljstva i razvoja djeteta savjetovalo manje od četvrtine roditelja. Trostruko više roditelja navodi kako bi se vjerojatno ili sigurno koristili besplatnom, kvalitetnom i nestigmatizirajućom pomoći stručnjaka u pitanjima roditeljstva i odgoja kada bi je mogli dobiti" Rezultati upućuju na potrebu proaktivnog pristupanja roditeljima i rekonceptualizacije pristupa stručne podrške u poticanju partnerstva s roditeljima (Pećnik, 2014).

Poteškoće u uspostavljanju suradnje mogu predstavljati negativni stavovi roditelja prema traženju pomoći, strah od stigmatizacije kao i uvjerenje da je stručna pomoć namijenjena "problematičnim" obiteljima. Još uvijek egzistira stereotip da roditelj probleme mora rješavati sam. Razloge neuspjeha u uspostavljanju trajne pozitivne komunikacije između obitelji i škole mogu se pripisati formalističkom pristupu roditeljima, nerazumijevanje roditelja što se od njega očekuje, osjećaj inferiornosti, ne uviđanje problema djeteta ili osjećaj da problem nije moguće riješiti. Nepovjerenje i kritika sprječavaju razumijevanje i ostvarivanje zajedničkih interesa. U nizu provedenih studija nalaze se pozitivni efekti pomoći koja se pružala roditeljima. Prema R. Weissbourd efekti nisu ovisili o skupim programima već o "prijateljskoj pomoći i o tome koliko im je netko" pružio brige i razgovora kada je to bilo potrebno (Rockwell, 1996, 139).

S obzirom na važnost "partnerstva obitelji i škole", zbog nezadovoljavajućeg stanja (koje se ipak razlikuje od zemlje do zemlje), povjerenstvo za kulturu i obrazovanje EU zatražilo je da se još do 2002. godine organiziraju internacionalne konferencije uz sudjelovanje EU i UNESCO-a, s glavnom temom o *partnerstvu između roditelja i škole*. Očekivalo se da će države članice EU prihvatiti i posebne odluke kao što su: poboljšanje interakcije između roditelja i obrazovnih vlasti na svim razinama; promoviranje edukacije roditelja; posvećivanje veće pozornosti odnosu između učitelja i roditelja; posvećivanje veće pozornosti edukaciji učitelja i području rada s roditeljima; donošenje smjernica za poboljšanje statusa učiteljske profesije; olakšavanje situacije nekih (ne)zaposlenih roditelja; razmatranje potreba i interesa mladih ljudi i poduzimanje mjera u skladu s njima; posebna briga za djecu iz društveno "rizičnih" slojeva

i imigracijskih obitelji; promoviranje javnog dijaloga i stvaranje fleksibilnijih procedura te povećanje autonomije škole.

S obzirom na navedene ciljeve više od desetljeća kasnije čini se da do značajnijih pomaka i sustavnog pristupa realiziranju potavljenih ciljeva nije došlo. Unatoč nemogućnosti jednoznačnih odgovora na mnoga pitanja ipak čini se realnim postaviti pitanje jesmo li zanemarivanjem suradnje s roditeljima kao važnog aspekta u odgoju i obrazovanju djece — propustili roditeljima pružiti pomoć u ostvarivanju temeljnih odgojnih i moralnih zadaća. U kontekstu sagledavanja stalnih promjena u svim segmentima društva valja sagledavati i nužne promjene koje se očekuju i na području odgoja i obrazovanja.

Očekivanja da će roditeljima predškolske i školske djece izvan odgojno-obrazovnog sustava biti ponuđeni i dostupni (ne)formalni oblici kvalitetne stručne podrške za sada su gotovo iluzorna. Rezultati studije Unicef-a upućuju na slabu dostupnost usluga namijenjenih jačanju roditeljskih kompetencija koju oni mogu dobiti u zajednici. “Uz stvarni manjak ovih usluga, njihovoj percipiranoj nedostupnosti doprinosi i nedovoljno i neučinkovito informiranje roditelja o njima”(Pećnik, 2014, 21). “Kao prepreke pristupu potrebnim uslugama podrške roditeljstvu, odgoja i obrazovanja djece, zdravstvene skrbi i/ili drugim sadržajima za djecu navode se njihovo nepostojanje, nedostupnost i nepristupačnost usluga odnosno nedostatak informacija koje bi roditeljima omogućile da im pristupe” (Pećnik, 2014, 21).

Kultura odgovornosti o djeci ili “nevidljiva” djeca ?

Prema posljednjem popisu stanovništva (DZS, 2011) u Hrvatskoj djeca u dobi od 0-14 godina života čine 17,1% (754.634) ukupnog stanovništva, a mladi od 15 do 29 godina 20,25% (898.734). Sveukupno 37,35% stanovništva Republike Hrvatske čine djeca i mladi što smatramo velikim brojem. Nevidljivost kompleksnih problema i potreba djece nemoguća je u današnje vrijeme munjevitog protoka informacija, znanstvenih, tehničkih kao i mnogih drugih dostignuća visoke civilizacije. Čini se da kulturom šutnje prihvaćamo gotovo «nojevski pristup» problemima što se posebice odnosi na djecu asocijalnih ponašanja, djecu roditelja ovisnika, djecu čiji su roditelji i tijekom više godina u penalnoj ustanovi, djecu bez roditeljske skrbi, djecu koja napuštaju školovanje, djecu s teškoćama u razvoju kao i na druge skupine vulnerabilne djece. Lakše je čini se preuzeti ulogu “socijalnog noja” i djecu koja su izložena problemima smatrati nevidljivom nego se suočiti sa njima. Veliki broj zakonskih akata nije u praktičnoj upotrebljivoj funkciji osiguravanja zaštite i ljudskog digniteta, putem medija se sve više djecom manipulira, a čak i nasilje se tolerira i promiče u neminovni stil života suvremenog doba. Polazeći od razvojno-humanističke paradigme suvremena pedagogija u postizanju značajne uloge u širenju humanizacije odnosa prema djeci, posebice kroz svoju edukacijsku i preventivnu funkciju - preko obitelji, učitelja, ali i šire socijalne okoline, moćno je sredstvo u zaštiti djece i osiguravanju pozitivnih i humanih odnosa prema djeci i odraslim ljudima.

U Republici Hrvatskoj uočen je stalan trend porasta broja osoba liječenih zbog zlouporabe droga. Posljednjih se godina povećala dostupnost i ponuda sve raznovrsnijih droga, a osobito među mladima uočen je trend povećane konzumacije.

Djeca koja napuštaju školovanje nalaze se u velikom riziku asocijalnih ponašanja i izostanka stručne podrške. Točne brojke o djeci koja su napustila školovanje nisu dostupne (Vidović, 2011, 75).Ne postoji čak niti mehanizam praćenja broja mladih osoba koje su napustile sustav odgoja i obrazovanja, te onih koji nisu uključeni u formalno obrazovanje.

Stručno-razvojne službe – ključ razvoja ili nepotrební trošak?

Opservirajući probleme djece i probleme roditelja uočava se da postoje ozbiljna proturječja između retoričke brige o djeci i obitelji te realnog stanja što se odnosi i na segment stručne pomoći koju je realno da djeca dobiju već tijekom ranog razvoja. Trenutno stanje koje egzistira u pedagoškoj praksi upućuje na to da je velikom broju djece uskraćeno pravo na stručnu pomoć kao što je i roditeljima iz istog razloga uskraćeno pravo na aktivno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju djece, pravo na kontinuirane i pune informacije o djetetovom napredovanju i pravo da budu respektabilni partneri sa svim sudionicima odgoja i obrazovanja.

Pravobraniteljstvo za djecu kontinuirano zaprima pritužbe u vezi s obrazovnim pravima djece (nedostupnost obrazovanja, sigurnosni i organizacijski uvjeti, obrazovni program i sadržaji, obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, odnosi između roditelja i osoblja obrazovne ustanove). S područja odgoja i obrazovanja najveći broj pritužbi odnosi se na (ne)dostupnost obrazovanja i nedovoljnim brojem stručnog osoblja. Broj stručnog osoblja (pedagog, psiholog, defektolog) u osnovnim i srednjim školama kao i u predškolskim ustanovama unatoč proklamacijama nedovoljan je u usporedbi s realnim potrebama djece i roditelja (Pravobranitelj za djecu, 2014, 2013).

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2010) propisuje da svaka redovita osnovna škola koja ima više od 180, a manje od 500 učenika zapošljava 3 stručna suradnika. Škola koja ima više od 500 učenika zapošljava 4 stručna suradnika (članak 14, st. 2). Uvidom u službeno izvješće Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2013). školske godine 2012/2013. osnovne škole (874 matične škole i 1.239 područnih škola/odjela) polazilo je 338.191 učenika. Od ukupnog broja učenika u osnovnim školama je 18.816 (5,61%) učenika s teškoćama, od kojih je bilo 14.909 (4,45%) učenika s teškoćama koji su integrirani u redovite razredne odjele. Ukupno stručnih suradnika bilo je 2.191 (pedagoga 725, psihologa 291, edukator-rehabilitator 379, knjižničar 795) (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2012./2013.)

Polazeći od Konvencije o pravima djeteta, kao i Ustava RH koji promiču stav da na obitelji počiva glavna odgovornost za zaštitu, odgoj i razvoj djeteta i u Nacionalnoj strategiji za prava djece u RH (za razdoblje od 2014. do 2020. godine) prepoznaje se potreba unapređivanja i osiguravanja sustavne podrške i pomoći roditeljima, obitelji i skrbnicima kako bi djeca mogla rasti i razvijati se u sigurnom i stabilnom okruženju razumijevanja i poštovanja. Iako se radi o višegodišnjem vremenskom periodu u kojem bismo mogli očekivati poboljšanje pedagoškog standarda postoji razlog optimističnijem sagledavanju prava djece na zaštitu i poticanje razvoja.

ZAKLJUČAK

Suvremena nastojanja u podizanju razine kvalitete odgoja i obrazovanja usmjerena su na osiguravanje najbolje podrške za osobni razvoj. Poseban naglasak stavljen je na kvalitetu pedagoške prakse⁶ što podrazumijeva respektiranje svih aspekata dječjeg razvoja kao i značaja stručne pomoći i

⁶ Definicija kvalitetne pedagoške prakse koju daje International Step by Step Association (ISSA) odražava uvjerenja sadržana u Konvenciji o pravima djeteta i drugim međunarodnim dokumentima koji govore o pravu na obrazovanje, pravo na visoku kvalitetu odgoja i obrazovanja. Usluge u vezi s odgojem i obrazovanjem trebaju obuhvatiti sve aspekte dječjeg razvoja i ne smiju se usredotočiti samo na akademska postignuća; pristup usmjeren na dijete, koji uzima u obzir individualne potrebe svakog djeteta, najpovoljniji je za dječji razvoj; djeca su građani sada, sa snažnim glasom, pravima i odgovornostima. Uloga učitelja je da podrže djecu da postanu odgovorni građani društva, razvijaju empatiju i brigu za druge, otvorenost i uvažavanje različitosti, da steknu vještine potrebne za formiranje, izražavanje i obrazlaganje svojih stavova, da slušaju i uvažavaju stavove drugih. Djetinjstvo je vrijeme razvoja kompetencija u vezi s cjeloživotnim učenjem, koje uključuju interpersonalne i građanske kompetencije, svijest o važnosti očuvanja okoliša i održivog razvoja, interkulturalno razumijevanje, poduzetništvo i

suradnje sa roditeljima te njihovo aktivno umjesto formalnog uključivanja u podršku i brigu o razvoju djece.

Uspješno ostvarivanje roditeljske uloge zahtijeva stjecanje novih znanja i vještina. Od roditelja se očekuje da posjeduju temeljne kompetencije koje se uglavnom ne stječu putem formalnog obrazovanja. Razvijanje roditeljskih kompetencija jedna je od značajnih aktivnosti kojoj bi kreatori odgojno-obrazovne i socijalne politike i odgojno-obrazovne ustanove trebale posvetiti pozornost.

Vrtići i škole kao odgojno-obrazovne institucije imaju veliki potencijal za poticanje razvoja, te usmjeravanje djece ka socijalno poželjnim ponašanjima osobito djece koja žive u rizičnim obiteljima. Zbog manjka ljudskih i stručnih resursa smatramo da je velikom broju predškolske i školske djece uskraćeno inače zakonsko pravo na zaštitu i pomoć u poticanju zdravog razvoja, a njihovim roditeljima pravo na partnerske odnose sa odgajateljima i učiteljima.

LITERATURA

- Ajduković, M. (2012) Epidemiološko istraživanje prevalencije i incidencije nasilja nad djecom u obitelji u Hrvatskoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (3), str. 367-412.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, "Narodne novine" broj 90. od 21.07.2010. Zagreb: Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: URL <http://www.propisi.hr/print.php?id=2561/> (10.06.2015).
- Jelavić, M. (2013) *Izješće o radu pravobraniteljice za djecu*. Zagreb: Republika Hrvatska Dostupno na: URL <http://www.dijete.hr/> (10.06.2015).
- Milas-Klarić, I. (2014) *Izješće o radu pravobraniteljice za djecu*. Zagreb: Republika Hrvatska. Dostupno na: URL <http://www.dijete.hr/> (10.06.2015).
- Nacionalna strategija za prava djece u RH za razdoblje od 2014. do 2020.* (2014) Ministarstvo socijalne politike i mladih. Vlada Republike Hrvatske. Dostupno na: URL <http://www.dijete.hr/> (10.06.2015)
- Pećnik, N. (ur.) (2014) *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured Unicef-a za Hrvatsku.
- Poljićanin, T. i Benjak, T. (ur.) (2013) *Hrvatski zdravstveno-statistički ljetopis*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Rockwell, R. E., Andre, L. C. i Hawley, M. K. (1995) *Parents and Teachers as Partners. Issues and Challenges*. New York: Harcourt Brace College Publishers, str. 23-31.
- Šućur, Z. et al. (2015) *Siromaštvo i materijalna dobrobit djece predškolske dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured Unicef-a za Hrvatsku.
- Vidović, L. (ur.) (2011) *Analiza stanja prava djece i žena u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured Unicef-a za Hrvatsku.
- Zloković, J. (2011) Kriza odgoja. Je li nam potreban socijalni i obiteljski "detoks"? *Iskanja Vzgoja-pre-vzgoja*, 29 (39-40), str.19-40.
- Zloković, J. (2012) Obiteljska kohezija i pozitivna komunikacija. *Školski vijesnik*, 61(3), str. 265-288.
- Zloković, J. (2013) *Pedagoški aspekti odnosa u obitelji. Znanstveni projekt*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju. Rijeka: Neobjavljena studija u tijeku.

vještine korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Uključivanje zajednice i suradnja s različitim ustanovama i institucijama pridonosi kvaliteti odgoja i obrazovanja; respektiranje značaja roditelja i suradnje škole sa roditeljima.

- Zloković, J. (2014) *Obiteljski diskurs u kontekstu nasilja maloljetne djece nad roditeljima*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Statistički ljetopis Državnog zavoda za statistiku* (2012) Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: URL <http://www.dzs.hr> Zagreb (10.06.2015).
- Priopćenje komisije Europa 2020. Strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Europska komisija (2010) Dostupno na: URL http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1300804774_Europa_2020.pdf (10.06.2015).

Helena Hrupec: **Roditeljski odgojni postupci u odnosu na spol djeteta**

Sažetak

Obiteljski odgoj predstavlja najvažniju etapu u razvoju i odgoju svakog djeteta. O roditeljima ovisi kako će se njihovo dijete razvijati i koje će uloge, stavove i ponašanja usvojiti. Moglo bi se reći da je u društvu oduvijek uvriježeno mišljenje kako se prema djece određena spola treba ponašati na drugačiji način (primjerice: dječake poticati na više motoričkih aktivnosti, a djevojčice usmjeravati na pomoć u kućanstvu) te je upravo to tematika kojom se ovaj rad bavi.

U prvom dijelu rada iznose se i objašnjavaju bitne stvari vezane uz obitelj, roditeljstvo i odgoj djece u obitelji. Potom se govori o nastanku rodni uloga i različitih stereotipa vezanih uz određeni spol. Također, problematiziraju se razlike koje uistinu postoje kod pripadnika određena spola. U drugom dijelu rada, naglasak je na istraživanju stavova i mišljenja vezanih uz odnose i uloge koje u obitelji imaju majka i otac, važnosti određene osobine za dječake i/ili djevojčice te stavovi roditelja vezani uz odgoj djece. Dakako, rezultati se potom tumače i raspravljaju, a vidljivo je da su još uvijek, iako živimo u suvremenom dobu, prisutni neki stereotipi u mišljenju ispitanika vezani uz određeni spol.

Ključne riječi: obitelj, roditeljstvo, odgoj dječaka, odgoj djevojčica, odgojni postupci roditelja, rodni stereotipi

UVOD

Evolucijskim napretkom izgled svih živih bića se mijenja. Prvi su se ljudi uvelike razlikovali od današnjeg čovjeka. Bez obzira na promjene u izgledu, razlike u odnosu na spol (biološko određenje pojedinca kao muškarca ili žene) bile su već i onda, kao i danas, vidljive i prepoznatljive. Primjerice, muškarci su u odnosu na žene bili viši, snažniji, dlakaviji. Osim tjelesnih razlika, oduvijek su prisutne i razlike u ulogama koje su imali muškarci i žene tijekom povijesti. Pa su tako muškarci od davnina bili nezavisni, vođe i bavili su se lovom, prehranjivanjem i zaštitom obitelji, dok je žena bila zavisna i osjećajna i za to se vrijeme brinula o djeci, nastambi, prehrani. Nadalje, već i J. J. Rousseau u knjizi Emile ili o odgoju, kako ističe Tomić (2014), progovara o razlikama između muškog i ženskog spola. Njegova shvaćanja o ženi i odgoju i obrazovanju žena vrlo su nazadna. On smatra da su razlike između muškaraca i žena velike te da se razlikuju u poslanju, sposobnostima i zanimanjima. Poslanje žene jest da rađa djecu i ugađa suprugu, da se brine o domaćinstvu. Buduća Emilova supruga, Sofija, treba znati čitati i pisati. Ona razumije književnost, muziku i ples. Da bi bila lijepa potrebno joj je dati tjelesni odgoj, a da bi bila poslušna i vjerna, mora se moralno odgojiti. Na ženi nije da se bavi intelektualnim zanimanjima, ni umskim radom te ona stalno mora biti podređena autoritetu. Uvriježeno je mišljenje kroz čitavu povijest i u većini naroda i kultura da prema djetetu čim se rodi treba pristupati u skladu s njegovom rodnom ulogom. U današnjem su društvu prisutni i brojni stereotipi vezani uz spol, kao što su primjerice: muškarci su bolji vozači, djevojčice smiju plakati, a ako dječaci plaću oni su cmizdravci, za djevojčice su primjerenije mirne aktivnosti, dok je primjereno da dječaci sudjeluju u motoričkim aktivnostima koje zahtijevaju više kretanja i sl. Kako dječaci postaju muškarci, a djevojčice žene? Je li polazišta tome roditeljski odgojni postupci spram određenome spolu? Ponašaju li se roditelji drugačije prema dječacima, a drugačije prema djevojčicama? Samo su neka od pitanja na koja se ovim radom i istraživanjem nastoji odgovoriti.

RODITELJSTVO I ODGOJ U OBITELJI

Prema Maleš, Milanović i Stričević (2003), gotovo sva djeca život započinju u obitelji te u njoj provode, sa stajališta odgoja i obrazovanja, najvažnije godine života. Obitelj, ponajprije, predstavlja odgojnu sredinu u kojoj roditelji i djeca žive u zajedništvu koje se temelji na međusobnom uvažavanju i emocionalnim vezama. Nadalje, cjelokupno djelovanje roditelja spram djece jednom bi se riječju moglo nazvati roditeljstvo. Podrobnije rečeno, roditeljstvo je sve ono kako se roditelji odnose prema djetetu, kako ga odgajaju i pripremaju za samostalan život, kako s njime stupaju u interakciju i kako uspostavljaju komunikaciju, kako o njemu brinu i kako ga štite. Općenito gledano odgoj se opisuje kao „proces ili učinak, utjecaj roditelja i odgajatelja na djecu i mladež, kojim se potiče individualni razvoj ličnosti i priprema se pojedinca za život i zadatke u društvu, uzevši u obzir sposobnosti pojedinca“ (Boschitz i sur., 2004., 258.str). Prema tome, odgoj podrazumijeva cjelokupnu izgradnju djeteta, sa svim njegovim tjelesnim, kognitivnim, socijalnim, emocionalnim, moralnim i estetskim osobinama. Pri tome, na odgoj djeteta djeluju način života obitelji, društvena shvaćanja, obiteljski i društveni odnosi, literatura i mediji te ukupna uključenost, angažiranost, sposobnosti i stavovi djeteta koje se odgaja. Dakle, odgoj je jedna od temeljnih zadaća svakog roditelja te je upravo obiteljski odgoj nezamjenjiv. Pogledamo li unatrag, vidljivo je kako se pogled na dijete, odgajanje i odrastanje uvelike mijenjao tijekom povijesti. U razdoblju prosvjetiteljstva, navodi Bašić (2011), na dijete se gledalo kao na biće koje još nije razumno i odgovorno. Smatralo ga se pojedincem koji je obdaren razumskim sposobnostima, no iste tek treba razvijati kroz discipliniranje njegovih nagona te stvarajući mu odgajanjem predodžbe o svijetu i životu. Nadalje, u razdoblju romantizma dijete se smatralo prirodnim, stvaralačkim, još neotuđenim čovjekom. Djetinjstvo se posebno poštovalo, kao vrijedna razvojna faza u životu. Danas je u odgoju naglašen individualizam, a polazi se od djetetovih potreba i interesa. Dijete se smatra subjektom vlastita razvoja, a počeci takvog shvaćanja mogu se iščitati u djelima Rousseaua i Frobela, te u Waldorf i Montessori pedagogiji.

SPOLNO TIPIZIRANJE I NASTANAK RAZLIKA MEĐU SPOLOVIMA

Spolno tipiziranje je, prema Vasta, Haith i Miller (1998), proces tijekom kojeg se kod djece razvija određena spolna uloga, koja se u njihovoj kulturi smatra prikladnom za određeni spol. Kad se govori o ranim spolnim razlikama misli se na rodne razlike u sasvim male djece i predškolaca. Prema Vasta, Haith i Miller (1998), pri rođenju, vidljive su samo anatomske spolne razlike te neke biološke razlike. Iako nešto manje i lakše, djevojčice su zdravije i naprednije od dječaka. Također, za djevojčice je karakteristična bolja tjelesna koordinacija, no osjetljivije su na bol i imaju manje mišićne mase. Nadalje, razlike u ponašanju u ranom djetinjstvu su relativno male. Djevojčice duže zadržavaju kontakt očima, a dječaci su motorički aktivniji, budniji i više razdražljivi. Lewis (1987), navode Vasta, Haith i Miller (1998) govori kako se jasnije razlike među spolovima u ponašanju počinju javljati oko druge godine života te su one u skladu s tradicionalnim spolnim stereotipima. Dječake više zanimaju kocke, predmeti koje mogu pomicati, slagati, nizati, igračke kao što su auto, kamion, traktor, zrakoplov. Djevojčice su pak više zainteresirane za igru lutkama, odijevanje, šivanje odjeće za lutke, kuhanje i sl.

U predškolskom razdoblju po prvi puta se pojavljuje razdvajanje spolova – „nastojanje dječaka i djevojčica da se igraju s djecom istog spola“ (Maccoby 1990, prema Vasta, Haith i Miller 1998; 569.str.). Riječ je o čestoj pojavi da se dječaci igraju samo s dječacima, a djevojčice samo s djevojčicama. Grupiranje prema spolu kod djevojčica se javlja ranije, a grupe broje dvije do tri članice. Dječaci se igraju u većim skupinama, daleko od kuće i očiju odraslih.

Djevojčice imaju bolje razvijene jezične i verbalne vještine. U dojenačkoj dobi ranije počinju proizvoditi zvukove i proizvode ih više nego to čine dječaci (Harris, 1977, prema Vasta, Haith i Miller, 1998). Također, ranije počinju izgovarati prve riječi i imaju bogatiji rječnik. Te razlike među spolovima nestaju kasnije u adolescenciji, te djevojčice i dječaci imaju podjednako razvijene jezične sposobnosti (Hyde i Linn, 1988, prema Vasta, Haith i Miller 1998). Također je važno spomenuti kako vještine koje se ocjenjuju pri upisu u školu i u nižim razredima osnovne škole uglavnom pogoduju djevojčicama. To su verbalni faktor, čitanje, pisanje i urednost. Zbog razlika u razvoju dječaci u prosjeku kasne za godinu i pol za djevojčicama pa su dječaci u prilici da se osramote kada im to najmanje treba.

Generalno su vrlo vidljive i razlike u postupanju roditelja s djecom s obzirom na spol. Dječake se, ističu Vasta, Haith i Miller (1998), više potiče na tjelesne aktivnosti, kao što su puzanje i hodanje, a djevojčice obično imaju bogatiju jezičnu okolinu. Između majke i djevojčice obični ima više govorne komunikacije. Također, navode Vasta, Haith i Miller (1998) spolno tipiziranje postiže se i učenjem opažanjem, putem modela. Različita laboratorijska istraživanja potvrđuju da djeca veću pažnju posvećuju modelu istog spola te češće oponašaju njegove postupke. Nadalje, u svakodnevnom životu pretežito sva djeca dolaze u kontakt s mnogim modelima tradicionalnih spolnih uloga (televizijske emisije, reklame, crtici, filmovi, novine poglavito prikazuju ljude na spolno stereotipiran način).

METODOLOGIJA

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u odgojnim postupcima u odnosu na spol djeteta te dobiti uvid u mišljenje roditelja o poželjnim i nepoželjnim osobinama dječaka i djevojčica predškolske dobi.

Ispitanici

Ukupni uzorak ispitanika (N=60) čine roditelji djece Dječjeg vrtić „Veliki Bukovec“ iz Velikog Bukovca (N=30) kao i roditelji djece Dječjeg vrtića „Radost“ (N=30) iz Ludbrega. U samom upitniku ispitanici su trebali naznačiti svoju dob, obiteljski status, razinu obrazovanja i mjesto stanovanja. Prosječna starost ispitanika kreće se u rasponu od 25 do 45 godina (tablica 1.). Većina ispitanika živi u bračnoj/izvanbračnoj zajednici, a upitnik nije ispunio nitko tko nije roditelj (tablica 2.). Većina ispitanika ima završenu tek srednju školu (tablica 3.), a polovica ih živi na selu, a polovica u gradu. Ispitanici nisu u upitniku trebali definirati svoj spol, jer cilj nije bio dobiti rezultate u odnosu na spol roditelja, već vidjeti njihove stavove, mišljenja i postupke generalno spram njihove djece muškog ili ženskog roda

Tablica 1. Deskriptivna statistika za varijablu dobi

DOB		
godine starosti	broj ispitanika	postotak
manje od 25 godina	7	11.67%
25 - 35 godina	27	45%
36 - 45 godina	22	36.67%
46 - 55 godina	4	6.67%
ukupno	60	100%

Tablica 2. Deskriptivna statistika za varijablu obiteljski status

OBITELJSKI STATUS		
status	broj ispitanika	Postotak
roditelji u bračnoj/izvanbračnoj zajednici	54	90%
samohrani roditelj	6	10%
nisam roditelj	0	0%
ukupno	60	100%

Tablica 3. Deskriptivna statistika za varijablu obrazovanje

OBRAZOVANJE		
obrazovanje	broj ispitanika	Postotak
srednja škola	43	71.67%
stručni studij	7	11.67%
sveučilišni studij	10	16.67%
poslijediplomsko obrazovanje	0	0%
ukupno	60	100%

Tablica 4. Deskriptivna statistika za varijablu mjesto stanovanja

MJESTO STANOVANJA		
mjesto	broj ispitanika	postotak
selo	30	50%
grad	30	50%
ukupno	60	100%

Istrument

Kao mjerni instrument ovog istraživanja korišten je upitnik za roditelje. Upitnik čine četiri skupine pitanja: općeniti podaci, stavovi i mišljenja vezani uz odnose i uloge koje u obitelji imaju majka i otac, važnost osobina za dječaka i/ili djevojčice, stavovi roditelja vezani uz odgoj djece. Također, roditelji odgovaraju na pitanja vezana uz njihovu dob, stupanj obrazovanja, obiteljski status i mjesto stanovanja zaokruživanjem slova ispred točnog odgovora.

REZULTATI I RASPRAVA

Iako se danas nalazimo u suvremenom razdoblju kada otac više nije neupitni autoritet, 21% ispitanih još uvijek smatra kako je otac taj koji bi trebao biti glava obitelji, dok njih 9% misli da bi muškarac trebao biti taj koji će kazniti djecu ako je to potrebno. Ipak, usporedbom dobivenih rezultata tvrdnji „muškarac trebao biti glava obitelji“ i „muškarac je taj koji bi trebao kazniti djecu, ako je to potrebno“ vidimo da se većina roditelja (njih 33) u potpunosti ne slaže s obje tvrdnje, dakle oni koji se ne slažu s prvom, ne slažu se ni s drugom tvrdnjom (tablica 5.).

Tablica 5. Usporedba dviju tvrdnji

uspoređi		Muškarac bi trebao biti glava obitelji.					ukupno
		u potpunosti se ne slažem	uglavnom se ne slažem	nit se slažem nit se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem	
Muškarac treba kazniti djecu ako je to potrebno.	u potpunosti se ne slažem	33	0	0	0	0	33
	uglavnom se ne slažem	4	2	1	1	0	8
	nit se slažem nit se ne slažem	2	2	1	1	0	6
	uglavnom se slažem	2	2	4	2	1	11
	u potpunosti se slažem	0	1	0	1	0	2
ukupno		41	7	6	5	1	60

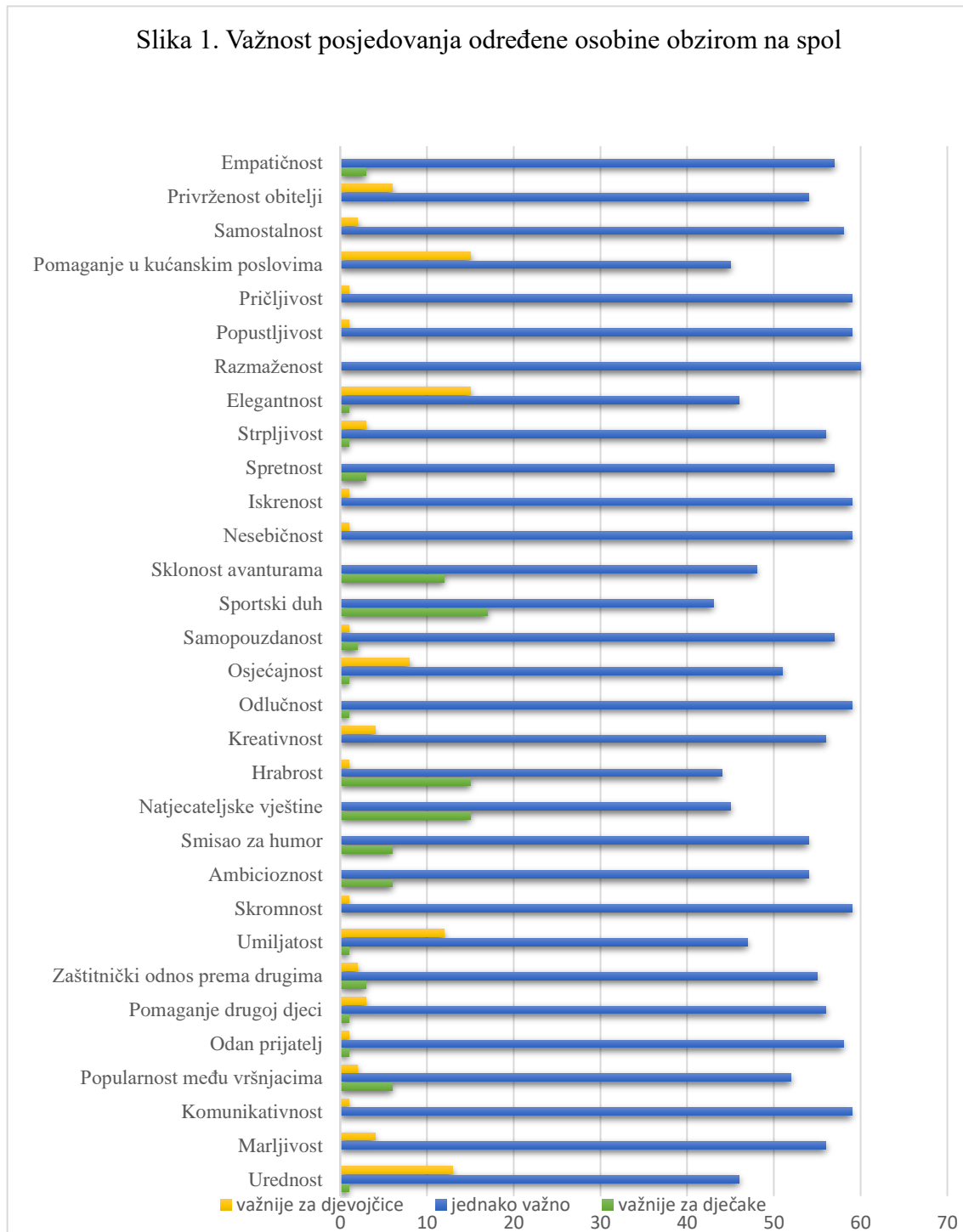
Suvremene stavove možemo iščitati temeljem rezultata u kojima se većina ispitanika (78%, odnosno 47 ispitanih) slaže kako je karijera žene jednako važna kao i karijera muškarca. Od 47 ispitanih njih 43 također i osobinu ambicioznost smatra jednako važnom za oba spola (tablica 7.).

Tablica 7. Usporedba dviju tvrdnji

uspoređi		Ambicioznost.			
		iznimno važno - dječaci	malo važnije - dječaci	jednako važno	ukupno
Karijera žene jednako je važna kao i karijera muškarca.	u potpunosti se ne slažem	0	0	3	3
	uglavnom se ne slažem	2	0	2	4
	ni se slažem ni se ne slažem	0	0	1	1
	uglavnom se slažem	0	0	5	5
	u potpunosti se slažem	0	4	43	47
ukupno		2	4	54	60

Promotivši nadalje rezultate dobivene na skali važnosti posjedovanja neke od navedenih osobina za dječake ili djevojčice vidljivo je slijedeće:

Slika 1. Važnost posjedovanja određene osobine obzirom na spol



Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti kako gotovo sve osobine roditelji smatraju jednako važnim za oba spola. To bi se moglo protumačiti na način da su roditelji dijelom davali poželjnije odgovore za koje su smatrali da su očekivani i društveno prihvatljivi. No, dubljim promatranjem može se uočiti kako rezultati u malom postotku ukazuju na zastupljenost osobina koje su tradicionalno stereotipno vezane uz djevojčice. Primjerice osobinu urednost 21% ispitanika smatra važnijom za djevojčice. Isto tako, neke osobine su u malom postotku zastupljenije kod dječaka. Također je riječ o tradicionalnim stereotipima. Primjerice, 30% ispitanih posjedovanje natjecateljskih vještina smatra važnijima za dječake te njih 24% smatra da je biti hrabar osobina koju je važnije da posjeduju dječaci.

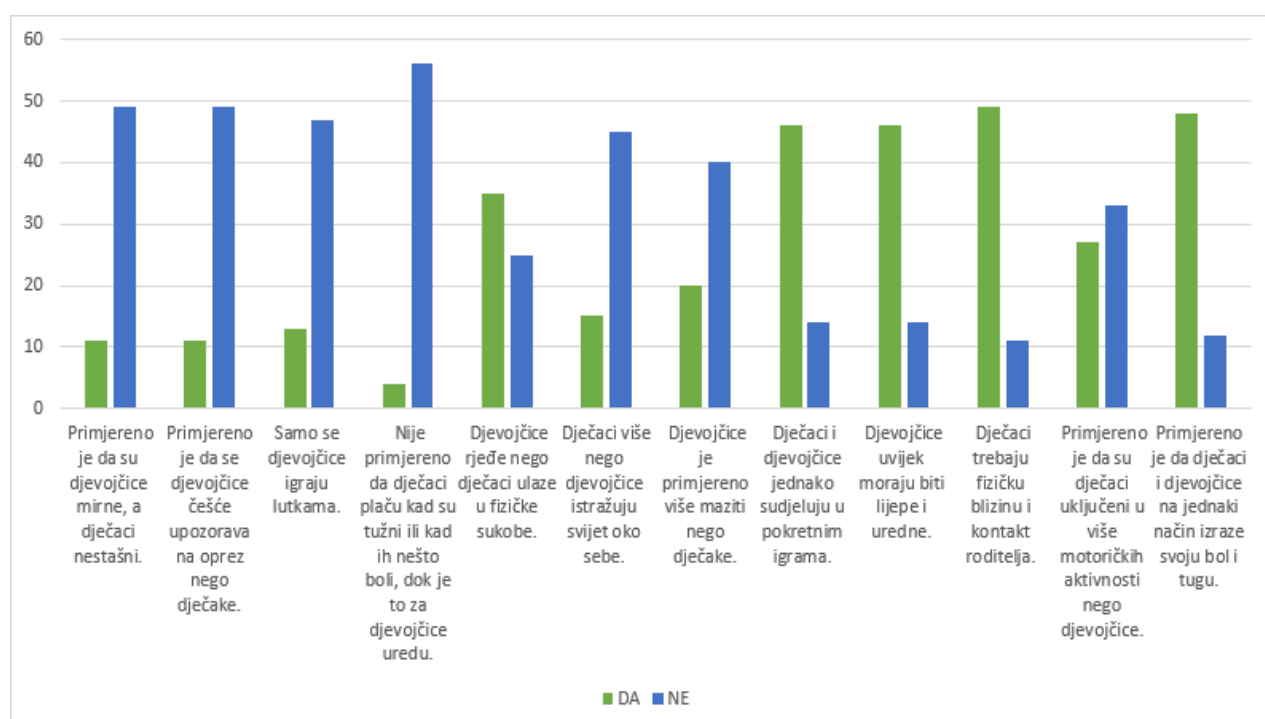
Posebno je zanimljivo kako 100% ispitanika jedino osobinu „razmaženost“ smatra jednako važnom za oba spola. Zašto je tome tako? Odgovor se vjerojatno krije iza činjenice da u današnje vrijeme možemo naići na sve više razmažene djece. Kako ističu Vrsaljko i Bačkonja (2013) kao i većina stručnjaka, smatraju da su uzrok tome upravo roditelji. Prema autoricama, pojam razmaženosti odnosi se na popustljivost te preveliku brigu za djecu, pretjerano pomaganje, milovanje, posluživanje što za sobom povlači ispunjavanje svake djetetove želje. Povod svemu jest suvremeni način života. Roditelji svojoj djeci dopuštaju da prijeđu preko svih granica ne bi li se na taj način iskupili za to što provode malo vremena s njima. Pritom ni ne slute da je to veoma loše. Djeca su na taj način spriječena u prikupljanju životnih iskustava i samostalnog ostvarivanja ciljeva te ne razvijaju samopouzdanje. Još je zanimljivo za istaknuti kako 20 roditelja koji osobinu „razmaženost“ vide kao jednako važnu za oba spola, istovremeno se izjašnjavaju da je djevojčice primjerenije maziti nego dječake što je kontradiktorno (tablica 9.).

Tablica 9. Usporedba dviju tvrdnji

usporedi		Djevojčice je primjerenije više maziti nego dječake.		
		točno	netočno	ukupno
Razmaženost.	jednako važno	20	40	60
ukupno		20	40	60

Nadalje, istraživanjem stavova roditelja vezanih uz odgoj djece, obzirom na određeni spol, dobiveni su sljedeći rezultati:

Slika 2. Stavovi roditelja vezani uz odgoj djece obzirom na spol



Većina roditelja (59%) smatra kako djevojčice rjeđe nego dječaci ulaze u fizičke sukobe. Takav stav roditelja mogao bi se tumačiti kao stereotipan, no Vasta, Haith i Miller (1998) navode kako dječaci uistinu jesu agresivniji u predškolskoj i osnovnoškolskoj dobi. S porastom dobi dječaci prestaju biti tjelesno agresivni prema djevojčicama, dok tjelesna agresija prema dječacima ostaje. Djevojčice su više verbalno agresivne i to prema djevojčicama.

Nadalje, 76% ispitanih smatra kako djevojčice uvijek moraju biti lijepe i uredne, a njih 54% smatra da je primjereno da su dječaci uključeni u više motoričkih aktivnosti, nego djevojčice. Takvi rezultati vjerojatno potječu od odnosa prema rodnim ulogama od strane roditelja. Marović (2010) ističe kako roditelji od samog djetetova rođenja, svjesno i nesvjesno šalju dječaku ili djevojčici poruke kako se treba prikladno ponašati da bi se uklopili u zajednicu gdje svatko od njih ima različite uloge.

ZAKLJUČAK

Roditelji, odgojem, utječu na djecu, na razvoj njihovih osobina i sposobnosti. Toplinom i osjetljivošću za dječje potrebe, objašnjavanjem i poticanjem djece na usavršavanje vještina te pravilnim uzorom roditelji mogu poboljšati dječje sposobnosti. Preko njih dijete stječe temeljena znanja o ljudima, odnosima i problemima te općenita iskustva koja će kasnije primjenjivati u životu.

Također, roditelji su ti koji u dijete usađuju temeljne spolne uloge, a vlastitim modelom i ponašanje spram određena spola uče djecu spolne stereotipe. Istraživanje je pokazalo da iako živimo u suvremenom dobu, još su uvijek prisutna neka mišljenja i ponašanja koja su stereotipno vezana uz određeni spol. Prisutni su iskazi roditelja da je važnije da djevojčica, a ne dječak, pomaže oko kućanskih poslova, da je elegantnija i urednija. Istovremeno, za dječake smatraju važnijima da budu hrabriji, skloniji avanturama, da obiluju sportskim duhom i sudjeluju u više motoričkih aktivnosti. Sve zajedno, to nisu karakteristike suvremenog, već tradicionalnog društva.

Gledano danas u svijetu u kojem se gotovo sve sastavnice života izmjenjuju velikom brzinom, bilo bi potrebno odmaknuti se od tradicionalnih spolnih stereotipa i shvatiti da djevojčice ne moraju uvijek biti odjevene u ružičasto, a dječaci u plavo, da se igračke ne bi trebale dijeliti na one za dječake i one za djevojčice te da se roditelji i ostatak socijalnog okruženja trebaju ponašati jednako prema djetetu bilo da se radi o dječaku ili djevojčici

Zaključno, odgoj djece u obitelji jedan je od najvažnijih, najtežih i najodgovornijih zadataka svakog roditelja. Pritom treba voditi računa o svim postupcima i ponašanjima kojim djelujemo na dijete jer: „Odgajamo sada. Čak i kad mislimo da ne odgajamo. Sve što smo mi – odgaja našu djecu, bez govora i truda, samo od sebe“ (narodna poslovice).

LITERATURA

Bašić, S. (2011) (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19 – 39.

Boschitz, C. i sur. (2004) *Djeca, roditelji i odgoj; Kako razumjeti i odgajati djecu*. Zagreb: Naklada Fran.

Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003) *Živjeti i učiti prava. Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Marović, Z. (2010) Ne smiješ plakati, ti si dječak. *Dijete, vrtić, obitelj*, 58, str. 18-23. (preuzeto:file:///C:/Users/Helena/Downloads/58_DVO_7_Ne_smijes_plakati_ti_si_djecak.pdf; 4.6.2015.).

Preuschoff, G. (2004) *Odgoj djevojčica*. Zagreb: Naklada Kosinj.

Tomić, D. (2014) *Filozofija odgoja*. Skripta za internu uporabu studenata Učiteljskog fakulteta Zagreb.

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998) *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

Vrsaljko, J. i Bačkonja, K. (2013) *Razmaženo dijete* (preuzeto: <http://www.roditelji.hr/vrtic/2424-razmazeno-dijete/>; 25.5.2015.).

INKLUZIVNE POLITIKE I PRAKSE U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Dr. sc. Dijana Drandić i prof. dr. sc. Elvi Piršl: **Integracija romske djece u društvo iz perspektive obrazovne inkluzije**

Sažetak

Polazeći od činjenice da odgojno-obrazovni sustav mora omogućiti (pod)jednake šanse za stjecanje znanja svim učenicima uvažavajući različit društveno-kulturni kontekst i prava pripadnika nacionalnih, etničkih, jezičnih i religijskih skupina u Republici Hrvatskoj, cilj ovog rada je prikazati uspješnu integraciju romske djece u školu na području Grada Pule, a provodeći obrazovanje bez diskriminacije. U radu se razmatraju temeljni međunarodni i nacionalni dokumenti i zakonodavna regulativa koji se odnose na prava manjina, najčešći oblici diskriminacije u procesu odgoja i obrazovanja te ukazuje na značaj i smisao inkluzivnog obrazovanja Roma. Pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumijeva se obrazovanje za svu djecu, proces kojim se priznaje, prihvaća, poštuju i uključuju svi učenici u odgojno-obrazovni sustav kako bi im se omogućio razvoj svih potencijala bez obzira na njihovo kulturno, ekonomsko ili socijalno podrijetlo, kao i na sposobnosti koje posjeduju. Često, upravo jedan ili skoro svi čimbenici utječu na isključenost Roma iz redovitog odgoja i obrazovanja što dovodi do početnih nejednakih i neravnopravnih (diskriminirajućih) uvjeta obrazovanja u odnosu na ostalu djecu. Ciljevi i mjere obrazovne politike usmjerene na inkluzivno obrazovanje s naglaskom na ishode takvog obrazovanja jesu (ili bi trebali biti): veći broj učenika ⁷Roma oba spola uključenih u odgojno-obrazovni sustav, veća motiviranost i adekvatna obrazovna postignuća te smanjenje prekida i prijevremenog napuštanja redovitog obveznog školovanja. Pri tome je veoma važna uloga pomoćnika u nastavi koji pružaju pomoć i podršku romskim učenicima u savladavanju jezika i smanjivanju jezične barijere, te u učenju i savladavanju gradiva, što bi moglo doprinijeti većem samopouzdanju romskih učenika i njihovoj uspješnoj socijalizaciji i integraciji ne samo u školi već i u društvu.

Ključne riječi: inkluzija, integracija, obrazovanje bez diskriminacije, obrazovna postignuća, pomoćnik u nastavi.

UVOD

Od svih nacionalnih manjina i etničkih skupina na području Europe, Romi imaju najteži društveni položaj često okarakteriziran visokim stupnjem socijalne i svake druge isključivosti. Vijeće Europe u službenom dokumentu iz 1989. godine Rezolucija 89/C 153/02 O omogućavanju obrazovanja djeci Roma i putnika (On School Provision for Gypsy and Traveller Children), prvi put navodi problem obrazovanja Roma/Cigana (Roma/Gipsy) i drugih putnika (Travellers) koji žive na području Europe. Iako je romska manjina najbrojnija manjina u Europi, tek je 1993. godine deklarirana kao europska manjina. Budući da obrazovanje predstavlja ključni element prekida isključenosti i bilo kakvog oblika diskriminacije i izlaska iz siromaštva prvim dokumentom kojim je započeo proces integracije te uzajamno upoznavanje zajedničke povijesti Roma i ne-Roma u Europi jest Preporuka (2000) 4 o

⁷ U tekstu se muški rod koristi kao generički oblik.

obrazovanju romske djece u Europi koji je usvojilo Vijeća Europe - Odbor ministara. Ovaj dokument uključuje: priznavanje Roma kao manjine, usavršavanje nastavnika i drugog osoblja koji rade na obrazovanju Roma, razvoj i distribuciju nastavnih materijala, jezik na kojem će se odvijati nastava, povijest Roma i njihove kulture, uključivanje obitelji te naglašavanje pozitivnih iskustava i suživota Roma i ostalog stanovništva koji žive na istom području. S druge strane, nacionalne vlade i međunarodne organizacije pokušavaju prevladati segregaciju, stigmatizaciju i marginalizaciju Roma i pokušati ih u potpunosti integrirati u društvo. Iako su, prema Hemelsoet (2013) obrazovne politike često ogledala ukupnog društvenog konstrukta gdje su Romi problem kroz kriminalitet, nedostatak akulturacije i siromaštvo, podršku im treba dati u ovom procesu integracije kroz obrazovanje.

DISKRIMINACIJA UVJETOVANA STEREOTIPIMA I PREDRASUDAMA

Diskriminacija prema Spajić-Vrkaš et.al. (2004, 112) „znači izdvajanje ili osporavanje prava na obrazovanje pripadnicima pojedinih grupa, ili pak osnivanje posebnih škola za takve grupe“. Prema Konvenciji protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju iz 1962. godine izraz “diskriminacija” obuhvaća svako razlikovanje, isključivanje, ograničavanje ili davanje prednosti temeljeno na rasi, boji kože, spolu, vjeri, političkom ili nekom drugom uvjerenju, nacionalnom ili socijalnom podrijetlu, ekonomskom statusu ili rođenju, sa svrhom osporavanja ili ugrožavanja prava na jednakost u odgoju i obrazovanju. Romi, kao nacionalna manjina, često su izloženi različitim oblicima diskriminacije na svim područjima života a posebno romska djeca u sustavu obrazovanju. Najčešće je to uvjetovano stereotipima i predrasudama.

Stereotipi, ističe Drandić (2012) predstavljaju ustaljene slike i predodžbe koje imamo o osobama ili pojavama, prebrze i nekompletne prosudbe o sebi i drugima koje dovode do precjenjivanja razlika između svoje i drugih grupa, a podcjenjivanja razlika unutar svoje grupe. Bennett (1998) stereotipe dovodi u vezu sa sklonošću prema prebrzim generalizacijama kulturnih obilježja kroz pozitivne (kada prihvaćamo različitost) i negativne (kada odbijamo različitost) kulturne stereotipe. Predrasude, kao i stereotipi, mogu biti pozitivne ili negativne, no one su prije svega "nepravdani, pristrani ili netolerantni stavovi i mišljenja prema drugoj osobi ili skupini samo zato što ta osoba ili skupina pripada drugoj religiji, rasi, nacionalnosti" (Samovar i Porter, 1991, 281). Predrasuda se najčešće manifestira kao netrpeljivost prema drugome, zasnovana na pogrešnoj, krutoj ili prebrzoj generalizaciji. Reardon (1997) opisuje netrpeljivost kao stav, osjećaj ili uvjerenje kojim pojedinac pokazuje prijezir prema drugim pojedincima ili grupama koji se razlikuju po rasi, boji kože, nacionalnom podrijetlu, spolu, spolnoj orijentaciji, političkom ili vjerskom uvjerenju. Predrasuda je često polazište za diskriminaciju, ali ni stereotipi ni predrasude se ne javljaju odjednom, nego se oblikuju i učvršćuju tijekom vremena kao dio usvajanja kulture kojoj pojedinac pripada. Naime, uvriježeni stereotipi i predrasude o Romima koji ujedno predstavljaju barijeru u uspostavljanju inkluzivnog ozračja u školi, postaju najčešćim uzrokom diskriminacije. Djeca romske nacionalnosti uglavnom dolaze iz siromašnih i deprimiranih sredina, žive u prostorima bez osnovnih egzistencijalnih uvjeta, roditelji su im najčešće nedovoljno obrazovani, stoga su promatrana kao djeca koja nemaju (pod)jednake početne uvjete kao ostali učenici i ne mogu dostići određena obrazovna postignuća te im je potrebna dodatna podrška.

Međutim, nedovoljna obrazovanost cijele romske populacije predstavlja dodatnu barijeru u prema njihovom zaposlenju i socijalnoj uključenosti.

VAŽNIJI DOKUMENTI - OKVIR INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA ROMA

Polazeći od činjenice da je pravo na obrazovanje jedno od temeljnih prava svakog pojedinca i da ono omogućava da uživa i druga prava, najvažniji međunarodni dokumenti koji to osiguravaju su:

- ✓ Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948), koja naglašava poštovanje različitosti među djecom te međusobnu toleranciju i prijateljstvo bez obzira na vjersku, nacionalnu, rasnu ili bilo koju drugu različitost.
- ✓ Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju (1960), uključuje obrazovanje usmjereno prema: osnaživanju i poštivanju ljudskih prava i sloboda; razumijevanju, toleranciji i prijateljstvu među svim narodima; uključivanju manjina kroz različite oblike obrazovanja na njihovom jeziku i pismu.
- ✓ Konvenciji o pravima djeteta (1989), ističe suzbijanje neznanja i nepismenosti kroz dostupnost obrazovanja za svu djecu pri čemu ono mora biti besplatno i usmjereno prema razvoju djetetove osobnosti uz poštivanje kulturnog identiteta i svih oblika različitosti, zaštitu od diskriminacije, pravo sve djece s poteškoćama na inkluzivno obrazovanje radi što kvalitetnije socijalne integracije.
- ✓ Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve (1990), usmjerava pozornost na prava sve djece na obrazovanje i ostvarivanje prava iz obrazovanja te na ukidanje razlika u obrazovanju kako bi bilo dostupno svima bez obzira na bilo kakav oblik različitosti.
- ✓ Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (1995), predstavlja jedini obvezujući dokument koji je posebno usmjeren na prava manjina kroz: unapređenje i razvijanje kulture pripadnika nacionalnih manjina, očuvanje identiteta, uključujući jezik i isključivost asimilacije; toleranciju i međukulturni dijalog, uzajamno poštovanje, razumijevanje i suradnja; sloboda izražavanja; poznavanje manjinskih i većinskih kultura, povijesti, jezika, religija, osposobljavanje nastavnika i njihov profesionalni razvoj, te izjednačen pristup obrazovanju.

Međutim, kako je Hrvatska potpisnica važnih međunarodnih dokumenata koji osiguravaju pravo na obrazovanje nacionalnih manjina, kroz zakonsku regulativu počevši od Ustava Republike Hrvatske, pa do svih ostalih dokumenata među kojima su najznačajniji: Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina, Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj, Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina te Zakon o suzbijanju diskriminacije, ugradila je i osigurala ta prava svim državljanima podjednako. Hrvatska nema posebnih mehanizama kojima se prate i poštuju prava na obrazovanje, ipak se čini kroz institucije kao što su Pravobranitelj za djecu, Pravobranitelj za ravnopravnost spolova te Vladin ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (Širanović, 2012). Iako su mjere obrazovne politike usmjerene na poboljšanje socioekonomskog statusa Roma i njihove socijalne inkluzije, usprkos zagarantiranim pravima ustavom i zakonskim propisima Romi su u Hrvatskoj i dalje jedina nacionalna manjina koja nema ni nastavu niti udžbenike na vlastitom jeziku (Drandić, 2014). Dok Hrvatić (2014, 2011) ističe njihovu višejezičnost (najčešće govore dva ili tri Romska jezika) koja ne bi trebao biti deficit već bogatstvo različitosti kulture i poticaj prema uspješnijoj integraciji, Hemelsoet (2013) upozorava na samu ideju školovanja Roma, propituje da li je ona za njih same prihvatljiva te da li se Romi žele osloboditi jezika nepismenosti, koji za njih možda nije problem i možda se niti se žele osloboditi svoje zajednice. Za Lapat i Šlezak (2011) spremnost na promjene stavova samih Roma prema obrazovanju utječe na njihovo oslobađanje od vlastitih predrasuda. Inkluzivno obrazovanje i samim tim uključivanje djece Roma u sustav obrazovanja pod jednakim

početnim uvjetima, put je prema prevladavanju barijera, osiguranju egzistencije kroz rad i zaposlenje te potpunom socijalnom uključivanju u društvo.

Inkluzija se općenito definira kao uključivanje, a predstavlja pokret usmjeren k uklanjanju predrasuda, kojim se istovremeno želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova ljudi prema osobama koje su "drugačije". Inkluzivno obrazovanje za Vican i Karamatić Brčić (2013), predstavlja koncept koji produbljuje i proširuje odgojno-obrazovni model integracije ne samo na djecu i učenike s posebnim potrebama već i na uključenost djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, izbjeglice, imigrante, djecu iz depriviranih i obespravljenih zajednica. Djeca se ne razlikuju samo prema mogućnostima pristupu obrazovanju nego i prema sposobnostima i drugim problemima i teškoćama. Međutim, smatraju Šlezak i Lapat (2012), da bi se uspješno provelo inkluzivno obrazovanje romske manjine u odgojno-obrazovni sustav važnu ulogu imaju i sami nastavnici. Interkulturalni pristup obrazovanju, kompetencije nastavnika te njihova spremnost i osposobljenost za inkluzivno obrazovanje uvjet su prema Piršl (2011) za uspješan rad u kulturno pluralnim razredima oslobođen bilo kakvih stereotipa i predrasuda. Sami nastavnici bi trebali biti osposobljeni i svjesni svojih kompetencija za rad sa romskom djecom. Pri tome je prema Drandić (2013) i Piršl (2007) svakako važno razviti interkulturalne kompetencije, posebno interkulturalnu osjetljivost kako bi osigurali pozitivno razredno ozračje u kojem bi se svi učenici osjećali ugodno, oslobođeni bilo kakve napetosti, etiketiranja, predrasuda ili diskriminacije samo zato jer pripadaju drugoj i drugačijoj kulturi.

OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA ROMSKE NACIONALNOSTI U ISTRI

Oslanjajući se na podatke iz redovitog popisa stanovništva 2001. godine u Hrvatskoj je bilo 19,5% stanovnika starijih od 15 godina koji nisu imali završenu osnovnu školu. Podatak da 74% Roma nikada ne završe osnovnu školu, a svega 21,5% uspije završiti osmi razred a tek 4,5% završava srednjoškolsko obrazovanje, utjecao je na početak promjene takvog stanja. Naime, Vlada Republike Hrvatske pokrenula je projekt „Za hrvatsku pismenost: Put do poželjne budućnosti“ prema Rezoluciju Ujedinjenih naroda o desetljeću pismenosti koja se provodi od 2003. do 2012. godine. S obzirom da je osnovnoškolsko obrazovanje obvezno, ali se veći broj Roma ne može uključiti jer ima iznad 15 godina života, cilj ovog projekta je bio: svim osobama bez obzira na nacionalnu pripadnost starijim od 15 godina omogućiti završavanje osnovnoškolskog obrazovanja i povećati razinu pismenosti, te osobama bez zanimanja omogućiti obrazovanje za jednostavna zanimanja a time smanjiti nezaposlenost pri čemu je naglasak stavljen na pripadnike romske nacionalne manjine. Nadalje, sukladno Nacionalnom programu za Rome kojeg je Vlada donijela 2003. godine i Akcijskom planu Desetljeća za uključivanje Roma 2005.-2015., a prema naputku Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta na području Istarske županije provodila su se oba projekta: kroz redovito obrazovanje u osnovnim školama i kroz obrazovanje učenika Roma koja su starija od 15 godina. Naime, treba naglasiti da pripadnici romske manjine završavaju osnovnoškolsko obrazovanje na dva načina:

- a) redovitim upisom i pohađanjem nastave u osnovnoj školi te
- b) s ne završenom osnovnom školom upisom u redovito školovanje ali u sustavu školovanja odraslih (radi navršenih 15 godina života).

Razlika između redovitog školovanja u osnovnoj školi koja traje osam godina i redovitog školovanja djece iznad 15 godina života je u tome što se ovdje školovanje provodi kroz četiri obrazovna razdoblja i traje tri godine:

- prva cjelina obuhvaća I. i II. obrazovno razdoblje, namijenjena je osnovnim općeobrazovnim sadržajima i opismenjavanju a odnosi se na završetak prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda i traje jednu školsku godinu;
- druga cjelina obuhvaća III., IV., V. i VI. obrazovno razdoblje a ujedno znači završetak 5. 6. 7. i 8. razreda kroz savladavanje općeobrazovnih sadržaja koji su predmetno strukturirani, (sve zajedno traje dvije godine) te još nudi polaznicima i program osposobljavanja za neka jednostavna zanimanja koji produžava školovanje za 3-5 mjeseci i omogućava im ulazak u tržište rada.

U Istarskoj županiji prema podacima Upravnog odjela za obrazovanje, sport i tehničku kulturu (Tablica 1.) djeluje 48 osnovnih škola koje je u šk. godini 2013./2014. ukupno pohađalo 14.437 učenika od čega 193 učenika romske manjine, dok je u šk.godini 2014./2015. upisano ukupno 14.604 učenika, od toga 193. romskih učenika. Podatak o broju učenika Roma koji su napustili školovanje za područje cijele županije je mali te je obje školske godine samo 7 učenika Roma napustilo obrazovanje.

Tablica 1. Broj učenika u osnovnim školama na području Istarske županije

Županija Istarska		Ukupan broj škola	Ukupan broj svih učenika upisanih školu	Ukupan broj učenika Roma upisanih školu	Ukupan broj učenika Roma koji su napustili školu
Šk.god. 2013./2014.	Osnovne škole	48	14437	196	4
Šk.god. 2014./2015.	Osnovne škole	48	14604	193	3

Međutim, sami Romi često pridonose marginalizaciji jer se najčešće izjašnjavaju kao pripadnici neke druge narodnosti a ne Romske, opravdavajući takav stav neugodnostima i diskriminacijom od strane ostalih ne - Roma. Stoga, prema zadnjem popisu stanovništva iz 2011. godine na području Istarske županije živi svega 858 pripadnika romske manjine, što čini oko 0,41% ukupnog broja stanovništva na istarskom poluotoku. To zasigurno nije stvaran broj, pretpostavlja se prema popisu samih romskih udruga da na području Istre živi oko 3.000 pripadnika romske zajednice.

U radu posebno smo obratili pažnju na Grad Pulu, u kojem prema popisu samih Roma živi najveći broj romske populacije. U redovito osnovnoškolsko obrazovanje te u Vladin program opismenjavanja Roma na području grada Pule u 11 osnovnih škola i jednu osnovnu školu za obrazovanje učenika iznad 15 godina starosti u 2013./2014. uključilo se ukupno 185 Roma (Tablica 2.). Usporedimo li podatke iz iste tablice za školsku godinu 2014./2015. gdje je upisano ukupno 176 učenika Roma, možemo zaključiti da je kontinuiran upis većeg broja Roma u osnovnoškolsko obrazovanje te je ujednačen broj onih koji napuštaju školovanje.

Tablica 2. Podaci o broju učenika osnovnih škola za Grad Pulu

Grad Pula		Ukupan broj škola	Ukupan broj svih učenika upisanih u školu	Ukupan broj učenika Roma upisanih u školu	Ukupan broj učenika Roma koji su napustili školu	Ukupan broj učenika Romine-Roma koji su napustili školu
Šk.god. 2013./2014.	Osnovne škole	11	4430	107	9	9
	Osnovne škole/odrasli	1	93	78	2	1
Šk.god. 2014./2015.	Osnovne škole	11	4528	110	7	12
	Osnovne škole/odrasli	1	79	66	9	1

Prema podacima kojima raspolažemo za Grad Pulu, a odnose se na broj djece koja napuštaju školovanje, uočavamo da je u školskoj godini 2013./2014. tek 11 učenika Roma napustilo školu što predstavlja oko 6% od ukupnog broja upisanih romskih učenika. Međutim, iako školovanje napušta više romske djece od ostale ne-romske djece upisane u osnovnu školu, taj podatak nije zabrinjavajući s obzirom na ukupan broj upisanih romskih učenika. Usporedimo li taj podatak s podatkom za školsku godinu 2014./2015. uočavamo da se nastavlja kontinuiran upis romskih učenika u osnovnoškolsko obrazovanje s obzirom da se ukupno od 5% učenika Roma manje upisalo u školu i svega 9% od ukupnog broja upisanih je napustilo školu. Razlozi koje navode prilikom napuštanja obrazovanja su najčešće odlazak u druge zemlje radi zaposlenja, spajanja obitelji ili udaje kod žena Romkinja. Možemo zaključiti da nije uočeno osipanje većeg broja Roma niti je došlo do većeg smanjenja upisa u školu te sve više romskih učenika ostaje u sustavu obrazovanja.

Na temelju prikazanih podataka u Tablici 2. za učenike Rome koji imaju više od 15 godina a nastavljaju, odnosno vraćaju se u sustav obrazovanja kroz program obrazovanja odraslih, uočavamo da takav oblik školovanja upisuju najčešće učenici Romi. U šk. 2013./2014. godini od ukupno 93 upisana učenika 78 (84%) su Romi, dok je u 2014./2015. šk. godini nešto smanjen ukupan broj upisanih učenika ali je isto tako preko 84% učenika Roma u odnosu na broj upisanih ostalih učenika. Naime, učenici Romi postali su svjesni potrebe završetka barem osnovnoškolskog obrazovanja kako bi se mogli osloboditi socijalne ovisnosti i nezaposlenosti te uključiti u svijet rada. Stoga se, nakon navršenih 15 godina života a s nezavršenom osnovnom školom vraćaju u sustav obrazovanja. Od ukupnog broja učenika Roma oba spola koji su napustili školovanje, kako u redovitoj osnovnoj školi tako i u procesu školovanja odraslih, u najvećem broju su to ipak učenice Romkinje. U Tablici 3. podaci nam pokazuju da su se Romkinje u većem broju uključile u sustav obrazovanja u odnosu na Rome. Prema Baranović (2009) najčešće zapreke Romkinjama koje otežavaju pristup obrazovanju osim loših životnih uvjeta i neimaštine su u ranoj udaji i ranom zasnivanju obitelji. Naime, kao pripadnice romske zajednice koja je ekonomski, politički, kulturno i obrazovno marginalizirana, prisutna je i diskriminacija po rodnoj osnovi uslijed tradicionalnog sustava vrijednosti i običaja koji ženu vrednuju prvenstveno kroz brak i obitelj, pri čemu se ne odobrava od strane ostalih muških članova obitelji odlazak njihovih žena iz kuće te njihovo

školoavanje. Međutim, uključivanje sve većeg broja Romkinja u školoavanje zasigurno je utjecalo i na promjene u romskoj obitelji.

Tablica 3. Broj učenika Roma oba spola upisanih u osnovnu škola za obrazovanje odraslih

Grad Pula		Ukupan broj svih učenika Roma oba spola upisanih u školu	Ukupan broj učenika Roma upisanih u školu	Ukupan broj učenika Romkinja upisanih u školu	Ukupan broj učenika Roma koji su napustili školu	Ukupan broj učenika Romkinja koje su napustile školu
Šk.god. 2013./2014.	Osnovne škole/odrasli	78	21	57	0	2
Šk.god. 2014./2015.	Osnovne škole/odrasli	66	24	42	2	4

PREVLADAVANJE KLJUČNIH PROBLEMA - POZITIVNI PRIMJER

S obzirom da obrazovna politika na području cijele Istarske županije naglašava suživot, prihvaćanje i poštivanje različitosti, romski učenici uključeni su u sustav obrazovanja kao i sva ostala djeca. Obiteljima koja su slabijeg imovinskog stanja financirani su školski udžbenici, produženi boravak u školi, obroci (marenda, ručak) te školski prijevoz. Kako je službeni jezik poučavanja u školama hrvatski, učenicima Romima kojima je jezik poteškoća ne samo u savladavanju gradiva već i u komunikaciji, organizirana je nastava s pomoćnikom u nastavi. Problem je što postoji samo jedna osoba-pomoćnik u nastavi koja govori i razumije romski/e jezik/e. Međutim, problem jezika je sve manje prisutan. Pomoćnici u nastavi pomažu svim učenicima bez obzira na nacionalnu pripadnost, tako da ne dolazi do posebnog isticanja jesu li neki učenici Romi ili ne. U svim osnovnim školama u Gradu Puli u šk. godini 2014./2015. angažirano je 15 pomoćnika u nastavi koji su prošli edukaciju za rad s djecom s posebnim potrebama kroz projekt „Školoavanje bez diskriminacije - ulog u tolerantno društvo“ kojeg je provela Istarska županija za sve škole na području cijele Županije. Cilj projekta bio je školoavanje pomoćnika u nastavi koji će pružati potporu učeniku bez obzira na vrstu njegovih poteškoća tijekom odgojno-obrazovnog procesa te što bolje inkluzije i socijalizacije. Ukupno je kroz projekt za cijelu Županiju educirano 93 pomoćnika u nastavi od kojih 78 pomaže u osnovnim školama, a 15 u srednjim školama. Zadaća pomoćnika u nastavi u svim osnovnim školama u Gradu Puli koji rade i s učenicima Romima je pružiti im potporu u savladavanju gradiva, lakšoj komunikaciji i integraciji u razredu te ukupnoj socijalnoj uključenosti. Za učenike Rome koji ne uspiju savladati gradivo do određene razine prihvatljive za prelazak u viši razred, provodi se dopunska nastava nakon zadnjeg nastavnog sata, najčešće za hrvatski jezik i matematiku jer im ti predmeti predstavljaju najveće poteškoće. Učenici Romi uključeni su u sve školske aktivnosti kako bi se poticala međusobna komunikacija i interakcija svih učenika bez obzira na kulturnu ili bilo koju drugu različitost. Na području Grada Pule djeluje i veći broj romskih udruga koji u svojim programima ciljano prije početka školske godine rade na obavještanju i osvješćivanju svojih članova i pripadnika romke populacije na važnosti upisa i pohađanja nastave kroz redovito školoavanje. Isto tako, svake godine uz obilježavanje Svjetskog dan Roma u osnovnim školama na području Grada Pule ali i cijele Istarske županije, kroz programe poticanja prihvaćanja kulturnih različitosti organizira se upoznavanje svih učenika s romskom kulturom, tradicijom i jezikom kako bi se

pridonijelo međusobnom razumijevanju, prevladavanju razlika a posebno što uspješnijoj i kvalitetnijoj integraciji u društvu.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Cilj inkluzivnog obrazovanja Roma je potpuna integracija u društvo. Pri tome obrazovanje treba poslužiti kao put socijalnom uključivanju što većeg broja djece i učenika romske populacije u odgojno-obrazovni sustav. Da bi se provela uspješna integracija Roma potrebno je ukloniti sve prepreke (administrativne, financijske), poraditi više na očuvanju romskog identiteta, jezika i kulture, zatim na podizanju svijesti samih Roma o važnosti obrazovanja oba spola te unosti što više tema i sadržaja o bogatstvu kulture romske manjine u redovite nastavne planove i programe. Isto tako učenicima koji imaju dodatne potrebe u lakšem savladavanju kako samog jezika obrazovanja tako i nastavnog gradiva potrebno je omogućiti dostupnost pomoćnika u nastavi. Pozitivnim primjerom obrazovne inkluzije na području Grada Pule i Istarske županije, bez diskriminacije po bilo kojoj osnovi, uključivanje Roma u sustav obrazovanja predstavlja prioritet obrazovne politike svih dionika. Mjereći ishode inkluzivnog obrazovanja možemo zaključiti da je prisutan veći obuhvat osnovnoškolskog obrazovanja od strane učenika Roma, smanjen je broj osipanja i napuštanja školovanja te su adekvatna obrazovna postignuća učenika Roma omogućila prelazak u viši razred i savladavanje gradiva prema mogućnostima i sposobnostima bez obzira na početno zaostajanje i jezične poteškoće.

LITERATURA

- Akcijski plan desetljeća za uključivanje Roma 2005.-2015.* (2005) [online]. Dostupno na: http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9296_file12_croatia-ap-desetlje%25C4%2587a-hr.pdf [19.srpnja 2015.].
- Baranović, B. (2009) *Život romkinja u Hrvatskoj s naglaskom na pristup obrazovanju – Izvještaj o rezultatima istraživanja* [online]. Dostupno na: http://www.iif.hr/socijalna_ukljucenost/adminmax/files/Izvjestaj_ZivotiObrazRomkinja.pdf [19.srpnja 2015.].
- Bennett, M.J. (1998) Intercultural Communication: A Current Perspective. U: Bennett, M. J. (ed.) *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1-34.
- Council of Europe (1989) *Resolution 89/C 153/02: On School Provision for Gypsy and Traveller Children* [online]. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41989X0621%2801%29&from=EN> [19. srpnja 2015.].
- Council of Europe (2000) *Recommendation No R (2000) 4 of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma/Gypsy children in Europe* [online]. Dostupno na: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=336669&Site=CM> [19.srpnja 2015.].
- Declaration of the Decade of Roma Inclusion 2005-2015.* [online]. Dostupno na: <http://www.romadecade.org/article/decade-declaration/9240> [19.srpnja 2015.].
- Drandić, D. (2013) Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K., Sablić, M. (ur.) *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju /Znanstvena monografija*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 83-92.
- Drandić, D. (2014) Intercultural Education in the Croatia Context: Roma Inclusion in the Adult Education System. U: Bartulović, M., Bash, L., Spajčić-Vrkaš, V. (eds.) *IAIE Zagreb 2013: Unity and Disunity, Connections and Separations: Intercultural education as a movement for*

- promoting multiple identities, social inclusion and transformation / Conference proceedings*, Zagreb: Interkultura/IAIE, str. 259-266.
- Državni zavod za statistiku (2001) *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2001. Stanovništvo staro 15 i više godina prema starosti, spolu i razini završene škole* [online]. Državni zavod za statistiku, Zagreb, Dostupno na: <http://www.dzs.hr/> [19. srpnja 2015.].
- Državni zavod za statistiku (2013) *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinskom jeziku* [online]. Državni zavod za statistiku, Zagreb, Dostupno na: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2012/SI-1469.pdf [19. srpnja 2015.].
- Hemelsøet, E. (2011) Roma: problem or mirror of our societies? U: Pietarinen, K. (ed.) *Roma and traveller inclusion in Europe: green questions and answers*. Brussels, Belgium: Green European Foundation, str. 101-102.
- Hemelsøet, E. (2013) The Roma people: problem or mirror for Western European societies? An exploration of educational possibilities. U: Miskovic, M. (ed.) *Roma education in Europe: practices, policies and politics*. London: Routledge, str. 59-70.
- Hrvatić, N. (2011) Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagoški istraživanja*, 8 (1), str. 7-18.
- Hrvatić, N. (2014) *Novi put - Nevo drom - Nove kalja: Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju Roma u Hrvatskoj*. Zagreb - Pitomača: Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu i Općina Pitomača.
- Lapat, G. i Šlezak, H. (2011) Percepcija učenika Roma o važnosti obrazovanja. *Metodički obzori*, 6 (1), str. 81-93.
- Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020.* (2012), [online]. Dostupno na: <http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/images/pdf/64.-16.pdf> [19. srpnja 2015.].
- Piršl, E. (2007) Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 275-291.
- Piršl, E. (2011) Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoški istraživanja*, 8 (1), str. 53-70.
- Reardon, B. A. (1997) *Tolerance – the Threshold of Peace*. vol.1. Paris: UNESCO Publishing.
- Samovar, L. A., i Porter, R. E. (1991) *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Spajić-Vrkaš, V. et al. (2004) *Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Širanović, A. (2012) Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse. U: Nikolić, M. (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 63-73.
- Šlezak, H. i Lapat, G. (2012) Interkulturalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom. U: K. Posavec, M. Sablić (ur.) *Pedagogija i kultura, Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju, svezak 3*. Zagreb : Hrvatko pedagoško društvo, str. 300-306.
- UNESCO - *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju* (1962) [online]. Dostupno na <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Kon-DiskrObraz.htm> [19. srpnja 2015.].

- UNESCO - *World Declaration on Education For All* (1990). [online]. Dostupno na: <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm> [19.srpnja 2015.].
- United Nations - *The Universal Declaration of Human Rights* (1948) [online]. Dostupno na: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>. [19.srpnja 2015.].
- United Nations - *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, 1969. [online]. Dostupno na: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx> [19.srpnja 2015.].
- UNICEF – *Konvencija o pravima djeteta* [online]. http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta.pdf [19.srpnja 2015.].
- UNICEF – *Analiza stanja prava žena i djece u Hrvatskoj* (2011) [online]. http://www.unicef.hr/upload/file/370/185135/FILENAME/Analiza_stanja_prava_djece_i_zena.pdf [19.srpnja 2015.].
- Ustav Republike Hrvatske* (NN br. 85/10. - pročišćeni tekst).
- Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* (NN br. 155/02., 47/10., i 80/10.).
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013) *Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika - s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. Život i škola*, 30 (2), str. 48-66.
- Vijeće Evrope (1998) *Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina*. [online]. Dostupno na: http://www.crnakutija.babe.hr/attach/_o/okvirna_konvencija_za_zastitu_nacionalnih_manjina.pdf [19.srpnja 2015.].
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (NN br. 51/00. i 56/00.).
- Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj* (NN br. 51/2000.).

Izv. prof. dr. sc. Adinda Dulčić, dr. sc. Katarina Pavičić Dokoza i mr. sc. Koraljka Bakota:
Poticanje i razvijanje kreativnosti djece oštećena sluha i / ili govora u odgojno-obrazovnom procesu

Sažetak

Brojna istraživanja pokazuju da su djeca s teškoćama jednako kreativna i darovita kao i djeca bez teškoća. Postoje metode kojima se kod djece s teškoćama mogu potaknuti kreativnost i/ili osvijestiti afiniteti ili čak darovitost te istovremeno jačati kognitivne, psihičke, jezično-govorne, taktilne, vizualne, senzorne i motoričke sposobnosti. Osobita važnost poticanja kreativnosti je u tome da učenici s teškoćama razvijaju pozitivan stav prema sebi, ali i da okolina takvu djecu doživljava na potpuno drugačiji način – više nije u prvom planu teškoća već, naprotiv, djetetova sposobnost. Učitelji ili rehabilitatori koji ih vode u tom procesu upoznaju ih s njihovim sposobnostima.

Verbotonalna metoda sa svojim postupcima u procesu rehabilitacije djece s teškoćama slušanja i govora u Poliklinici SUVAG potiče dijete da koristi sve svoje potencijale kako bi izgradilo što kvalitetniju komunikaciju s okolinom ali i da istovremeno razvije kreativnost, a neki i osvijeste darovitost. U radu će se pokazati postupci i dometi učenika oštećena sluha i/ili govora koji se rehabilitiraju po verbotonalnoj metodi i školuju u Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG.

Ključne riječi: verbotonalna metoda, kreativnost, djeca oštećena sluha i/ili govora

Prema *Konvenciji o pravima djeteta* (Međunarodni ugovori, br. 12/1993) i *Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom* (Međunarodni ugovori, br. 6/2007., 3/2008., 5/2008) svako dijete ima pravo na primjereno obrazovanje. Potpisivanjem navedenih konvencija osigurali su se uvjeti za provođenje inkluzivnog obrazovanja koje omogućava učenicima, bez obzira na teškoće, okolnosti i iskustva, ostvarivanje svih njihovih potencijala. Inkluzivni odgojno-obrazovni proces organizira se na način da se mobiliziraju svi postojeći potencijali učenika s teškoćama u razvoju i pritom smanje učinci teškoća. Za uspješno školovanje u redovitim uvjetima odgoja i obrazovanja posebno je važno omogućiti učenicima sudjelovanje u aktivnostima u kojima, unatoč svojim teškoćama, mogu sudjelovati ravnopravno i u njima postizati uspjehe (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Čilić Burušić, 2012). Najlakši put, iako naizgled može izgledati kao najteži, jest taj da se učenici, posebice učenici s teškoćama, usmjere na sadržaje za koje imaju talent ili afinitet.

Pedesetogodišnje iskustvo djelatnika Poliklinike SUVAG potvrđuje da djeca oštećena sluha i/ili govora, uz poticajne i dobro osmišljene rehabilitacijske i edukacijske programe, kroz višesjetilno iskustvo, uspješno izražavaju kreativnost te brže i lakše uče edukativne sadržaje. Istraživanjem fenomena kreativnosti i kreativnog rješavanja problema od sredine prošlog stoljeća bave se znanstvenici raznih struka, na svim razinama. Gotovo se svi slažu s tim da su brojni čimbenici važni za poticanje kreativnosti kod djece, kao i s tvrdnjom da bi odgojno-obrazovne ustanove trebale biti kolijevka kreativnosti. Vrlo je važno da djelatnici u odgojno-obrazovnim i/ili rehabilitacijskim ustanovama stvore ozračje u kojem se kreativni razvoj ne zatomi, nego ga se potiče. Bouillet i Bijedić (Bouillet, Bijedić, 2007, 113–132) ističu kako pozitivno, podržavajuće i kulturalno osviješteno ozračje pridonosi boljem postignuću učenika. Jeffrey i Woods (Jeffrey, Woods, 1996) provedli su istraživanje kojim su koje ih je dovelo do zaključka da ozračje u razredu i školi utječe na kreativnost. Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay i Howe (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay, Howe, 2013, 80-91) su

analizirali 210 istraživanja o edukaciji, politici/načelima i profesionalnoj literaturi koja se odnose na stvaranje kreativne okoline za učenje u školama. Izdvojili su nekoliko empirijskih istraživanja objavljenih u periodu od 2005. do 2011. godine. u kojima su izdvojeni čimbenici važni za razvoj kreativnosti kod djece i mladeži, i to:

- fleksibilno korištenje mjesta i vremena;
- dostupnost potrebnog materijala;
- rad izvan učionice/škole;
- poštivanje u odnosu između učenika i učitelja;
- prilike za suradnju s vršnjacima;
- svjesnost o učenikovim potrebama;
- samoinicijativno planiranje.

Christidou, Tsevreni, Epitropou i Kittas (Christidou, Tsevreni, Epitropou, Kittas, 2013, 59-83) su proučavali dječje ponašanje tijekom igranja. Temelj za istraživanje bila je analiza projekta o utjecaju školskog prostora u više osnovnih škola u Volosu u Grčkoj tijekom 2010. i 2011. godine na odgojno-obrazovni proces. Rezultati su pokazali da djeca doživljavaju prostor škole kao mjesto za rekreaciju, igru, opuštanje i komunikaciju s vršnjacima.

Osim okruženja, jednaku važnost imaju metode poučavanja koje svojim specifičnim postupcima kod učenika potiču razvoj kreativnosti. Lau i Lee (Lau, Lee, 2015, 3-18) su objavili rad koji govori o ulozi simulacije u kreativnosti primjenom 3D virtualnog okruženja. Dokazano je da navedeno iskustvo pozitivno utječe na proces učenja. Istraživanje je pokazalo visoko interaktivno virtualno okruženje, u kojem su istraživanje i zabava kanali kroz koje se odvija učenje, može pojačati samo njegovo iskustvo.

Autori učiteljima predlažu stvaranje stimulativne virtualne realnosti, na primjer u obliku igara, kako bi pomogli razviti pozitivne navike u procesu učenja.

Učenici s teškoćama u razvoju zahtijevaju veću pozornost i aktivnost učitelja, rehabilitatora i roditelja u odgojno-obrazovnom procesu. Iako je njihov proces školovanja složeniji, to ne znači da je uspješnost tih učenika smanjena.

Neuspješnost učenika s teškoćama u razvoju, naročito u uvjetima inkluzivnog obrazovanja, najčešće je povezana s negativnim stavovima učitelja, nedovoljnim znanjima i vještinama iz područja rehabilitacije, logopedije, odgoja i obrazovanja i drugih srodnih znanosti. Iz istih razloga postoje odgojno-obrazovni djelatnici koji smatraju da se kreativnost odnosi samo na darovitu djecu, dok djecu s teškoćama u razvoju ne percipiraju kao djecu koja posjeduju takav potencijal.

Postoje metode kojima se kod djece s teškoćama mogu potaknuti kreativnost i/ili osvijestiti afiniteti ili čak darovitost te istovremeno jačati kognitivne, psihičke, jezično-govorne, taktilne, vizualne, senzorne i motoričke sposobnosti.

Verbotonalna metoda sa svojim postupcima u procesu rehabilitacije i odgoja i obrazovanja u Poliklinici SUVAG potiče dijete oštećena sluha i/ili govora da koristi sve svoje osjetilne potencijale kako bi izgradilo što kvalitetniju komunikaciju s okolinom, uz istovremeno razvijanje svih svojih potencijala koji se odnose na razvoj kreativnosti, a kod neke djece i osvješćivanje darovitosti.

Poticanje kreativnih potencijala kod učenika je važno jer im se omogućavaju uočavanje i spoznaja originalnosti vlastitog načina razmišljanja i pronalaženje drugačijih rješenja. Kod učenika oštećena sluha i /ili govora to znači puno više - razvijanje pozitivnog stava prema sebi, ali i prihvaćanje okoline na potpuno drugačiji način. Više nije u prvom planu teškoćaveć, naprotiv, djetetova sposobnost kreativnog izražavanja.

U verbotonalnoj rehabilitaciji i odgojno-obrazovnom procesu osigurava se najviši stupanj motiviranosti, jer se u dobroj mjeri koriste svi faktori koji motivacijski tijek vode u pozitivnom smjeru što dovodi do poticanja kreativnosti. Verbotonalna metoda temelji se na rehabilitacijskim optimalama koristeći polisenzoričke stimulacije, a razvija rehabilitacijsko-edukacijske metode kojepotiču kreativnost. Najznačajnije su: fonetski ritmovi, dramatizacija i kultura govora.

Fonetska ritmika je naziv za posebne rehabilitacijske postupke u verbotonalnoj metodi koju čine stimulacije pokretom i glazbene stimulacije. Programi su u funkciji razvoja slušanja, govora i jezika, a u postavljanju zadataka poštuju se prirodni slijed stupnjeva govornog razvoja. Cilj je ovih programa razvijati slušanje (u skladu s cjelokupnom multisenzorikom) i, pomoću pokreta, govoreni jezik (akustičke i jezične komponente), komunikaciju i sposobnost učenja. U glazbenim stimulacijama služimo se glazbenim vrednotama koje nam služe u obradi osnovnih strukturalnih elemenata govora, a to su: ritam, melodija, tempo, pauza, dinamika (Guberina, 2010; Šmit, 2001; Šmit, 1993). Glazbene stimulacije se provode s ciljem da, putem glazbenih vrednota (ritma i melodije), omogućе djetetu oštećena sluha i djetetu s govorno-jezičnim teškoćama produkciju govora sa svim njegovim strukturnim razinama. Fonetski ritmovi su vrlo važan dio rehabilitacijskog programa prema verbotonalnoj metodi za djecu oštećena sluha i djecu s govorno-jezičnim teškoćama. Oni imaju osobitu funkciju da djetetu, koristeći govorne strukture zasnovane na ritmu brojalica i na tjelesnom ritmu, omogućе dobar izgovor i dobru percepciju govornih glasova.

Cilj stimulacija pokretom je razvoj slušanja i govora, koji se realizira na temelju zakonitosti o povezanosti tijela – slušanja – pokreta i govora (Guberina, 2010; Pintar, 2006; Pintar, 1983). Stimulacije pokretom i glazbene stimulacije potiču kod učenika oštećena sluha i/ili govora kreativnost koja ih dovodi do umjetničkog stvaralaštva. Pokretom, plesom i glazbeno-ritmičkim izričajem, ostvarujući umjetničke težnje, učenicima učitelji zajedno s rehabilitatorima izražavaju ljepotu govora, melodije i pokreta.

Dramatizacija predstavlja dinamičan i aktivan način rehabilitacije i učenja. Ona kroz igru djeci pomaže pri sagledavanju određenog problema iz drugog kuta, dok raspodjela uloga omogućava učeniku gledanje na situaciju očima druge osobe. Neki od rehabilitacijskih i odgojno-obrazovnih učinaka dramatizacije : širenje vokabulara, razvijanje komunikacijskih vještina te razvijanje analitičkog razmišljanja i koncentracija (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Šimunović, Košćec, 2013).

Osnovna zadaća nastave kulture govora je poticati i razvijati učenikovu komunikacijsku sposobnost, što se u prvom redu odnosi na razvoj spontanog govornog izraza koji predstavlja osnovu kvalitetne komunikacije. Osim toga, cilj je razvijati kulturu pravilnog pisanja i pisani izraz, dakle, cjelovito razvijati jezične sposobnosti i vještine u svakodnevnom sporazumijevanju koje predstavljaju najveću poteškoću u ovoj populaciji učenika (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Čilić Burušić, 2012).

Drugi važan zadatak nastave kulture govora je kultiviranje govornog izraza na fonetskoj razini, što uključuje pravilnu artikulaciju glasova, slogova i riječi. Poseban doprinos očituje se u razvoju govora sa zastupljenim parametrima govornih vrednota (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Čilić Burušić, 2012). Oštećenje jednog sustava automatski se odražava na poremećaj spaciocecije (proprioceptivni, vidni put, slušno osjetilo, vestibularno osjetilo, taktilni osjet). Verbotonalni učitelj likovne kulture može dobro pripremljenim i osmišljenim zadacima poticati polisenzoričke stimulacije. Često se koristi glazba koja, uz rehabilitacijski učinak, ima i značajnu ulogu u razvijanju kreativnosti. Korištenjem različitih osjetila učenici lakše uočavaju, razvrstavaju, oblikuju i spajaju informacije te im daju smisao i pohranjuju ih u trajno znanje. Da bi vizualno mišljenje bilo potpunije i kvalitetnije, kod učenika je nužno poticati sposobnosti vizualnog opažanja.

Poticanje kreativnosti osigurava najviši stupanj motiviranosti. Temeljno obilježje verbotonalne metode jest da se, rehabilitacijskim postupcima koji su implementirani i u odgojno–obrazovne sadržaje, potiče potiču motiviranost i kreativnost učenika oštećena sluha i /ili govora te stvaraju uvjeti za kvalitetno inkluzivno obrazovanje.

Bez obzira na to je li riječ o djetetu sa ili bez teškoća ili, pak, darovitom djetetu, kreativnost je temelj uspješnog procesa učenja. Razvoj kreativnosti omogućava uočavanje i poticanje djetetovih „jakih“ strana, što je važan preduvjet za kasniji odabir zanimanja i njegov kvalitetniji život uopće.

LITERATURA

- Bouillet, D., Bijedić, M. (2007) Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja, *Odgojne znanosti*, 9 (2), str. 113–132.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kittas, C. (2013) Exploring Primary Children's Views and Experiences of the School Ground: The Case of a Greek School. *International Journal Of Environmental And Science Education*, 8(1), str. 59-83.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., Howe, A. (2013) Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, Vol. 8, str. 80-91.
- Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Čilić Burušić, L. (2012) *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Zagreb: Artrezor.
- Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Šimunović Z., Košćec G. (2013) *Od teškoća do kaleidoskopa mogućnosti*. Zagreb: Artrezor.
- Guberina, P. Ur.: Crnković, V., Jurjević-Grkinić, I. (2010) *Govor i čovjek: Verbotonalni sisitem*. Zagreb: Artrezor naklada.
- Jeffrey, B., Woods, P. (1996) [online]. *Creating Atmosphere And Tone In Primary Classrooms*. Dostupno na: <https://www.questia.com/> [24. kolovoza 2015.].
- Konvencija o pravima djeteta*: Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 12/1993.
- Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*: Narodne novine, Međunarodni ugovori, br. 6/2007., 3/2008., 5/2008.
- Lau, K. W., Lee, P.Y. (2015) The use of virtual reality for creating unusual environmental stimulation to motivate students to explore creative ideas: *Interactive learning environments*, 23(1), str. 3-18.
- Pintar, V. (1983) *Stimulacije pokretom za razvoj govora u verbotonalnoj metodi: skripta*. Zagreb: Centar SUVAG.
- Pintar, V. (2006) *Ritmičke stimulacije pokretom: skripta*. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
- Šmit, M. B. (1993) *Muzičke vrednote u funkciji osnovnih strukturalnih faktora govora: skripta*. Zagreb: Centar SUVAG.
- Šmit, M. B., (2001) *Glazbom do govora*. Zagreb: Naklada Haid.

Durđica Ivančić: Procjena pokazatelja kvalitete inkluzivne škole iz percepcije učenika

Sažetak

Prema UNESCO-u najznačajniji dio inkluzivnog školovanja odnosi se na potrebu unapređivanja obrazovnih sustava pojedinih država, pri čemu se prednost daje programu obrazovanja za SVE. U tom inkluzivnom smislu nameće se potreba razmatranja pokazatelja inkluzivne kvalitete osnovne škole kako bi se mogli unapređivati relevantni činitelji. Kada se škola promatra kao mjesto inkluzivnog odgoja i obrazovanja tada je važno kako učenici s teškoćama te njihovi vršnjaci tipičnoga razvoja procjenjuju kvalitetu inkluzivnog rada škole. Temeljni cilj ovog istraživanja je utvrditi pokazatelje kvalitete inkluzivne osnovne škole iz percepcije učenika, ispitati postoje li razlike u procjenama pokazatelja u odnosu na obilježja uzorka: spol, školski uspjeh, prisustvo teškoća u razvoju kod učenika. Uzorak ispitanika čine učenici s teškoćama (N=111) i učenici tipičnog razvoja (N=111). Za potrebe istraživanja konstruiran je instrument procjene: Upitnik o pokazateljima inkluzije - UIUC (Ivančić, Stančić, 2010) koji pokriva pet hipotetski postavljenih područja inkluzivnosti rada škole. Ponuđeni odgovori za svaku tvrdnju su Likertovog tipa. Učinjena je faktorska analiza, razlike u procjenama ispitane su diskriminacijskom analizom, pouzdanosti izračunate na temelju sva tri poznata modela veće su od 0.80. Prema procjeni učenika ekstrahirano je i definirano jedanaest faktora koji predstavljaju latentnu strukturu prostora kvalitete inkluzivne osnovne škole. Dokazalo se da postoje značajne razlike u percepciji kvalitete inkluzivne škole između učenika s teškoćama i učenika tipičnog razvoja, između učenika i učenica s teškoćama, između učenika s teškoćama te onih bez teškoća s obzirom na školski uspjeh. Nisu utvrđene razlike u procjeni kvalitete inkluzivne osnovne škole između učenika i učenica s teškoćama u razvoju. Analizom razlika ustanovilo se da su učenici s teškoćama najviše nezadovoljni diferenciranim poučavanjem, pri čemu su kritičniji dječaci. Nezadovoljstvo učenika povećava se sa smanjivanjem školskog uspjeha, sukladno tome veći značaj pridaje se razlikovnim postupcima.

Ključne riječi: inkluzija, učenici s teškoćama, učenici tipičnog razvoja, kultura kvalitete obrazovanja, pokazatelji kvalitete inkluzivne škole

UVOD

Svakom društvu u cjelini u interesu je osiguranje i podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja. Standardi kvalitete upućuju na razmatranje i određivanje onih čimbenika koji obrazovnu praksu tj. školu čine boljom, koji podižu njezinu učinkovitost i sposobnost ostvarivanja pozitivnih ishoda na dobrobit SVIH učenika. Kad govorimo o pokazateljima kvalitete rada škole, u ovom slučaju osnovne škole, neizostavno mislimo na unapređivanje kvalitete njezina rada. Pokazatelje povezujemo s čuvanjem i podizanjem onih dimenzija kvalitete u obrazovanju koje se važne kako za učenike, tako i za sve ostale relevantne subjekte u školi (učitelji, ravnatelji, stručni suradnici, roditelji, učenici). U suvremenom kontekstu kvaliteta obrazovanja trebala bi ujedno podrazumijevati kvalitetu inkluzivnog obrazovanja, što znači osnovnog obrazovanja za SVE učenike (Booth i Ainscow, 2002, Black-Hawkins, Florian i Rouse, 2007). Kad kažemo za SVE onda mislimo i na učenike s teškoćama: učenici s teškoćama u razvoju; teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima; učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima (Zakon o

osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine br.87/2008, 6/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 126/2012, 94/2013). Spremnost za unapređivanja kvalitete obrazovanja ogleda se u kulturi kvalitete. Kultura kvalitete pretpostavlja zajednička stremljenja prema izvrsnosti, znači i prema inkluzivnoj izvrsnosti, a označava jasno postavljene dogovorene vrijednosti, ciljeve, timski rad i partnerstvo te praćenje i evaluaciju postavljenih ciljeva putem prihvaćanja vanjskog i unutarnjeg vrednovanja. „To je sustavan i transparentan proces refleksije vlastite prakse koji ima za cilj unapređivanje obrazovnog procesa, ali i promicanje profesionalnog i organizacijskog učenja“(MacBeath, 2005, navedeno u Bezinović, 2010a, 17).

Potrebne resurse za učinkovito procjenjivanje kulture kvalitete u školama čini sustav jasno definiranih, mjerljivih standarda tj. pokazatelja odnosno indikatora kvalitete. U suvremenom kontekstu, pokazatelji kvalitete rada škola trebali bi ujedno podrazumijevati i pokazatelje inkluzivnosti škola, dakle škola u kojima se zajedno školuju SVI učenici. Kao što ističu Igrić, Kobetić i Lisak (2008), obvezujući dokumenti međunarodne zajednice i s njima povezani hrvatski zakonodavni i razvojni dokumenti su: Standardna pravila za osobe s invaliditetom (1993), Salamanca deklaracija (1994), Delhijska deklaracija UN-a (1995), Rezolucija o jednakim mogućnostima za osobe s invaliditetom u obrazovanju i naobrazbi, Vijeće Europe (2003), Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, UN (2006), Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja osoba s invaliditetom u društvu: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi (2006.-2015). Operacionalizacija tih dokumenata upućuje na potrebu poštovanja prirodnog prava na dostojanstvo svake osobe bez obzira na dob, spol, rasu, vjeru, podrijetlo, uvjerenje ili stupanj, a ogleda se uvođenjem reformi za inkluzivno obrazovanje. Reforme su u isto vrijeme bile i još uvijek su, socijalni i pedagoški međusobno povezani procesi značajni za odgojno-obrazovnu inkluziju učenika s teškoćama u škole. Reformske promjene utječu na pozitivnu promjenu stavova učitelja, roditelja, tipičnih vršnjaka prema procesima inkluzije. Ove promjene utječu i na jačanje aktivne participacije samih učenika, kako tipičnoga razvoja tako i učenika s teškoćama, u odlučivanju o pitanjima odgojno-obrazovnog djelovanja škole koja se njih tiču. Važna pitanja odnose se na inkluzivno djelovanje škole koje podrazumijeva međusobne inkluzivne odnose svih subjekata škole, diferencirano učenje i poučavanje, vrednovanje postignuća učenika te pružanje primjerene podrške kao što je izrada individualiziranih programa (IOOP proces) (Hastings & Oakford, 2003; Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010; Zurak, 2014). Istraživanja su pokazala da participiranje samih učenika s teškoćama donosi prednosti ne samo njima već i svim ostalima jer stvara povoljnije okruženje, a uz to zahtjevi i sugestije koje dolaze direktno od djeteta mogu imati veću težinu nego kada roditelji govore u njegovo ime (Martin, 2006., Ashton, 2008., navedeno u Zurak, 2014). Provedena istraživanja navode da na takav način učenici imaju veću šansu za postizanjem postavljenih ciljeva, poboljšanjem obrazovnih vještina, razvijanjem komunikacijskih vještina, nastavkom i završavanjem srednjoškolskog obrazovanja, zapošljavanjem te boljom kvalitetom života kao odrasle osobe (Leutar, 2003; Arndt, 2006 navedeno u Zurak, 2014; Stančić, 2014). Davanje prilike učenicima da izraze svoje potrebe, želje i interese omogućuje im jedinstvenu priliku za razvijanjem važnih životnih vještina kao što su vještine samoodređenja i samozastupanja, jer učenici na taj način mogu osjetiti kako je to kada imaju kontrolu nad važnim odlukama u svojim životima. (Agran i Hughes, 2008; Arndt, Konrad, i Test, 2006; Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner i Lovett, 2006; Mason, McGahee-Kovac, Johnson, i Stillerman, 2002, navedeno u Zurak, 2014; Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009).

Prema istraživanjima, vidljiva je nedostatna participacija učenika tijekom IOOP procesa (Agran i Hughes, 2008; Lovitt i Cushing, 1994; Martin, 2004; Martin, Van Dycke, Greene, 2006; Mason i Field, 2004, navedeno u Stančić, 2014) zbog čega im je potrebno na primjeren način pružiti podršku kako bi

bili u stanju izraziti svoje stavove i sklonosti (Konrad, 2008., navedeno u Ivančić, 2012).

Temeljito se promijenila obrazovna politika, a samim time položaj i status učenika i učitelja u odgojno-obrazovnom sustavu (Vigman, 2005., Krivsenko, 2005., navedeno u Milenović, 2011). Obrazovna reforma zahtijeva novu organizaciju škole, primjenom suvremenih i provjerenih metoda poučavanja, novih tehnologija, ali i pružanjem veće podrške učenicima s poteškoćama (Gonev i sur., 2002.; Milenović, 2009., navedeno u Milenović 2011., Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009). Pri tome je važno kontinuirano pratiti učinke učinjenih inkluzivnih koraka putem pokazatelja inkluzije od strane učitelja, roditelja i samih učenika jer se time mogu unositi daljnje inkluzivne promjene koje zadovoljavaju potrebe svih strana u procesu, a primarno samih učenika.

U Republici Hrvatskoj zahvaljujući promjenama u obrazovnim politikama u zadnjih dvadeset godina sve veći broj učenika s teškoćama uključen je u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Ovim promjenama doprinijela su istraživanja provedena u svijetu i kod nas koja upućuju na bitne pretpostavke za inkluzivno unapređivanje odgoja i obrazovanja kao što su inkluzivne političko-zakonske odrednice, podržavanje inkluzivnih gledišta te inkluzivna praksa (Kiš-Glavaš i Igrić, 1998., Ivančić i Stančić, 1999., Kiš-Glavaš, 2000., Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001., Kalambuka i sur., 2007., Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak, 2009., Stančić, Horvatić i Nikolić, 2011). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 87/08, 6/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 126/2012, 94/2013) kao i novi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama (Narodne novine, 24/2015) govore u prilog razvoja procesa inkluzije u našem odgojno-obrazovnom sustavu. Time se učiteljima osigurava edukacija a učenicima omogućuje jednako pravo na školovanje, njihovim vršnjacima tipičnog razvoja učenje tolerancije, prihvaćanja i jednakosti kroz interakciju (Horvatić, Šenjug i Lisak, 2010).

Razvoj inkluzije podrazumijeva unapređivanja inkluzivne kulture kvalitete naših škola. Kultura kvalitete procjenjuje se putem pokazatelja kvalitete s aspekata najvažnijih sudionika u odgoju i obrazovanju, a to su učenici, stručnjaci škole i roditelji učenika. Procesi vrednovanja i samovrednovanja započeli su u Hrvatskoj 2003./2004. godine u Institutu za društvena istraživanja provođenjem pilot projekta kojim su se željeli utvrditi potrebni resursi za učinkovito samovrednovanje (voditelj, dr.sc. P. Bezinović). Danas je samovrednovanje škola, koja obuhvaća procjene učitelja, roditelja i učenika postalo integralni dio sustava obrazovanja u Hrvatskoj.

U fokusu interesa ovog rada, koji polazi od toga da kvaliteta odgoja i obrazovanja treba ujedno biti i inkluzivna kvaliteta, iznimno je važna procjena pokazatelja *inkluzivne kulture kvalitete* iz percepcije SVIH učenika kao glavnih dionka odgoja i obrazovanja, jer upravo o toj kvaliteti ovisi njihov obrazovni, emocionalni i socijalni razvoj. Procjene učenika značajni su pokazatelji inkluzivnosti škole koja je u našim školama još uvijek više zastupljena formalno nego stvarno (Sekušak-Galešev, 2008, Ivančić i Stančić, 2013).

CILJ ISTRAŽIVANJA

Ovo je istraživanje imalo za cilj dobiti uvid koji su to pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole prema procjenama SVIH učenika te čime doprinose unapređivanju te kvalitete.

HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Temeljem definiranog cilja postavljena je glavna hipoteza istraživanja i podhipoteze:
H-1. Postoje statistički značajne razlike između učenika škole u procjenama kvalitete inkluzivne osnovne škole.

H-1.1 Postoje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete inkluzivne škole između učenika s teškoćama i učenika bez teškoća

H-1.2. Postoje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete inkluzivne škole između učenika i učenica s teškoćama

H-1.3. Postoje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete inkluzivne škole između učenika i učenica bez teškoća

H-1.4. Postoje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete inkluzivne škole između učenika s teškoćama obzirom na školski uspjeh

H-1.5. Postoje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete inkluzivne škole između učenika bez teškoća obzirom na školski uspjeh.

UZORAK ISPITANIKA

Istraživanje je provedeno u deset osnovnih škola Grada Zagreba u šk.god. 2012./2013. odabranih prema teritorijalnoj dostupnosti (sjever, jug, istok, zapad Grada). Temeljem dopisa o istraživanju i suglasnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, poziv na sudjelovanje upućen je u sve škole, suglasnosti ravnatelja i pristanak roditelja za sudjelovanje njihove djece dobiven je u potpunosti u svih deset škola. U cjelovitom istraživanju sudjelovali su učenici tipičnog razvoja (N=585) i učenici s teškoćama (N=125). U dijelu istraživanja usmjerenom na analize razlika u procjeni kvalitete inkluzivne škole iz percepcije učenika sudjelovale su dvije izjednačene skupine učenika, tipičnog razvoja (N=111) te učenika s teškoćama (N=111) polaznika 7. i 8. razreda osnovne škole. Uzorak učenika izjednačen je obzirom na spol, razred polaznja, školski uspjeh i školsku spremu njihovih roditelja. U uzorku učenika s teškoćama sudjelovalo je 25 učenika koji se temeljem administrativnog rješenja Republike Hrvatske školuju prema prilagodbi sadržaja programa (učenici s teškoćama u razvoju), njih 52 školuje se prema rješenju o individualizaciji postupaka (učenici s teškoćama u učenju ili okolinski uvjetovanim čimbenicima), a 34 učenika s teškoćama opisani su samo stručnim nalazima i mišljenjima nadležnih ustanova.

KONSTRUKCIJA UPITNIKA

Za potrebe ispitivanja kvalitete inkluzivnosti, odnosno kao odgovor na postavljeni cilj konstruiran je *Upitnik o pokazateljima inkluzije za učenike* - UIUC (Ivančić i Stančić, 2010). Upitnik za procjenu pokazatelja inkluzije konstruiran je na osnovu hrvatske inkluzivne prakse, upitnika za samovrednovanje kvalitete škola u Hrvatskoj (Bezinović, 2010b) i Indexa za inkluziju (Booth & Ainscow, 2002). U konstrukciji upitnika nastojalo se u najvećoj mogućoj mjeri izbjeći sklonost davanju socijalno poželjnih odgovora. Učenicima s teškoćama osigurana je individualna potpora tijekom provedbe istraživanja (podrška u čitanju, odgovaranje prema naputku učenika i sl.).

VARIJABLE UPITNIKA INKLUZIJE ZA UČENIKE

Upitnik o pokazateljima inkluzije za učenike - UIUC sastoji se od dva dijela, prvi dio čine četiri opće varijable: razred polaznja, spol, školski uspjeh prethodnog razreda, polaznje druge škole. Drugi, glavni dio upitnika sadrži 90 tvrdnji (čestica) koje su raspoređene unutar šest područja procjene koja je usmjerena na aspekte inkluzivne škole, pri čemu su pitanja većinom orijentirana na učenike. Tako na prvom području *Inkluzivnog etosa škole* ima sedam podpodručja: *prihvaćenost i zadovoljstvo svih učenika školom (PZ)*, *sigurnost i podržavajuća okolina za sve učenike (SIG)*, *pozitivna očekivanja i promocija postignuća (OCC)*, *uvažavajući međusobni odnosi učenika (UVA)*, *inkluzivni odnosi učitelja i*

učenika (UCC), partnerski odnosi roditelja i učitelja (ROD), usmjerenost na inkluziju (IN). Drugo područje Kurikulum usmjeren na učenika ima dva podpodručja: kurikulum primjeren svim učenicima (NP), školski kurikulum - više mogućnosti za sve (KUR). Treće područje Diferencirano učenje i poučavanje ima četiri podpodručja: individualni plan procjene (PP), planiranje usmjereno na učenika: Dostizni ciljevi i sadržaji učenja (SAD), Metode, sredstva i oblici rada (MET), Primjereni zahtjevi (ZAH). Četvrto područje Podrške u praćenju i vrednovanju učenika sastoji se od šest podpodručja: primjenjiva kvaliteta postignuća (PK), praćenje napretka i pripreme za ispite (PN), ublažavanje ispitne anksioznosti (IA), vrednovanje i ocjenjivanje (VO), povratne informacije (PI), perspektiva (PER). Peto područje Inkluzivne potpore u školi u ovom upitniku odnosi se na potporu pomoćnika u nastavi (PUN). Šesto područje Resursi za inkluzivno djelovanje također se u ovom upitniku odnosi na dva podpodručja, to je otklanjanje barijera (OB) i opremljenost škole (OSS).

Za odgovore u drugom dijelu Upitnika korištena je skala Likertovog tipa (potpuno se slažem (1), uglavnom se slažem (2), ne mogu se odlučiti (3), uglavnom se ne slažem (4), uopće se ne slažem (5). Niži rezultat na upitniku pokazuje bolje procjene ispitanika.

NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno sukladno načelima etičkog kodeksa u znanstvenim istraživanjima s djecom.

METODE OBRADE PODATAKA

Nakon provedenog istraživanja, za određivanje dijagnostičke valjanosti odnosno latentne strukture Upitnika, podaci su obrađeni programom za faktorsku analizu pod komponentnim modelom (Hotelling, 1993., navedeno u Nikolić, 1991). Glavne komponente zadržane su na temelju PB kriterija a za dobivanje boljih projekcija varijabli na komponente izvršena je ortogonalna Varimax i kosa Ortoblique rotacija glavnih osi (Štalec i Momirović, 1971., Kaiser, 1958, Harris i Kaiser, 1964; navedeno u Nikolić, 1991). Analiza razlika između promatranih skupina ispitanika učinjena je diskriminacijskom analizom i metodom robustne diskriminacijske analize (Nikolić, 1991). Osim toga, ispitana je normalnost distribucija frekvencija svih kvantitativnih varijabli. Analize razlika na svakoj pojedinoj varijabli koje pokrivaju prostor kvalitete inkluzivne škole, a s obzirom na važne vrijednosti promatrane su analizom varijance. Podaci su prikazani tablično i grafički.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

U svrhu ispitivanja metrijskih svojstava *Upitnika o pokazateljima inkluzije za učenike - UIUC* izračunati su koeficijenti pouzdanosti ($\lambda=0.979$, $\alpha=0.968$, $rtt=0.965$), reprezentativnosti ($R=0.946$) i homogenosti cjelokupnog instrumenta ($h=0.236$). Metrijske karakteristike *Upitnika o pokazateljima inkluzije* pokazale su se veoma dobre, čime se može potvrditi da je Upitnik valjan. Valjanost, diskriminativnost i donja granica pouzdanosti ($p1=0.958$) pokazuju da sve čestice trebaju egzistirati u Upitniku kako bi se prilikom svakog ispitivanja procjene kvalitete dobili egzaktni pokazatelji o razini inkluzivnog etosa škole, primjerenosti kurikulumu, diferenciranog učenja i poučavanja, vrednovanja i ocjenjivanja postignuća učenika te inkluzivne potpore školi. Temeljem matrice sklopa ili paralelnih projekcija varijabli na faktore definirana je latentna struktura *Upitnika o pokazateljima inkluzije za učenike - UIUC*, a u identifikaciji faktora pridonijela je i matrica varijabli s faktorima. Na temelju navedenog latentna struktura prostora kvalitete inkluzivne škole iz percepcije učenika sastoji se od 11

faktora (Ivančić, 2012): 1. Potpora pomoćnika učenicima u nastavi 2. Primjerenost nastavnog plana i programa i njegove realizacije u zahtjevima naspram različitih sposobnosti učenika 3. Prihvaćenost i zadovoljstvo učenika uvažavajućim odnosima koji podrazumijevaju međusobnu različitost 4. Podržavajući odnosi učitelja i roditelja usmjereni na uspješnost učenika 5. Razlikovni pristup primjeren potrebama učenika u nastavi 6. Uvažavajući odnos učitelja prema učenicima i njihovim odgojno-obrazovnim potrebama 7. Poticanje i praćenje napretka učenika sukladno njihovim sposobnostima 8. Produktivno učenje i usmjerenost na učeniku primjerenu perspektivu 9. Uređenje i opremanje škole sukladno inkluzivnim potrebama 10. Poštivanje različitosti omogućavanjem izbora u školskim (nastavnim i izvannastavnim) aktivnostima 11. Uvažavanje osobitosti učenika u školi.

Definirani faktori odražavaju pokazatelje inkluzivne osnovne škole koji se odnose, kao što je hipotetski postavljeno, na: inkluzivni etos škole, nastavni plan i program usmjeren na učenika, diferencirano učenja i poučavanje, podršku u praćenju i vrednovanju učenika, inkluzivnu potporu školi i resurse za inkluzivno djelovanje. To znači da se latentna struktura kvalitete inkluzivne škole može prepoznati. Temeljem navedenog moglo se odrediti dvadeset i dva područja koja pokrivaju Upitnik kvalitete inkluzivne škole prema procjenama učenika. Zato su se za analizu razlika u percepciji kvalitete inkluzivne škole iz percepcije učenika (hipoteze i podhipoteze) koristile samo sumarne varijable po područjima koje odgovaraju pojedinim faktorima i dijelovima navedenog upitnika.

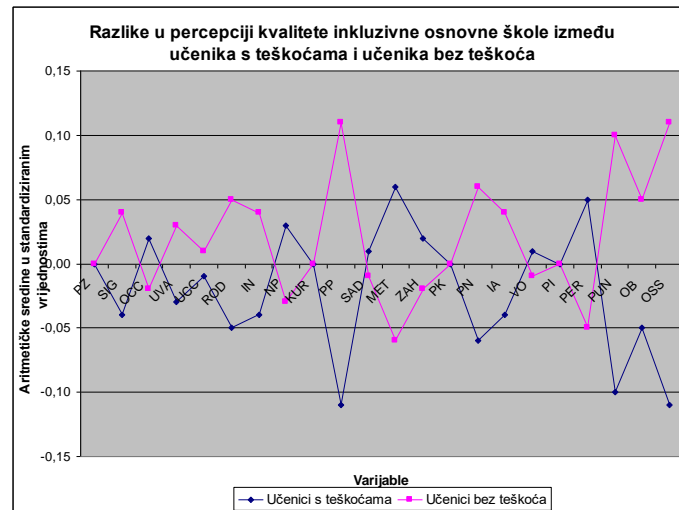
Podaci testiranja hipoteza prikazani su u Tablici 1. i 2.

U svrhu testiranja postavljenih hipoteza utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike na ekstrahiranim diskriminacijskim funkcijama između učenika s teškoćama i učenika tipičnog razvoja (H-1.1.), te između učenika i učenica s teškoćama (H-1.2), ali ne i između učenika i učenica tipičnog razvoja (H-1.3.).

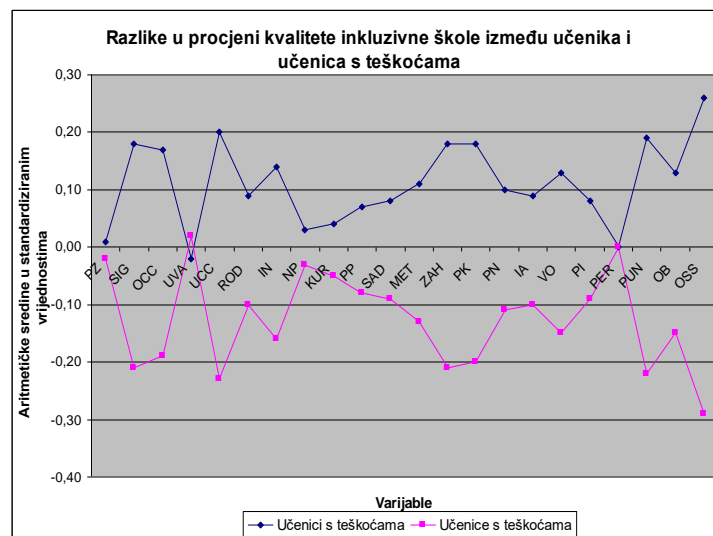
Tablica 1. Razlike u procjeni kvalitete inkluzivne škole između učenika s teškoćama i učenika bez teškoća, učenika i učenica s teškoćama te učenika i učenica bez teškoća.

	FUNKCIJA	CENTROIDI		SD		F	p
		UČENICI S TEŠKOĆAMA	UČENICI BEZ TEŠKOĆA	UČENICI S TEŠKOĆAMA	UČENICI BEZ TEŠKOĆA		
H-1.1.	1	-0,24	0,24	1,33	1,61	6,72	0,010
		UČENICI S TEŠKOĆAMA	UČENICE BEZ TEŠKOĆA	UČENICI S TEŠKOĆAMA	UČENICE BEZ TEŠKOĆA		
H-1.2.	1	0,62	-0,70	2,50	HIPOTEZA	9,30	0,003
		UČENICI BEZ TEŠKOĆA	UČENICE BEZ TEŠKOĆA	UČENICI BEZ TEŠKOĆA	UČENICE BEZ TEŠKOĆA		
H-	1	-0,51	0,58	2,52	3,19	3,35	0,066

Za bolji uvid u razlike između procjena kvalitete inkluzivne škole prema procjenama učenika služi grafički prikaz aritmetičkih sredina izraženih u standardiziranim vrijednostima za svaku manifestnu varijablu.



Slika 1.



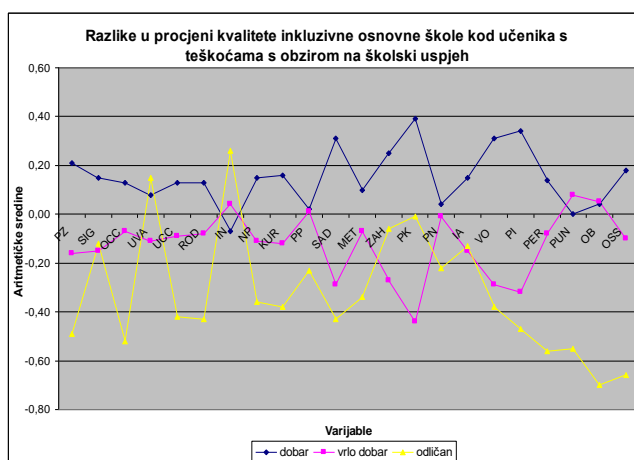
Slika 2.

Temeljem aritmetičkih sredina izraženih u standardiziranim vrijednostima za svaku sumarnu varijablu pokazalo se da se učenici s teškoćama i učenici bez teškoća odnosno tipičnog razvoja u svojim procjenama značajno razlikuju u svim prosječnim rezultatima, pri tome su učenici bez teškoća nezadovoljniji od učenika s teškoćama, posebno u odnosu na izradu plana procjene, otklanjanje barijera i opremljenost škole.

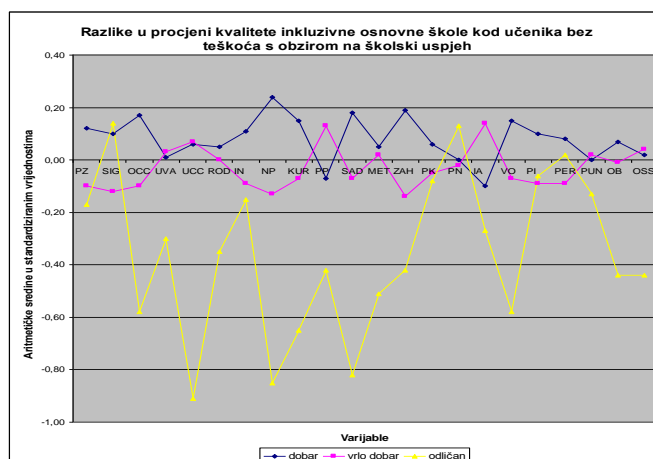
U odnosu na školski uspjeh učenika utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike i kod učenika s teškoćama (H-1.4), kao i učenika bez teškoća (H-1.5). Sve razlike dobivene su na ekstrahiranim diskriminacijskim funkcijama. Rezultati su prikazani u Tablici 2, slici 3. i 4.

Tablica 2. Razlike u procjeni kvalitete inkluzivne škole kod učenika s teškoćama i učenika bez teškoća obzirom na školski uspjeh

HIPOTEZE	FUNKCIJE	CENTROIDI			SD			F	p
		DOBAR	VRLO DOBAR	ODLIČAN	DOBAR	VRLO DOBAR	ODLIČAN		
H-1.4. UT	I	0,63	-0,53	-1,23	2,88	2,61	2,27	9,93	0,000
	II	-0,16	-0,01	1,28	0,90	0,85	0,79	12,94	0,000
H-1.5. UBT	I	0,32	-0,12	-1,61	3,26	3,10	1,64	17,12	0,000
	II	-0,10	-0,06	1,22	0,78	0,74	0,88	4,89	0,009



Slika 3



Slika 4

Pregledom grafičkih prikaza razlika na sumarnim varijablama (slika 3 i 4) pokazalo se da se sa smanjivanjem školskog uspjeha kod obje skupine učenika povećava njihova negativnija procjena inkluzivnih aspekata rada škole. Učenici s teškoćama s dobrim uspjehom u većoj su mjeri nezadovoljni sa *sadržajima učenja* (nisu primjereni predznanjima i sposobnostima učenika, učenici ne razumiju sadržaje i ne znaju zbog čega su važni), s *primjenjivom kvalitetom postignuća* i s *povratnim informacijama*. Interesantno je za primjetiti da su odlični učenici s teškoćama najmanje zadovoljni s *međusobnim odnosima učenika* i *odnosom prema različitosti* (ne misle da su učenici s teškoćama jednako prihvaćeni kao i učenici tipičnog razvoja, da se s učenicima dovoljno provode radionice na temu različitosti i da se u školi svi s uvažavanjem odnose jedni prema drugima). Učenici bez teškoća s dobrim uspjehom najnezadovoljniji su s *primjerenošću nastavnog plana i programa*, a s odličnim uspjehom sa *sigurnošću učenika* i s *praćenjem napretka* i *pripremanja za ispite* (vođenje bilježaka o njihovom radu, motiviranje pohvalama, očekivanje na provjerama znanja, dobivanje korisnih uputa). Provedene analize razlika između učenika s teškoćama i učenika tipičnog razvoja ukazale su na zanimljiv podatak da su učenici bez teškoća po svojim procjenama, u više stavaka kritičniji, od učenika s teškoćama. Prema njihovim procjenama nezadovoljniji su u odnosu na *sigurnost*, *partnerstvo učitelja i roditelja* i *uvažavanje različitosti*. Lošije procjenjuju *izradu plana inicijalne procjene* te *praćenje napretka učenika*. Također nemaju povoljna mišljenja o *primjerenosti zastupljenosti pomoćnika u nastavi* te smatraju da *resursi za inkluzivno djelovanje* (otklanjanje barijera, opremljenost škole) nisu dovoljno zadovoljavajući. Možemo pretpostaviti da je dobiveni podatak odraz boljih zapažanja prisutnih nedostataka u školi, vlastitih potreba za većom podrškom, ali i rezultat podržavajućeg odnosa upravo prema onim učenicima kojima je podrška važna za uspješno sudjelovanje u nastavi i boravak u školi. Prema istraživanju Leutar (2003) kod vršnjaka iz inkluzivnih škola prevladava izrazito sažaljenje, no druženja s učenicima s teškoćama pozitivno djeluje na mijenjanje njihovih stavova. U prilog tome govore i istraživanja koja pokazuju da uključivanje djece s teškoćama ima pozitivne implikacije na svakog sudionika u obrazovnom procesu, a posebno utječe na razvoj tolerancije kod vršnjaka (Huber, 2001, navedeno u Horvatić, Šenjuga i Lisak, 2010). U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo potvrditi ove nalaze te ispitati iz čega sve proizlazi ova veća kritičnost vršnjaka u odnosu na učenike s teškoćama.

Učenici s teškoćama, za razliku od svojih tipičnih vršnjaka, nezadovoljniji su sa samim procesom *diferenciranog poučavanja* u smislu *primjene razlikovnih metoda*, *sredstava*, i *oblika rada* te *korištenja dodatnih oblika komunikacije na nastavi* (slike, računalni programi, znakovni jezik). Također, lošije procjenjuju *informiranost važnu za daljnje školovanje* primjereno njihovim znanjima, sposobnostima i interesima. Za razliku od vršnjaka tipičnog razvoja, učenici s teškoćama uglavnom znaju što se od njih očekuje na *provjerama znanja*.

Dobiveni rezultati su očekivani zbog toga što učenicima s teškoćama sam proces poučavanja i učenja jest otežavajući ukoliko sve sastavnice nastavnog procesa nisu primjerene njihovim obrazovnim potrebama koje proizlaze iz kognitivnih, motoričkih, senzoričkih, perceptivnih, emocionalnih, jezičnih ili drugih osobitosti. Provedena istraživanja u Hrvatskoj (Galešev, Stančić i Ivančić, 1995; Stančić, Galešev i Ivančić, 1995, Ivančić, 1991., Dulčić i Bakota, 2008., Dekanić, 2008; Zurak, 2014) ustanovila su da upravo iz prisutnih osobitosti učenika s teškoćama proizlaze razlike u usvajanju nastavnih sadržaja koje upućuju na potrebu usklađivanja obrazovnih programa i strategija poučavanja potrebama ovih učenika. Pretpostavljamo da njihove negativnije procjene govore upravo u prilog tome da razlikovni oblici rada u inkluzivnoj školi još uvijek nisu dovoljno zastupljeni u nastavi tj. nisu dovoljno usklađeni s njihovim odgojno-obrazovnim posebnostima. U tom slučaju učenici s teškoćama moraju ulagati veće

napore u praćenju nastave, usvajanju sadržaja, tj. u stjecanju znanja i vještina nego li njihovi vršnjaci tipičnog razvoja, u konačnici postignuća mogu biti manja, a time i lošije vrednovana, što dovodi do nezadovoljstva (Cvitković i Wagner Jakab, 2006, Cvitković, 2010). Takvi ishodi u učenju stvaraju nesigurnost u pogledu odabira primjerenog daljnjeg školovanja pa je i razumljiva potreba učenika s teškoćama za pravovremenim i što sadržajnijim informiranjem. Sve govori u prilog potrebe izbjegavanja i smanjivanja prepreka za učenje koje se mogu postići samo učenicima primjerenim razlikovnim poučavanjem. Da bi ono bilo sukladno potrebama učenika s teškoćama važno je *sve sastavnice nastavnog procesa uskladiti s njihovim obrazovnim potrebama*. To znači da je važno izraditi sveobuhvatan *plan procjene* na kojem će se temeljiti *učeniku primjeren plan podrške u poučavanju i učenju*. Takav plan treba uzeti u obzir sadržaje i strategije koje će odgovarati potrebama učenika u procesu poučavanja i učenja te vrednovanja i ocjenjivanja postignuća učenika, što znači omogućiti uspješna i primjenjiva postignuća. Pozitivan je podatak da učenici s teškoćama, za razliku od vršnjaka tipičnog razvoja, uglavnom znaju što se od njih očekuje na provjerama znanja a što je vidljivo iz izvedbe Individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (Ivančić, 2012; Ivančić i Stančić, 2006., 2015). Pretpostavka je da im inkluzivno orijentirani učitelji na takav način žele pomoći da se bolje pripreme za provjere znanja, olakšaju učenje i time omoguće bolje ishode učenja (Ivančić i Stančić, 2006., 2015). Kako ta postignuća ne bi bila odraz više formalnog, a manje funkcionalnog znanja, ključno je provoditi takvo poučavanje koje će omogućiti aktivno učenje s razumijevanjem i postignuća sukladna tako stečenim znanjima ili usvojenim vještinama. Zbog toga se poučavanje neprestano treba ispreplitati s praćenjem napretka učenika čime se ostvaruje njegova dijagnostička funkcija koja upućuje na predviđanje sljedećih koraka u poučavanju u odnosu na sadržaje i primjenu primjerenih strategija rada (Ivančić i Stančić, 2006). Dijagnostičko poučavanje zahtjeva od učitelja poznavanje razvojnih procesa i treba biti sukladno razvojnim zahtjevima i osobitostima učenika. Ono upućuje na osmišljeno planiranje i postavljanje učeniku dostižnih ciljeva, primjerenih strategija i zadataka poučavanja (Ivančić i Stančić, 2002, 2004, 2006., Ivančić, 2010) kako bi isti bili sukladni odgojno-obrazovnim potrebama učenika. Pri izboru zadataka potrebni su kvalitativni podaci o razini očekivane učenikove kompetencije ili sposobnosti. Osobine i osobitosti učenika odredit će način prikazivanja znanja, priroda odabranih zadataka odredit će oblik upravljanja razredom, a praćenje učenikovog ponašanja dat će povratne informacije učitelju i učeniku te pretpostaviti njihov interaktivni odnos. U tom kontekstu učenje se ne bi trebalo temeljiti na zadacima u kojima su bitni samo ishodi učenja (ono što su učenici naučili i stvorili) već na onima u kojima su bitni procesi (koje su strategije koristili da bi došli do ishoda učenja) jer procesni pristup omogućuje davanje povratnih informacija što dalje oblikuje proces planiranja. Znanje o tome zašto su djeca neuspješna, nasuprot samoj spoznaji da su neuspješna, osnova je pružanja podrške u učenju (Desforges, 2001). Analize razlika vezane uz spol učenika pokazale su da učenici s teškoćama muškog spola imaju uglavnom lošije mišljenje gotovo o svim aspektima inkluzivnog rada škole (inkluzivni odnosi, nastavni plan i program, poučavanje i vrednovanje, potpora pomoćnika u nastavi) nego li učenice. Za razliku od skupine učenika s teškoćama, kod učenika bez teškoća procjene prema spolu suprotnog predznaka što znači da su učenice kritičnije od učenika. Možemo pretpostaviti da na ovakve nalaze mogu utjecati radne navike i upornost učenika koji se ogledaju u postignućima, školski uspjeh ili osobine samih učenika što bi bilo interesantno ubuduće istražiti. Uspoređujući rezultate analize razlika percepcije učenika s teškoćama i njihovih tipičnih vršnjaka bez teškoća s obzirom na školski uspjeh možemo primjetiti da se kod obje skupine sa smanjivanjem školskog uspjeha pridaje veći, kritičniji, značaj razlikovnim postupcima u nastavi, a manji inkluzivnim odnosima. Obrnuto, što je školski uspjeh učenika bolji to se veći, kritičniji, značaj pridaje inkluzivnim odnosima, a manji razlikovnim

postupcima u nastavi. Pregledom značajnosti razlika u odnosu na školski uspjeh za obje skupine učenika pokazalo se da su učenici s dobrim školskim uspjehom, bez obzira jesu li ili nisu prisutne teškoće, nezadovoljniji u mnogim inkluzivnim aspektima rada škole (inkluzivni odnosi, kurikulum i njegova realizacija, opremljenost škole), nego li učenici s vrlo dobrim i odličnim uspjehom. Dobiveni nalazi su očekivani, jer je za pretpostaviti, da učenicima nije svejedno kakav im je školski uspjeh, naročito u višim razredima kad su visoke ocjene učenicima izuzetno važne zbog nastavka željenog školovanja. No, ono što bi bilo zanimljivo istražiti je što sve utječe na to da učenici postižu dobar školski uspjeh. Je li to motivacija, radne navike i odgovornost, sposobnosti, nedovoljna usvojenost strategija učenja, anksioznost, učenicima neprimjerena podrška u poučavanju i učenju ili nešto drugo. Sumirajući dobivene razlike prema diskriminacijskim funkcijama vidimo da su učenicima važni svi aspekti rada škole, s posebnim naglaskom na primjerenost uvažavajućih odnosa i načina poučavanja i vrednovanja postignuća njihovih postignuća. Analiza strukture definiranih diskriminacijskih funkcija dobivenih prema najvećim razlikama u procjenama učenika na sumarnim varijablama pokazuje nam da te najveće razlike pokrivaju sva glavna područja pokazatelja inkluzivnosti škola. Pri tome je primjetno da je učenicima u procjenama jako važan *inkluzivni etos* (prihvaćenost i zadovoljstvo školom, sigurnost, odnosi između učenika i s učiteljima, odnosi roditelja i učitelja, odnos različitostima i prema osobitostima učenika).

ZAKLJUČAK

Dobiveni nalazi upućuju na potrebu da škole istraže najugroženija područja inkluzivnog rada i izrade plan otklanjanja postojećih prepreka. Prema dobivenim procjenama učenika uzorka posebnu pozornost potrebno je obratiti na provođenje diferenciranog učenja i poučavanja. Taj podatak govori o važnosti sustavnog osposobljavanja učitelja za razlikovni nastavni rad putem teorijsko-iskustvenih radionica, savjetovanja povezanih s neposrednim radom i sustavne samoprocjene subjekata škole, obvezno učenika, temeljene na indikatorima inkluzivnosti rada. Također ukazuje na potrebu aktivne komunikacije sa svim učenicima sa svrhom dobivanja povratnih informacija o načinu njihova poučavanja i vrednovanja ishoda učenja.

LITERATURA

- Bezinović, P. (2010a) *Samovrednovanje škola, Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, Institut za društvena istraživanja.
- Bezinović, P. (2010b) *Samovrednovanje škola i kultura kvalitete u obrazovanju*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007) *Achievement and inclusion in schools*, London, New York: Routledge.
- Bratković, D. (2004): Inkluzija. *Dijete, škola, obitelj. Časopis za odgoj i obrazovanje djece rane školske dobi namijenjen stručnjacima i roditeljima*, god.14, str.2-6.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, New Redland Building, Coldharbour lane, Frenchay, Bristol BS16 1 QU, UK.
- Cvitković, D. (2010) *Anksioznost i obiteljska klima kod djece s teškoćama učenja*. Disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Cvitković, D., & Wagner Jakab, A. (2006) Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, god.42 (2), str.113-119.
- Dekanić, M. (2008) *Prikaz programa rada asistenta u nastavi u redovnoj osnovnoj školi*. Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

- Desforges, C. (2001) *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb: Educa.
- Dulčić, A., & Bakota, K. (2008) Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44, (2), str. 31-50.
- Galešev, V., Stančić, Z. & Ivančić, Đ. (1995) Razlike u svladavanju nastavnog gradiva iz matematike u učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u redovite i posebne uvjete odgoja i obrazovanja, *Defektologija*, 31, (1-2), str.69-77.
- Hasting R., & Oakford S.(2003). Student teachers Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, vol. 23, No. 1., 235-262.
- Horvatić, S., Šenjug, V., & Lisak, N. (2010) Inkluzija i postignuća učenika. U: V. Đurek (ur.), Zbornika radova 8. Kongresa s međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“,Varaždin: Hrvatski savez defektologa, str.111-119.
- Igrić, Lj., Cvitković, D., & Wagner Jakab, A. (2009) Djeca s teškoćama u razvoju učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, supplement, 23-36.
- Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. (2008) Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 10,(1/2), 235-242.
- Igrić, Lj. (2004) Društveni kontekst, posebne potrebe, invaliditet, teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za edukacijska istraživanja*, 40 (2), str.151-163.
- Ivančić, Đ. (1991) Obrazovna dostignuća učenika osnovnoškolskog uzrasta s većim teškoćama u razvoju i učenika bez teškoća, Magistarski rad, Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (1999) Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja. U: V, Rosić (ur.), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Drugi međunarodni znanstveni kolokvij, Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str.469-482
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2002) Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: L. Kiš-Glavaš, & R. Fulgosi-Masnjak (ur.), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*, priručnik za učitelje, Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama Idem, str.133-179.
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2004) Roditelji-suradnici škole. U: Lj., Igrić (ur.), *Moje dijete u školi, priručnik za roditelje*, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama Idem, str.65-85.
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2006) Individualizirani odgojno-obrazovni programi, Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *S Vama, polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM*, Zagreb, god.3, (2/3), 91-119.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z., (2008) Individualiziranim odgojno-obrazovnim programima do kompetencija učenika s teškoćama u uvjetima edukacijske integracije. U: V., Paar; N. Šetić, (ur.), *Hrvatski obrazovni sustav u odnosu prema obrazovnoj politici europske unije. Europski referentni okvir temeljnih kompetencija*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 55-85.
- Ivančić, Đ. (2010) *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*, Priručnik za učitelje, Zagreb: Alka script.

- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2010) Podrškom učiteljima do bolje uspješnosti učenika s teškoćama. U: V. Đurek, (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici*, 8.Kongres s međunarodnim sudjelovanjem, Varaždin: Savez defektologa Hrvatske, str.181-195.
- Ivančić, Đ. (2012) Pokazatelji kvalitete inkluzivne škole. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013) Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, (2), 139-157.
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2015) Razlikovni pristupi u inkluzivnoj školi, U: Lj., Igrić et.al. *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, d.d., str. 160-201.
- Kalambouka, A. et.al. (2007) The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on teh achievemenet of their peers, *Educational Research*, vol.49, (4), str.365-382.
- Kiš-Glavaš, L., & Igrić, Lj. (1998) Stavovi učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i kako ih mijenjati. U: V., Rosić (ur.), *Zbornik radova Međunarodnog znanstvenog kolokvija*, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, str.374-384.
- Kiš-Glavaš, L. (2000) Utjecaj programa edukacije učitelja na prihvaćanje djece s posebnim potrebama na promjenu stavova učitelja prema poučavanju, *Zbornik radova 3. Međunarodnog seminara Društvena i odgojno-obrazovna skrb za osobe s posebnim potrebama danas i sutra*, Trakošćan: Savez defektologa Hrvatske, str. 13-17
- Krampač-Grijušić, A., Žic Ralić, A., & Lisak, N. (2009) Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. U: V. Đurek (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici*, Kongres s međunarodnim sudjelovanjem, Zbornik radova, Varaždin: Savez defektologa Hrvatske, str.181-195.
- Leutar, Z. (2003) Odnos vršnjaka prema djeci s invaliditetom, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39., (2), str.233-243.
- Milenović, Ž. (2011) Inkluzivno obrazovanje kao posljedica globalizacije, *Metodički obzori*, 12,(6), str.73-79.
- Nikolić, B. (1991) Neki modeli za rješavanje problema planiranja i kontrole transformacijskih procesa u primjeni kompjutora kod osoba s teškoćama socijalne integracije. *Defektologija*, 28, (1), 129-139.
- Nikolić, B. (1997) Povezanost dvaju skupova varijabli na temelju kanoničke analize kovarijanci. Zagreb: 5. znanstveni skup, Istraživanja u edukacijskoj rehabilitaciji, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine br. 24/2015.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., (1996) Mainstreaming in Education, *Exceptional Children*, 63, (1), posjećeno 15.02.2012. <http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/18761568.html>
- Sekušak-Galešev, S. (2008) Samopoimanje djece s posebnim potrebama u uvjetima edukacijske integracije, Disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stančić, Z., Galešev, V., & Ivančić, Đ. (1995) Razlike u svladavanju nastavnog gradiva iz hrvatskog jezika u učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u redovite i posebne uvjete odgoja i obrazovanja, *Defektologija*, god.31, (1-2), str.79-91.

- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., & Igrić, Lj. (2001) Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje, *Hrvatska revija za edukacijska istraživanja*, god.37. (2), str.143-152.
- Stančić, Z., & Kudek-Mirošević, J. (2001) Uloga defektologa-stručnog suradnika u redovitoj osnovnoj školi. U: M, Matijević (ur),. *Zbornik učiteljske akademije Sveučilišta u Zagrebu*, Zagreb: Učiteljska akademija, str 277-287.
- Stančić, Z., & Ivančić, Đ. (2004) Škola - programi i postupci prikladni edukacijskim potrebama mog djeteta. U: Lj., Igrić (ur),. *Moje dijete u školi, priručnik za roditelje*, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama Idem, str.49-63.
- Stančić, Z., Horvatić, S., & Nikolić, B. (2011) Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. U: A., Jurčević Lozančić, & S., Opić (ur.),. *Škola, odgoj i učenja za budućnost ECNSI*, 2011, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str.343-353.
- Stančić, Z. (2014) Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti učenika s teškoćama u srednjoškolskom obrazovanju. U: T. Uzun,(ur),. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir, 6-11.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion, a guide for educators*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, Narodne novine, br. 87/2008, 6/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 126/2012, 94/2013.
- Zurak, R (2014) Percepcija učenika strukovnih škola o individualiziranim-edukacijskim programima. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Žic, A. (2002) Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja. U: Đurek, V., ur., *Zbornik radova 4.međunarodnog seminara Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama*, Varaždin: Savez defektologa Hrvatske, 81-94.

Dinka Žulić, Tatjana Žižek i Dragica Benčić: **Uključili smo ih - i što sada?**

Sažetak

Pravo na odgoj i obrazovanje jedno je od osnovnih prava djeteta. Ono se ne ostvaruje samim uključivanjem učenika s teškoćama u redovne osnovne škole. Potrebno je osigurati i odgovarajuću programsku, profesionalnu, ali i materijalnu podršku cijelom procesu. Jedan od ciljeva Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom jest osiguravanje podrške učenicima integriranima u redovno obrazovanje uz zajedničko djelovanje specijaliziranih ustanova.

U radu se opisuju oblici profesionalne potpore predviđene Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Novim zakonskim propisima omogućuje se formiranje centara potpore čija je uloga pružanje multidisciplinarnu podršku u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Opisano je trenutno stanje profesionalne potpore u školama Međimurske županije. Prikazuju se rezultati ispitivanja provedenog na pomoćnicima u nastavi koji daju smjernice poboljšanja kvalitete rada pomoćnika u nastavi. Predlaže se i model suradnje redovnih osnovnih škola i škole koja osigurava posebne uvjete odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, profesionalna potpora, pomoćnici u nastavi, centar potpore

UVOD

Deklaracija o ljudskim pravima, Konvencija o pravima djeteta i Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi tek su neki od dokumenata, ali bez sumnje najvažniji, koji djeci s teškoćama u razvoju otvaraju put za odgoj i obrazovanje u redovnom sustavu školovanja. Pravo na obrazovanje ulazi u krug tzv. razvojnih prava, no ono postaje i pravo sudjelovanja budući da ostvarivanje prava na obrazovanje podrazumijeva aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, uključujući i izvannužioničku nastavu, ali i dječju igru pod školskim odmorima.

Jesmo li i to omogućili učenicima s teškoćama?

PROFESIONALNA POTPORA

O pretpostavkama odgojno-obrazovnog uključivanja, odnosno uvjetima koje treba zadovoljiti kako bi ono bilo uspješno, govori se mnogo već od 1980. kada je integracija postala zakonska mogućnost u našim školama. Međutim, tek novi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju pobliže određuje programsku i profesionalnu potporu učenicima s teškoćama u redovnim osnovnim školama. Članak 18. navedenog pravilnika određuje da profesionalnu potporu u školovanju učenika provode učitelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (...), stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, stručni suradnici škole (...), stručni timovi, centri potpore, pomoćnici u nastavi (...) (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, 2015,12-13).

U praksi jest tako da se učitelji žale na nedovoljnu educiranost, a škole nemaju stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Posljednjih godina sve više učenika s teškoćama dobiva pomoćnika u nastavi, no pomoćnici sami rijetko imaju odgovarajuću podršku.

Ciljevi su ovog rada: utvrditi mogućnosti unaprjeđivanja rada pomoćnika u nastavi te dati prijedlog aktivnosti centra potpore kao oblika profesionalne potpore učenicima s teškoćama u razvoju.

UNAPRJEĐIVANJE RADA POMOĆNIKA U NASTAVI – PRIKAZ ISTRAŽIVANJA

U svrhu utvrđivanja trenutnog stanja podrške pomoćnicima u nastavi u Međimurskoj županiji, provedeno je ispitivanje čiji rezultati daju temelj za izradu prijedloga aktivnosti centra potpore uspješnijem školovanju učenika s teškoćama u razvoju uključenima u redovne osnovne i srednje škole. Ispitivanje je provedeno na pomoćnicima u nastavi u Međimurskoj županiji u sklopu edukacije za obavljanje poslova (N=44, M=2, Ž=42). Većina ispitanika je nastavničke struke (27), dok je ispitanika ostalih struka bilo 17. Prosječna starost ispitanika je 28 godina te u prosjeku imaju 3 godine radnog iskustva.

Za potrebe ispitivanja kreiran je upitnik otvorenog tipa kojim se od ispitanika tražilo da navedu što su dobili, a što su trebali u pojedinim područjima svoga rada u školi u kojoj su obavljali poslove pomoćnika u nastavi. Područja koja je sadržavao upitnik odnose se na edukaciju, upoznavanje, uvođenje u rad, program rada i nastavna sredstva, praćenje i bilježenje, podršku i suradnju s učiteljima, suradnju s roditeljima te evaluaciju i suradnju sa stručnim suradnikom. Osim toga, od ispitanika je traženo da ocjenom od 1 do 5 ocijene važnost pojedinog područja za uspjeh njihova rada.

Podaci su obrađeni aplikacijom za statističku obradu podataka SPSS for Windows. Korištena je deskriptivna statistika (frekvencije i dominantna vrijednost, te aritmetička sredina za dob, radno iskustvo i procjene po područjima).

REZULTATI I RASPRAVA

Unutar prvog područja pod nazivom *edukacija* odgovori ispitanika su grupirani u četiri kategorije: znanje, primjeri, podrška i razmjena iskustva.

Ispitanici opisuju *znanje* kao informacije i upute za rad. U dijelu u kojem navode što su trebali, ispitanici ističu da bi pomoćnici trebali proći odgovarajuću edukaciju prije nego li preuzmu radne obveze pomoćnika u nastavi.

Veliki broj ispitanika (81,8%) navodi da bi edukacija trebala biti duljeg trajanja, da im treba stručno obrazovanje te da bi se radionice održane u sklopu edukacije trebale održavati i nakon završetka edukacije.

59,1% ispitanika dobilo je tijekom edukacije *praktične primjere* za rad, dok 75% pomoćnika navodi da bi im takvi primjeri bili korisni za kvalitetniji rad s učenicima.

Svega 27,3% ispitanika dobilo je *podršku*, dok je više od polovice (56,8%) imalo priliku razmjenjivati iskustva.

Tablica 1. Edukacija

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Znanje	100%	81,8%
Praktični primjeri	59,1%	75%
Podrška	27,3%	72%
Razmjena iskustva	56,8%	52%

U području *upoznavanje*, odgovori se odnose na *podršku* koju su pomoćnici dobili ili trebali u postupku upoznavanja te *upute*, *upoznavanje učenika* i *upoznavanje roditelja*. Samo je manji broj ispitanika imalo priliku upoznati roditelje, dok ostali ispitanici navode kako bi im bila važna podrška i upute prilikom upoznavanja te da bi trebali bolje upoznati učenika i ostale učenike. Ispitanici smatraju da bi učenika kojemu će pružati potporu svakako trebali upoznati bez prisustva ostalih učenika. Također

govore o tome kako su premalo u interakciji s ostalim učenicima, izuzev tijekom školskog odmora. Ispitanici navode da je većina učitelja mišljenja kako je pomoćnik u nastavi u razredu samo zbog učenika kojemu je dodijeljen te da ne smije pružati nikakav oblik podrške drugim učenicima.

Velik je nesrazmjer između dobivenog i potrebnog u pogledu upoznavanja roditelja. Rezultati pokazuju da roditelji premalo sudjeluju u tom postupku.

Tablica 2. Upoznavanje

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Podrška	36,4%	70,5%
Upute	38,6%	84,1%
Upoznavanje učenika	63,6%	75%
Upoznavanje roditelja	6,8%	45%

Područje *uvođenje u rad* prikazuje odgovore grupirane u kategorije *upute*, *informacije* i *timski rad*. Nešto manje od polovice ispitanika dobilo je (zadovoljavajuće) upute i informacije, dok ih je najmanje imalo priliku kroz timski rad steći uvid u rad. S druge strane, najviše ispitanika navodi potrebu za informacijama tijekom uvođenja u rad.

Tablica 3. Uvođenje u rad

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Upute	45,5%	68,2%
Informacije	43,2%	72,7%
Timski rad	9,1%	61,4%

Ispitanici opisuju područje *program rada i nastavna sredstva* kroz kategorije *informacije*, *dostupnost nastavnih sredstava* i *izrada nastavnih sredstava*. Svega je nešto više od četvrtine ispitanika dobilo informacije o programu rada, 9,1% ispitanika navodi da su im bila dostupna nastavna sredstva, a jednak broj ispitanika je izrađivao nastavna sredstva. Budući da je velik broj pomoćnika u nastavi obuhvaćenih ovim ispitivanjem nastavničke struke, ne čudi činjenica da su i izrađivali nastavna sredstva, premda to nije zadatak pomoćnika u nastavi. Ipak, 4,5% ispitanika navodi da bi izrada nastavnih sredstava pozitivno utjecala na uspješnost obavljanja poslova pomoćnika u nastavi. Najveći broj ispitanika navodi da su im potrebne informacije o programu rada (nastavnim planovima i programima za određeni razred/učenika, mjesečni/tjedni/dnevni planovi učitelja).

Tablica 4. Program rada, nastavna sredstva

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Informacije	27,3%	81,8%
Dostupnost NS	9,1%	15,9%
Izrada NS	9,1%	4,5%

Sljedeće područje je *praćenje i bilježenje* u kojemu se odgovori grupiraju u kategorije *upute*, *evidencija*, *suradnja* i *obrazac*. Tablica 5. prikazuje rezultate ovog područja iz kojih je vidljivo da je

manje od petine ispitanika dobilo upute, a još manji broj ispitanika ima iskustvo evidencije rada ili suradnje u području praćenja i bilježenja rada. Samo 9,1% (4 ispitanika) je dobilo obrazac za praćenje i bilježenje, što kao potrebu navodi 84,1% ispitanika.

Tablica 5. Praćenje i bilježenje

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Upute	18,2%	75%
Evidencija	15,9%	45,5%
Suradnja	9,1%	75%
Obrazac	9,1%	84,1%

Kvalitetnu *suradnju i podršku* učitelja dobilo je 43,2% odnosno 38,6% ispitanika. Ispitanici naglašavaju da je to ovisno o pojedinom učitelju, odnosno da neki učitelji jako dobro surađuju, a neki ne. Najveći broj ispitanika (84,1%) traži podršku učitelja u radu s učenicima.

Tablica 6. Podrška i suradnja učitelja

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Suradnja	43,2%	77,3%
Podrška	38,6%	84,1%

Stavovi i prisutnost, odnosno aktivno učešće roditelja je izuzetno važno za uspjeh učenika, naročito učenika s teškoćama u razvoju. Stoga zabrinjavaju rezultati dobiveni u području suradnja s roditeljima, gdje je manje od polovice ispitanika (43,2%) ostvarilo suradnju s roditeljima, imalo uspješnu komunikaciju njih 36,4%. Budući da je upitnik primijenjen ovom istraživanju bio otvorenog tipa, činjenica da je svega 6,8% ispitanika navelo da su imali usklađena očekivanja s roditeljima, ne znači da to nisu imali i drugi, već da nisu tu kategoriju odgovora smatrali bitnom za uspjeh svog rada.

Tablica 7. Suradnja s roditeljima

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Suradnja	43,2%	81,8%
Upute	34,1%	79,5%
Usklađenost očekivanja	6,8%	9,1%
Komunikacija	36,4%	72,7%

Posljednje područje odnosi se na *evaluaciju* rada pomoćnika i *suradnju sa stručnim suradnicima*. Iz rezultata (tablica 8.) je vidljivo da pomoćnici ne ostvaruju dovoljnu suradnju sa stručnim suradnicima, ne dobivaju dovoljno uputa i podrške, te nemaju priliku za evaluaciju svog rada. Ističu da bi im nužna bila podrška (88,6%), predlažu superviziju.

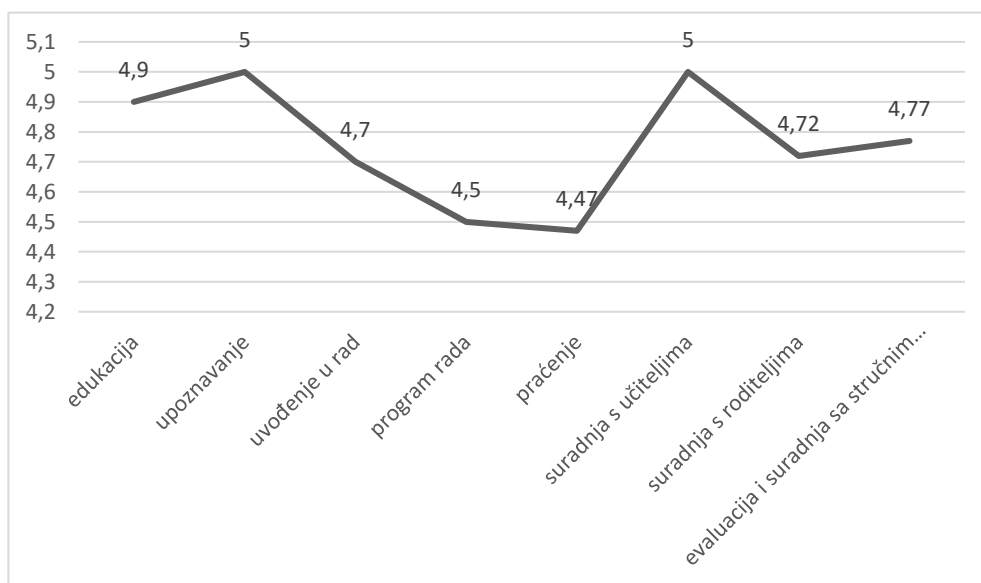
Tablica 8. Evaluacija i suradnja sa stručnim suradnikom

Kategorija	Dobili su:	Trebali su:
Upute	36,4%	59,1%
Podrška	20,5%	88,6%

Suradnja	9,1%	54,5%
----------	------	-------

Upitnik završava *procjenom važnosti* određenog područja za uspješnost rada pomoćnika u nastavi. Procjena je rađena brojkama od 1 do 5, pri čemu je 1 značilo najmanju, a 5 najveću važnost. Područja nije trebalo rangirati, više područja je moglo dobiti istu procjenu važnosti. Rezultati su prikazani grafikonom (grafikon 1).

Grafikon 1. Procjena važnosti područja



Vidljivo je da ispitanici sva područja navedena upitnikom smatraju izuzetno važnima za uspjeh svoga rada. Ocjene pojedinih područja se kreću od 4,47 (praćenje i bilježenje, koje smatraju najmanje važnim od navedenih područja, no ipak izuzetno važnim) do 5 (svi ispitanici su to područje procijenili kao posebno važno) za područja upoznavanje i suradnja s učiteljima.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da pomoćnici u nastavi u pravilu dobivaju premalo podrške u vidu uputa, strukturiranog vođenja, timskog rada i kvalitetne komunikacije te mogućnosti evaluacije rada. Suradnja s roditeljima nije dovoljno definirana (u smislu određivanja uloga te oblika suradnje). Edukacija pomoćnika mora biti pravovremena, treba omogućavati razmjenu iskustava i davati praktične primjere za primjenu u radu. Također treba omogućiti stalno stručno usavršavanje pomoćnika. Proces uvođenja u rad treba biti strukturiran, vođen i praćen. Pomoćnici bi morali biti unaprijed upoznati s programom rada te operativnim planom za određeni mjesec/tjedan, sadržajima rada, dostupnim i primjerenim nastavnim sredstvima te različitim strategijama podrške. Suradnja s učiteljima zahtijeva timski rad na osnovi međusobnog uvažavanja uz jasno definirane uloge. Praćenje i evidentiranje rada pomoćnika u nastavi mora biti pravovremeno, svrsishodno i treba služiti evaluaciji rada. Kreiranjem i provedbom plana podrške koji uključuje ove elemente, unaprijedio bi se rad pomoćnika u nastavi i time omogućilo učenicima s teškoćama u razvoju aktivnije sudjelovanje u obrazovanju.

Što nas u tome sprječava? Osim organizacijskih, materijalnih, postoje i kadrovske prepreke. Kada se započelo s uvođenjem pomoćnika u nastavi u škole, bili su organizirani i mobilni stručni timovi

kao podrška pomoćnicima, učiteljima i učenicima. Budući da nije postojala (i ne postoji) sustavna financijska podrška, a donedavno ni zakonodavna, taj oblik podrške najčešće nije ni ostvaren. Nedostatan je broj stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, naročito izvan Zagreba.

Gdje vidimo mogućnosti za bolju edukacijsko-rehabilitacijsku podršku redovnom sustavu odgoja i obrazovanja?

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) navodi razvijanje cjelovitog sustava podrške učenicima kao jedan od ciljeva u sklopu kojeg se određuje stvaranje mreže potpore što uključuje transformiranje odgojno-obrazovnih ustanova u centre izvrsnosti u području inkluzivnog obrazovanja te uspostavljanje funkcionalne mreže mobilnih stručnih timova. To prati i novi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.) koji su svojim odredbama (čl.18, st.1.al.8. i 9. te čl.22) pruža mogućnost odgojno-obrazovnim ustanovama koje imaju suglasnost Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta na obavljanje poslova centra potpore i formiranja stručnog tima u cilju pružanja potpore i razvijanja usluga u zajednici.

Takvi centri bi aktivnostima mobilnog/ih stručnog tima/stručnih timova pružali stručno-metodološku edukacijsko-rehabilitacijsku i savjetodavnu podršku učenicima, učiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. Aktivnosti centra potpore uključivale bi i dijagnostičke usluge s naglaskom i ciljem rane intervencije te savjetodavan rad. Stručnjaci centara potpore sudjelovali bi u edukaciji, praćenju, podršci te evaluaciji rada pomoćnika u nastavi uz suradnju s koordinatorima škola. Jedna od aktivnosti centra potpore bila bi i programska potpora u smislu uključivanja učenika u produljeni stručni postupak, rehabilitacijske programe kao što su logoterapija, kineziterapija, kromoterapija, glazboterapija te edukacijsko-rehabilitacijski programi poticanja razvoja motorike i senzoričke. Škole koje imaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (centri za odgoj i obrazovanje) već imaju kadrovske i materijalne uvjete za provedbu tih programa i aktivnosti koje im omogućuju da redovnom sustavu odgoja i obrazovanja pruže profesionalnu i stručnu podršku. Time bi redovni sustav i tzv. posebni sustav zajedno pružali najbolju moguću podršku aktivnom sudjelovanju učenika s teškoćama u razvoju u procesu odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N.(2008) Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 10 (1/2), str. 179-197.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013) Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), str. 139-157.
- Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2010) Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. Zbornik radova 8.kongresa s međunarodnim sudjelovanjem Uključivanje i podrška u zajednici, str. 181-195.
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007-2015. godine*, Narodne novine br. 63/2007.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, Narodne novine br. 24/2015.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Narodne novine br.124/2014.
- Ujedinjeni narodi (1989) *Konvencija o pravima djeteta*.

DJECA I MLADI U RIZIKU

Andreja Vrbec i doc. dr. sc. Valentina Kranželić: Odnos između privrženosti školi, školskog (ne)uspjeha i rizičnih ponašanja učenika

Sažetak

U školskom okruženju djeluje cijeli niz rizičnih i zaštitnih čimbenika koji utječu na školsko i socijalno funkcioniranje djeteta ili mlade osobe. Privrženost školi snažan je zaštitni čimbenik za razvoj rizičnih ponašanja, a može se razmatrati kroz različite oblike odnosa koje učenik u školi ostvaruje. S druge strane, školski je neuspjeh rizični čimbenik koji često pridonosi razvoju problema u ponašanju, a napuštanje školovanja koje se javlja kao posljedica neuspjeha za sobom nosi brojne ekonomske, socijalne i osobne probleme. Cilj istraživanja prikazanog u ovom radu je utvrditi razlike u privrženosti školi kod učenika srednjih škola s obzirom na njihov školski uspjeh te razinu uključenosti u rizična ponašanja. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 232 učenika dviju srednjih strukovnih škola i jedne gimnazije u Zagrebu. Uzorak čini 37,1% učenika te 62,9% učenica. Rezultati istraživanja pokazali su da su učenici boljeg školskog uspjeha privrženiji školi od učenika slabijeg školskog uspjeha te da oni učenici koji se u većoj mjeri uključuju u rizična ponašanja pokazuju i nižu privrženost školi. Dobiveni rezultati u skladu su s brojnim inozemnim i domaćim istraživanjima te potvrđuju zaštitnu ulogu privrženosti školi kao značajnog čimbenika u prevenciji rizičnih ponašanja.

Ključne riječi: adolescenti, privrženost školi, školski neuspjeh, školski uspjeh, rizična ponašanja

UVOD

Postoji široki raspon termina i definicija u mjerenju učeničkih odnosa prema školi (primjerice privrženost školi, vezanost za školu, predanost, školska klima, itd.), no kako navodi Libbey (2004), svi bi se mogli svesti pod naziv „povezanost sa školom“. Vezanost za školu može se promatrati kroz razne aspekte odnosa učenika s nastavnicima, školom i vrijednostima koje promiče.

Fredericks, Blumenfeld i Paris (2004) definiraju školsku privrženost kao model sastavljen od tri dimenzije - ponašajne, emocionalne i kognitivne – a sve tri jednako su važne za provjeru ukupne razine školske privrženosti:

- Ponašajna privrženost podrazumijeva slijeđenje pravila, ponašanje u skladu sa školskim normama te odsustvo ometajućih ponašanja u školskom okruženju, no isto se tako odnosi i na sudjelovanje u školskim zadacima, trud, učenje, upornost te uključuje ponašanja poput postavljanja pitanja i pažljivog slušanja na satu, sudjelovanje u raznim školskim aktivnostima.
- Emocionalna privrženost uključuje identifikaciju učenika sa školom, osjećaj pripadnosti te emocionalne reakcije naspram škole, učitelja i vršnjaka. Ova dimenzija govori o tome kako se učenici osjećaju u školi, koliko su zadovoljni školom te kolika je razina percipirane podrške koju dobivaju u školskom okruženju.
- Kognitivna privrženost sastoji se od ulaganja u učenje, spremnosti na izazove i nadilaženje osnovnih školskih zahtjeva. Kognitivna se privrženost također odnosi i na stav učenika o školi kao važnom čimbeniku uspjeha u budućnosti.

Osher et al. (2014) navode da privrženost školi označava pozitivna školska iskustva i razvijenu percepciju o tome da je učenje bitno, zatim osjećaj da su učitelji podržavajući, a da s vršnjacima i školskim osobljem čine sigurnu i međusobno blisku školsku zajednicu. Nadalje, Hirschi (1969; prema Whiteside-Mansell et al., 2014) vezanost za školu opisuje postojanjem snažnih veza sa školom, pozitivnih vjerovanja o pravednom tretiranju od strane odraslih osoba u školi te aktivnim uključivanjem u školsko okruženje. Whiteside-Mansell et al. (2014) navode da privrženost školi predstavlja vezu učenika sa školom, a ta veza uključuje i odnos prema učiteljima i vršnjacima. Učenici koji su razvili privrženost školi osjećaju povezanost s ljudima u školi, pripadnost školi i sretni su što su u njoj (Libbey, 2004; prema Whiteside-Mansell et al., 2014). Privrženosti uključuje primjerice osjećaj pripadnosti, osjećaj ponosa na školu, osjećaj ugone za vrijeme boravka u školi i druženja s ostalim učenicima. Oni učenici koji izražavaju snažnu privrženost školi osjećaju se sigurnima te smatraju da škola osigurava zdravo i podržavajuće okruženje. Roviš i Bezinović (2011) privrženost školi opisuju kao osjećaje koje pojedinca gaji za školu i nastavnike, odnosno koliko je učeniku stalo do škole i do odnosa koje u njoj ostvaruje, dok se predanost školi odnosi na razinu spremnosti za ulaganje vremena i truda u aktivnosti koje proizlaze iz školskih odnosa i zahtjeva.

Privrženost školi kao snažan zaštitni čimbenik također ima važnu ulogu u prevenciji rizičnih ponašanja pojedinaca. Slaba vezanost za školu povezana je s nizom rizičnih ponašanja kao što su delinkvencija, ovisnosti, loš školski uspjeh i napuštanje obrazovnog sustava, maloljetničke trudnoće, antisocijalna ponašanja, nisko samopouzdanje, i slično (Hawkins et al., 2001, Maddox i Prinz, 2003, Waters et al., 2009, prema Roviš i Bezinović, 2011). Osher et al. (2014) također navode da je privrženost školi, odmah nakon obiteljske privrženosti, najvažniji zaštitni faktor za razvoj emocionalnih teškoća, poremećaja prehrane te suicidalnih namjera. Maddox i Prinz (2003) smatraju da visoka privrženost školi može odgoditi pojavu rizičnih ponašanja, a nedostatak iste može biti vezan uz korištenje sredstava ovisnosti (alkohol, duhan, marihuana i slično).

I brojni drugi autori navode kako je privrženost školi zaštitni čimbenik za razvoj problema u ponašanju, a kroz privrženost školi i bliske veze s osobama u školi (učitelji, vršnjaci) te predanost školskim prosocijalnim normama i vrijednostima djeca i mladi mogu izgraditi snažne socijalne veze sa školom (Catalano et al., 2004 prema Wenzel et al., 2009). Neuspjeh u međusobnim odnosima s vršnjacima i učiteljima, što je važna komponenta školske privrženosti, ili nedostatak socijalnih vještina mogu rezultirati antisocijalnim stavovima i ponašanjem (Li et al., 2011). Slično tome, kada učenici nisu aktivno uključeni u akademske aktivnosti, izgledno je da neće iskoristiti puni potencijal za razvoj akademskih kompetencija, što može dovesti do osjećaja vlastite neadekvatnosti i školskog neuspjeha.

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja prikazanog u ovom radu je utvrditi razlike u privrženosti školi kod učenika srednjih škola s obzirom na njihov školski uspjeh te razinu uključenosti u rizična ponašanja. U skladu s ciljem istraživanja oblikovana su dva istraživačka problema i postavljene pripadajuće im hipoteze.

Problem 1. Utvrditi postoje li razlike u privrženosti školi s obzirom na uspjeh učenika u školi.

H1: Postoje razlike u privrženosti školi s obzirom na uspjeh u školi i to tako da učenici nižeg školskog uspjeha pokazuju manju privrženost školi od učenika višeg školskog uspjeha.

Problem 2. Utvrditi postoje li razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja kod učenika.

H2: Postoje razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja i to tako da učenici koji se u većoj mjeri uključuju u rizična ponašanja pokazuju nižu privrženost školi.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uzorak sudionika

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 232 učenika dviju srednjih strukovnih škola i jedne gimnazije u Zagrebu. Uzorak čini 37,1% učenika te 62,9% učenica. Raspon dobi kreće se od 14 do 19 godina, a prosječna dob sudionika istraživanja je 16,2 godine (SD=1,184). U istraživanje su uključeni učenici trogodišnje (20,7%) i četverogodišnje strukovne škole (38,4%) te gimnazije (40,9%). Vidljivo je da je broj učenika četverogodišnje strukovne škole i gimnazije podjednak, dok je broj učenika koji polaze trogodišnji strukovni program očekivano manji. U svakoj je školi po slučaju odabran po jedan prvi do treći, odnosno četvrti razred, a raspodjela po razredima prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima

Spol	M= 86 (37,1%)		Ž=146 (62,9%)		
Vrsta škole	strukovna trogodišnja N=48 (20,7%)		strukovna četverogodišnja N=89 (38,4%)		gimnazija N=95 (40,9%)
Razred	I.razred N=67 (28,9%)		II.razred N=64 (27,6%)		III.razred N=59 (25,4%)
Školski uspjeh	1 (nedovoljan) N=5 (2,2%)	2 (dovoljan) N=5 (2,2%)	3 (dobar) N=79 (34,1%)	4 (vrlo dobar) N= 96 (41,4%)	5 (odličan) N=47 (20,3%)

Što se tiče školskog uspjeha ukupnog broja učenika u uzorku, prosječna završna ocjena iz prethodnog razreda je 3,75 (SD=0,875). Najveći broj učenika prethodni je razred završilo vrlo dobrim uspjehom (41,4%), najmanji je broj onih učenika koji su razred završili s dovoljnim uspjehom (2,2%), ili ponavljaju razred (2,2%).

Mjerni instrument

Podaci i informacije potrebni za postizanje cilja istraživanja prikupljeni su primjenom anketnog upitnika koji je sastavljen od sljedećih upitnika i skala:

- *Upitnik o sociodemografskim podacima* – ovaj upitnik sastavljen je za potrebe ovog istraživanja, a njime su se prikupljali osnovni podaci o ispitanicima kao što su spol, dob, vrsta škole, razred, školski uspjeh na kraju prethodnog razreda, neopravdani izostanci iz škole u proteklom mjesecu te njihovo osobni doživljaj uspjeha u pojedinim područjima školovanja (uspješnost u obavljanju školskih zadataka, izvannastavnim aktivnostima te u odnosu s vršnjacima i nastavnicima);
- *Upitnik privrženosti školi* - za ispitivanje školske privrženosti korištena je *School Engagement Scale* (Fredericks et al., 2005, prema Kumrić, 2010) koja je prevedena na hrvatski jezik i dopunjena kako bi bila primjerena za ispitivanje školske privrženosti učenika srednjih škola. Skala svojim česticama procjenjuje tri dimenzije privrženosti školi: ponašajnu, emocionalnu i kognitivnu;
- *Skala rizičnih ponašanja mladih* - za dobivanje uvida u razinu uključenosti u rizična ponašanja sudionika korištena je preliminarna verzija Skale rizičnih ponašanja mladih koja se prvotno sastojala od

30 čestica. Ricijaš, Krajcer i Bouillet (2010) metodom redukcije čestica sveli su skalu od početnih 30 na 17 čestica. Skala se sastoji od opisa različitih rizičnih ponašanja, a ispitanici su na skali od četiri stupnja (od 1- nikad do 4- gotovo uvijek, svakodnevno) odgovarali u kojoj mjeri manifestiraju određena rizična ponašanja.

Način prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje je provedeno u prosincu 2014. godine metodom samoiskaza, a učenici su grupno ispunjavali anketni upitnik po principu „olovka i papir“. Za provedbu istraživanja dobivena je suglasnost ravnatelja uključenih srednjih škola. Predviđeno vrijeme za ispunjavanje anketnog upitnika bilo je 20 minuta, a učenicima je ponuđena pomoć u smislu dodatnog pojašnjenja pojedinih pitanja. Nekim je učenicima, posebice onima koji se školuju prema posebnim i individualiziranim programima, trebalo nešto više vremena i pomoći pri ispunjavanju upitnika što im je omogućeno. Svi su sudionici prije ispunjavanja anketnog upitnika bili, na primjeren način, upoznati s osnovnim ciljem istraživanja te su dali usmeni pristanak, što je u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003). U jednoj od srednjih škola dobivena je i pismena suglasnost učenika i njihovih roditelja budući da je takva politika škole u situacijama sudjelovanja u istraživanjima. Isto tako, učenici su upoznati s time da je istraživanje anonimno i dobrovoljno, da ne bi trebao predstavljati izvor dodatnog stresa i rizika, većeg od uobičajenog svakodnevnog, te da u bilo kojem trenutku mogu od njega odustati bez posljedica.

U svrhu ostvarivanja postavljenog cilja istraživanja koristile su se sljedeće metode obrade podataka: deskriptivna statistika (aritmetička sredina, frekvencije, standardne devijacije) i analiza varijance (ANOVA).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Za bolje razumijevanje privrženosti školi i rizičnih ponašanja u uzorku sudionika u nastavku teksta će biti prikazani neki deskriptivni podaci koji ukazuju na razinu njihove iskazane privrženosti školi i uključenosti u rizična ponašanja.

U odnosu na *privrženost školi*, iz podataka se može zaključiti da najveći broj učenika niti voli, niti ne voli ići u školu (43,1%). Većina se učenika u školi osjeća sigurno, no njih 15,9% tako se ne osjeća. Učenicima je važno je kakve ocjene imaju u školi (44,8% u potpunosti se slaže s tvrdnjom) te smatraju da je obrazovanje vrlo bitno u životu (37,7% u potpunosti se slaže s tvrdnjom). S druge strane, većina ih ne uči kod kuće svaki dan (39,7%) te ne čita dodatne sadržaje kako bi proširili znanje (43,1%). 16,4% učenika iskazalo je da ne slijede pravila koja postoje u njihovoj školi, a nešto više od polovice učenika se tih pravila ipak pridržava (slaže se i u potpunosti se s tvrdnjom slaže 54,7% ispitanika). Velik broj učenika smatra da u životu ne mogu uspjeti bez škole, no 22,8% ih se niti slaže niti ne slaže s tom tvrdnjom dok 15,6 % učenika smatra da u životu mogu uspjeti bez škole.

Na skali *rizičnih ponašanja* moguće je uočiti da je na većini čestica najčešći odgovor „nikad“, no na pojedinim su česticama (*Pušim cigarete, Rastresen/a sam na nastavi, Teško se koncentriram na nastavi, Konzumiram alkoholna pića, Lijen sam u izvršavanju školskih obveza*) odgovori podjednako raspršeni u ukupnom uzorku. Tako 50% učenika izjavljuje da je ponekad rastreseno na nastavi, njih 15,1% je često rastreseno, a 6% učenika rastreseno je gotovo uvijek ili svakodnevno. Isto tako, mnogo se učenika teško koncentrira na nastavi, ponekad njih 54,3%. Često ih se teško koncentrira 22,8%, a 6% učenika gotovo se uvijek teško koncentrira na nastavi. Što se tiče izvršavanja školskih obveza, 31,5 % učenika navodi da su često lijeni, a 40,9% učenika ponekad je lijeno u izvršavanju školskih obveza. Marihuanu ili hašiš često i gotovo uvijek/svakodnevno konzumira 6,5% učenika, a ponekad njih 10,3%.

Velik broj učenika, njih 61,6%, navodi da su ponekad nezainteresirani za školsko gradivo, a čak 20,3% sudionika izjavljuje da se to događa često nije. Ukupno 15,1% sudionika navodi kako se ponekad verbalno sukobljavaju s osobama od autoriteta, a 2,2% to čini svakodnevno. Čak 25% učenika ponekad neopravdano izostaje s pojedinih sati nastave, a njih 6,1% često te gotovo uvijek/svakodnevno.

Za testiranje hipoteze H1, kojom je izraženo očekivanje o postojanju *razlika u privrženosti školi s obzirom na školski uspjeh* i to tako da učenici nižeg školskog uspjeha pokazuju i nižu školsku privrženost od učenika višeg školskog uspjeha, korištena je analiza varijance (ANOVA). Za potrebe obrade podataka, sudionici su podijeljeni u tri skupine, s obzirom na razinu školskog uspjeha (u zagradama su prikazane apsolutne/relativne frekvencije):

- uspjeh 1= nedovoljan, dovoljan i dobar (89/38,4),
- uspjeh 2= vrlo dobar (96/41,4),
- uspjeh 3= odličan (47/20,3).

Pod pojmom „školski uspjeh“ učenika ovdje se podrazumijeva njihova akademska izvedba, odnosno akademski uspjeh koji je, kako je ranije objašnjeno, sadržan u ocjenama pojedinog učenika. Potrebno je također prisjetiti se da je u ovom istraživanju samo 2,2% učenika prošli razred završilo dovoljnim uspjehom, a isto toliko ih razred ponavlja te su oni svrstani u istu kategoriju s učenicima koji su postigli dobar uspjeh kako bi se navedene tri kategorije približno brojčano izjednačile. Ova podjela je opravdana budući da se radi o pomaknutoj distribuciji rezultata prema pozitivnim vrijednostima, odnosno prema višim ocjenama.

Rezultati provedene analize varijance (Tablica 2) pokazali su da učenici boljeg školskog uspjeha pokazuju više rezultate na nekim česticama privrženosti, pa se tako učenici boljeg školskog uspjeha u školi *osjećaju sigurnije* od učenika slabijeg uspjeha, *školski im je rad bitniji* te im je *važnije kakve ocjene imaju u školi*. Također, učenici boljeg školskog uspjeha *u većoj mjeri sudjeluju u izvanškolskim aktivnostima*, *pažljiviji su na nastavi*, *više slijede pravila* koja postoje u školi, *češće uče kod kuće svaki dan* te u većoj mjeri *poštuju ono što im kažu nastavnici* nego što to čine učenici slabijeg školskog uspjeha.

Učenici boljeg školskog uspjeha postižu više rezultate i na ostalim česticama, no zanimljivo je uočiti da učenici slabijeg uspjeha na dvije čestice postižu nešto više rezultate od ostalih – *Obično uživam u poslu koji radim za školu*, te *Ono što učim u školi, koristit će mi kasnije u životu* – ali ta je razlika mala i nije statistički značajna. Najmanje razlike između ove tri skupine učenika uočljive su na česticama: *Sretan/a sam što sam u ovoj školi*, *Škola je zabavna*, *Dosadno je ići u školu*, *Obično uživam u poslu koji radim za školu*.

Tablica 2. Razlike u privrženosti školi s obzirom na školski uspjeh učenika (analiza varijance)

čestice privrženosti školi	uspjeh 1		uspjeh 2		uspjeh 3		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Volim ići u školu.	2,74	1,082	2,86	1,001	3,17	1,018	2,654	,073
Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	3,48	,990	3,46	1,160	3,57	,994	,192	,825
Osjećam se sigurno u školi.	3,45	1,183	3,70	1,206	3,98	,821	3,288	,039**
Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	3,20	1,063	3,28	1,063	3,45	,904	,844	,431
Škola je zabavna.	2,78	1,185	2,83	1,111	2,72	1,015	,162	,851

Prihvaćen/a sam u školi.	4,03	,885	4,24	,971	4,21	,806	1,309	,272
Školski rad vrlo je bitan.	3,47	1,119	3,83	1,023	3,85	,955	3,373	,036**
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	3,80	1,046	4,38	,837	4,61	,537	16,226	,000*
Osjećam se povezano s ljudima u školi.	3,74	,899	3,89	1,055	4,04	,833	1,578	,209
Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	3,22	1,250	3,20	1,032	3,02	,897	,573	,565
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	4,48	,785	4,63	,566	4,68	,663	1,702	,185
Dosadno je ići u školu.	2,82	1,248	2,96	1,104	2,96	1,083	,389	,678
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	4,29	,772	4,14	1,072	4,32	,783	,949	,389
Obično uživam u poslu koji radim za školu.	2,74	1,099	2,68	1,081	2,60	1,056	,270	,764
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	2,54	1,508	3,02	1,436	3,34	1,493	5,074	,007**
Ono što učim u školi, koristit će mi kasnije u životu.	3,85	,983	3,53	1,160	3,63	1,019	2,162	,118
Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	3,36	1,518	3,37	1,459	3,81	1,377	1,703	,184
Pažljiv/a sam na nastavi.	2,82	,995	3,30	,953	3,45	1,039	8,235	,000*
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	3,08	1,245	3,68	,970	3,89	,866	11,555	,000*
Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan	1,71	,932	2,40	1,165	2,70	1,458	14,003	,000*
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	1,83	1,003	2,05	1,095	2,19	1,135	1,947	,141
Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	2,91	1,174	3,22	1,122	3,34	1,166	2,704	,069
Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	2,80	1,110	3,05	1,266	3,13	1,128	1,653	,194
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	3,50	,871	3,77	1,051	3,87	,824	3,025	,050**
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	3,76	1,206	3,69	1,251	3,98	1,170	,909	,404

* $p < ,001$; ** $p < ,050$

Školski je uspjeh učenika, kako je i ranije navedeno, povezan s brojnim čimbenicima koji utječu na formiranje učenikova stava o školi i odnosima koje u njoj ostvaruje. Primjerice, loš odnos učenika sa školskom okolinom, često izostajanje s nastave, manjak motivacije za učenje i ravnodušnost prema

postizanju boljih ocjena često dovode do brojnih negativnih posljedica školskog neuspjeha (Hawkins, 1997, Osher et al., 2014). S druge strane, postizanje boljih ocjena doprinosi jačanju privrženosti školi, samopoštovanja, motivacije za učenje i napredak, razvijanju kvalitetnih odnosa u školi te boljih socijalnih vještina i kompetencija (Greenberg et al., 2003, Osher et al., 2014). Bergin i Bergin (2009) slično navode da je sigurna privrženost povezana s boljim ocjenama i većim rezultatima na standardiziranim testovima te da pridonosi razvoju boljih socijalnih i emocionalnih kompetencija i spremnosti učenika na nove izazove.

S obzirom na predstavljene rezultate, hipoteza H1 bi se mogla djelomično prihvatiti budući da su rezultati pokazali da učenici boljeg školskog uspjeha na 8 od 25 čestica pokazuju više rezultate, odnosno višu razinu privrženosti školi od učenika slabijeg školskog uspjeha što je u skladu i s nekim drugim istraživanjima (Roviš i Bezinović, 2011).

Za testiranje hipoteze H2, kojom je izraženo očekivanje o postojanju *razlika u privrženosti školi s obzirom na uključenost u rizična ponašanja* i to tako da učenici koji se više uključuju u rizična ponašanja pokazuju nižu školsku privrženost od učenika koji se manje uključuju u rizična ponašanja, korištena je analiza varijance (ANOVA). Za potrebe obrade podataka, sudionici su podijeljeni u sljedeće tri skupine s obzirom na razinu uključivanja u rizična ponašanja (u zagradama su prikazane apsolutne/relativne frekvencije):

- rizpon 1 = niska rizičnost (ispitanici koji su na skali rizičnih ponašanja na pojedinim česticama nula puta ili jednom označili *često* ili *gotovo uvijek/svakodnevno*), (106/45,3)
- rizpon 2 = srednja rizičnost (ispitanici koji su na skali rizičnih ponašanja na pojedinim česticama dva do šest puta označili *često* ili *gotovo uvijek/svakodnevno*), (87/37,7)
- rizpon 3 = viša rizičnost (ispitanici koji su na skali rizičnih ponašanja na pojedinim česticama više od šest puta označili *često* ili *gotovo uvijek/svakodnevno*) (39/17)

Rezultati analize varijance (Tablica 3) pokazali su kako je statistički značajna razlika vidljiva na gotovo svim česticama privrženosti školi osim na dvije - *Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu* te *Osjećam se kao da ne pripadam školi*. Na većini čestica učenici koji su više od drugih uključeni u rizična ponašanja te su kategorizirani kao više rizični postižu više rezultate u odnosu na učenike koji su kategorizirani kao nisko i srednje rizični. Iznimka su čestice - *Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena*, *Dosadno je ići u školu*, *Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu*, *Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to*, *Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole*. Zanimljivo je da su na navedenim česticama (koje obuhvaćaju sve tri dimenzije privrženosti) nisko rizični učenici postigli najviše rezultate. Na ostalim su česticama više rizični učenici postigli statistički značajno više rezultate od ostalih učenika.

Tablica 3. Razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja (analiza varijance)

Čestice privrženosti školi	rizpon 1		rizpon 2		rizpon 3		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Volim ići u školu.	3,43	,770	2,75	1,043	2,34	1,021	17,520	,000*
Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	3,94	,846	3,53	1,012	2,58	1,004	24,073	,000*
Osjećam se sigurno u školi.	4,05	,926	3,61	1,169	3,05	1,272	9,500	,000*
Moji učitelji/nastavnici u školi su	3,82	,846	3,27	,980	2,47	,922	24,878	,000*

mi dragi.								
Škola je zabavna.	3,17	,977	2,75	1,071	2,26	1,245	8,665	,000*
Prihvaćen/a sam u školi.	4,37	,651	4,13	,943	3,87	1,095	3,820	,023**
Školski rad vrlo je bitan.	4,06	,827	3,72	,997	3,00	1,208	13,816	,000*
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	4,43	,661	4,29	,834	3,46	1,282	15,951	,000*
Osjećam se povezano s ljudima u školi.	4,08	,756	3,84	,944	3,53	1,179	4,153	,017**
Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	3,51	9,37	3,14	1,125	2,71	1,063	6,868	,001*
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	4,62	,604	4,63	,609	4,37	,942	2,282	,105
Dosadno je ići u školu.	3,32	,937	2,93	1,109	2,00	1,162	18,481	,000*
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	4,29	,964	4,26	,865	4,11	,981	,542	,582
Obično uživam u poslu koji radim za školu.	3,22	,800	2,62	1,086	1,97	1,013	18,860	,000*
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	3,34	1,395	2,66	1,464	2,76	1,618	4,634	,011**
Ono što učim u školi, koristit će mi kasnije u životu.	4,06	,827	3,65	1,117	3,16	1,001	9,580	,000*
Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	3,98	1,291	3,41	1,492	2,57	1,365	11,782	,000*
Pažljiv/a sam na nastavi.	3,78	,838	3,08	,881	2,32	,989	33,786	,000*
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	4,11	,812	3,37	1,073	2,97	1,143	21,855	,000*
Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan	2,94	1,223	2,01	1,073	1,45	,860	25,930	,000*
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	2,57	1,089	1,83	,960	1,37	,675	21,398	,000*
Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	3,62	,860	3,16	1,135	2,18	1,036	22,630	,000*
Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	3,38	1,168	2,90	1,064	2,35	1,184	10,378	,000*
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	4,18	,768	3,62	,927	3,08	,829	20,095	,000*
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	4,17	,928	3,78	1,226	3,11	1,429	9,644	,000*

* $p < ,001$; ** $p < ,050$

Rezultati ovog istraživanja u skladu su s istraživanjem provedenim 2009. godine (Vrselja, Sučić i Franc, 2009) koje je pokazalo da se antisocijalno ponašanje povećava sa slabljenjem privrženosti školi, a privrženost školi potvrđena je kao dosljedan zaštitni čimbenik razvoja antisocijalnog ponašanja. Iako u ovom istraživanju nije ispitivano antisocijalno ponašanje učenika već njihova razina uključenosti u rizična ponašanja, rezultati navedenog istraživanja iz 2009. godine ipak mogu poslužiti kao pokazatelj generalne povezanosti rizičnih ponašanja i privrženosti školi te tako omogućiti uspoređivanje dobivenih rezultata. Brojni autori (Hawkins, 1997, Simons-Morton, 1999, Maddox i Prinz, 2003, Roviš i Bezinović, 2011) smatraju kako je slaba privrženost školi povezana s nizom rizičnih ponašanja kao što su delinkvencija, ovisnosti, napuštanje obrazovnog sustava, maloljetničkim trudnoćama, antisocijalnim ponašanjem, niskim samopouzdanjem i slično, a autori isto tako ističu da visoka privrženost školi može odgoditi pojavu tih istih rizičnih ponašanja.

Druga bi se hipoteza stoga mogla prihvatiti s obzirom na to da su učenici koji su kategorizirani u višu razinu rizičnosti pokazali nižu razinu privrženosti školi od ostalih učenika. No ipak, kako navode Vrselja, Sučić i Franc (2009) teško je zaključiti prethodi li niža privrženost školi antisocijalnom ponašanju (u ovom slučaju razini uključenosti u rizična ponašanja) ili se javlja kao posljedica razvoja takvog ponašanja. U svakom je slučaju povezanost ove dvije pojave potrebno dodatno istražiti kako bi se što kvalitetnije mogle kreirati preventivne strategije usmjerene točno određenoj skupini djece i mladih u potrebi.

ZAKLJUČAK

Privrženost školi predstavlja značajan zaštitni čimbenik u prevenciji problema u ponašanju što je ovo istraživanje poduprijelo rezultatom da se učenici koji su u nekim segmentima privrženiji školi u manjoj mjeri uključuju u rizična ponašanja i imaju bolji školski uspjeh. Da bi se privrženost održala i pokazala značajnom za kasnije razvojne ishode, potrebno ju je konstantno poticati i održavati trajnim, strukturiranim i ciljanim aktivnostima škole usmjerenima ne samo na učenike već i njihove roditelje, učitelje i drugo školsko osoblje, ali i na ravnatelje kao odgovorne za kreiranje školske politike. Vežanost za školu, prema mnogim autorima (Perry i Jessor, 1984, Hawkins i Catalano, 1990, Schaps i Battistich, 1991 prema Simons-Morton et al., 1999; Roviš i Bezinović, 2011) može se unaprijediti razvojem socijalnih vještina i kompetencija, poboljšanjem školske klime, razvojem sigurnog i brižnog okruženju koje je razvojno primjereno, strukturirano i poticajno.

Ograničenje istraživanja prikazanog u ovom radu sadržano je i u nacrtu istraživanja kojim se ne može zaključivati o uzročno posljedičnim vezama između promatranih varijabli. Za potpuniju analizu rezultata potrebno je ispitati upravo te uzročno posljedične veze te uzeti u obzir i neke druge varijable kao što su primjerice školska klima, heterogenost okruženja ili sociodemografske karakteristike škole. Također bi dobro bilo provesti sveobuhvatno longitudinalno istraživanje koje bi pružilo potpuniji uvid u koncept privrženosti školi i njegovu povezanost s uključivanjem pojedinih skupina mladih u rizična i delinkventna ponašanja.

No ipak, dobiveni rezultati u skladu su s mnogim objavljenim istraživanjima sličnih tema (Vrselja, Sučić i Franc, 2009, Roviš i Bezinović, 2011), a neposredna je korist ovog istraživanja u tome što ističe zaštitne čimbenike za razvoj rizičnih ponašanja i čimbenike važne za jačanje privrženosti školi te daje prostor za kreiranje školskih preventivnih programa i drugih intervencija usmjerenih određenim skupinama učenika.

LITERATURA

- Bergin, C. i Bergin, D. (2009) Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21 (2), str. 141-170.
- Etički kodeks istraživanja s djecom (2003) Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. i Paris, A. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. American Educational Research Association, *Review of Educational Research*, 74 (1), str. 59-109.
- Greenberg, M.T. et al. (2003) Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), str. 466-474.
- Hawkins, J.D. (1997) Academic performance and school success: Sources and consequences. U: Weissberg et al., eds., *Enhancing Children's Wellness*. London: Sage Publications, Thousand Oaks, str. 191-217.
- Kumrić, M. (2010) *Povezanost samoprocjene socijalnih vještina s nekim školskim čimbenicima kod adolescenata Varaždinske županije*. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Li, Y. et al. (2011) The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34, str. 1181–1192.
- Libbey, P. H. (2004) Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), str. 274- 283.
- Maddox, S.J., i Prinz, R.J. (2003) School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (1), str. 31-49.
- Osher, D., Kendziora, K., Spier, E. i Garibaldi, M. L. (2014) School influences on child and youth development. U: Sloboda, Z. i Petras, H., eds., *Defining Prevention Science*, US: Springer, str. 151-169.
- Ricijaš, N., Krajcer, M. i Bouillet, D. (2010) Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12 (1), str. 45-63.
- Roviš, D. i Bezinović, P. (2011) Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 49 (2), str. 185-208.
- Simons-Morton B., Crump, A.D., Haynie, D.L. i Saylor, K.E. (1999) Student - school bonding and adolescent problem behavior. *Health education research - Theory & Practice*, 14 (1), str. 99–107.
- Vrselja, I., Sučić, I. i Franc, R. (2009) Rizična i antisocijalna ponašanja mladih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), str. 739-762.
- Whiteside-Mansell, L. et al. (2014) School Bonding in Early Adolescence: Psychometrics of the Brief Survey of School Bonding. *Journal of Early Adolescence*, 35 (2), str. 245 – 275.
- Wenzel, V., Weichold, K., Silbereisen, R.K. (2009) The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 32, str. 1391–1401.

Vlatka Družinec i doc. dr. sc. Nataša Vlah: **Obrasci ponašanja učenika osnovne škole u sukobima - prijedlog mjerne skale**

Sažetak

Cilj istraživanja je bio utvrditi kako učitelji i razrednici procjenjuju ponašanja učenika osnovne škole unutar tri pretpostavljena obrasca ponašanja u sukobima: pobjeđivanje, suradnja i izbjegavanje. Specifičan cilj, koji je preduvjet realizacije osnovnog cilja, bio je konstruirati mjerni instrument za procjenu ponašanja učenika osnovne škole u sukobima. Pošlo se pritom od teorijskog modela ponašanja adolescenata u sukobima koji ponašanje u socijalnim sukobima klasificira u tri obrasca ponašanja: pobjeđivanje, suradnja, izbjegavanje/prilagodba.

Nakon što su čestice sadržajno kreirane u fokus grupi stručnjaka u glavnom su istraživanju učitelji/razrednici od prvog do osmog razreda (N=17, M=43 godine), u dvije županije, skalom Likertovog tipa, procjenjivali šezdeset mogućih ponašanja svojih učenika u sukobima (N=352, M=10 godina). Pri tome je po dvadeset ponašanja sadržajno opisivalo svaki od tri obrasca ponašanja u sukobima.

Predložena je teorijski pretpostavljena trodimenzionalna skala procijenjenih ponašanja učenika osnovne škole u sukobima zadovoljavajućih mjernih karakteristika. Učenici najviše prihvaćaju obrazac suradnje, a najmanje obrazac pobjeđivanja u sukobima. Djevojčice se češće ponašaju prema obrascu suradnje, a dječaci prema obrascu pobjeđivanja u sukobu. Kod starijih učenika se češće nego kod mlađih uočavaju obrasci suradnje i izbjegavanja. Autorice se nadaju kako će predloženi instrument potaknuti njegovu buduću znanstvenu provjeru i primjenu te dati doprinos u prevenciji nekonstruktivnih ponašanja učenika u sukobima.

Ključne riječi: pobjeđivanje, suradnja, izbjegavanje; obrasci ponašanja u sukobima; osnovna škola

UVOD

Sukob je česta pojava koja se pojavljuje unutar osobe i između dvije ili više osoba (Ajduković i Pečnik, 2007; Vlah, 2010; Sverdlík, 2012) i uglavnom nastaje zbog neslaganja oko ciljeva, shvaćanja, ocjena, želja, interesa, vrijednosti i stavova te ima specifičnu strukturu, trajanje i opseg (Vlah, 2013). Sudionici sukoba ponašaju se na sebi svojstven način, utječu na tijek i završetak tog procesa, a sam proces ostavlja traga na svim sudionicima. Ishod sukoba može biti pozitivan/konstruktivan ili negativan/destruktivan za sudionike i okolinu (Mirolović Vlah, 2004; Baraldi i Iervese, 2010).

Adekvatna i konstruktivna ponašanja učenika u sukobima su socijalne vještine⁸ koje su poželjne za uspješan psihosocijalni razvoj i formiranje pozitivnog identiteta. Prema iskustvu stručnjaka u praksi, učestali destruktivno rješavani sukobi unutar škole narušavaju međuljudske odnose (učenik-učenik, učenik-učitelj) i ugrožavaju mogućnosti za adekvatan odgojno-obrazovni rad. Kako bi se negativne posljedice nekonstruktivno rješavanih sukoba prevenirale, potrebno je istraživati obrasce ponašanja djece u sukobima sa svrhom odgajanja djece za korištenje adekvatnih, odnosno konstruktivnih, obrazaca ponašanja u sukobima.

Ovaj rad usmjeren je na ponašanje što je jedan od segmenata strukture konflikta koju čine: ponašanje, stavovi i opažanja te situacija socijalnog sukoba (Mitchell, 1996). Pri tome su u fokusu interesa djeca osnovne škole (od 7. do 15. godine života) jer je to razdoblje mogućnosti velikih preventivnih i pozitivnih utjecaja. Poznato je da se pretežno djeca ove dobi u konfliktnoj situaciji potuže

⁸ Socijalne vještine su „specifična ponašanja koja pojedinac očituje u specifičnim socijalnim situacijama“ (Žižak, 2003, 108).

učitelju, povlače se (odustaju), jednostavno govore „ne“, raspravljaju s uključenima, izbjegavaju sukob, prijete ili naizmjenice opisuju društvene norme (Jenkis, Ritblatt, McDonald, 2008). Istovremeno, u demokratskim i nenasilnim društvenim grupama se teži djecu učiti konstruktivnom rješenju sukoba kojemu doprinosi usmjeravanje pažnje sudionika na rješavanje problema, kontrolu emocija i korištenje prosocijalnih vještina. S druge strane, sukob će se povećati ako se tijekom sukoba koristi monolog (Baraldi i Iervese, 2010), povećava izražavanje frustracija, srdžbe i prijetnji ili se uključuju pristrane osobe (Ajduković i Pečnik, 2007).

Različiti uzrast učenika osnovne škole podrazumijeva razlike u psihosocijalnim karakteristikama. Stariji učenici skloniji su nekonstruktivnim obrascima ponašanja u sukobima kao što su: fizičko nasilje, verbalno zlostavljanje, prigovor (Kasik i Kumcagiz, 2014) i osvećivanje (Vuković i sur., 2009). Tijekom adolescencije, kada se stvara trajni osobni identitet (Berk, 2008), na ponašanje učenika u sukobima sve više utječu vršnjaci (Felson i Hayne, 2002, prema Vlah, 2004a) i društvene strukture (Pennington, 2001). Među ponašanjima učenika prvog razreda u sukobima Maynard (1985) je identificirao: opoziciju, kontradikciju ili neslaganje. Osim prema dobi, učenici se i prema spolu u nekim istraživanjima razlikuju u socijalnim ponašanjima. Djevojčice se opredjeljuju za nenasilne oblike rješavanja konflikata putem dijaloga, dok su dječaci skloniji nasilnim oblicima ponašanja kao što su poražavanje protivnika i fizičko nasilje (Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Bilić, 2013).

Obrasce ponašanja Uzela (2003, 2) objašnjava kao „model rasporeda temeljnih obilježja ponašanja u danoj socijalnoj situaciji“, a preuzeti su iz kulture kojoj određena osoba pripada. U literaturi se susrećemo s različitim klasifikacijama obrazaca ponašanja u sukobima (Kilman i Thomas, 1975, prema Wilmot i Hocker, 1998; Zečević, 2010), a u ovom se radu polazi od trodimenzionalnog modela kojega je u istraživanju s adolescentima opisala Vlah (2013) u Hrvatskoj i potvrdila u Bosni i Hercegovini (Vlah i sur., 2011): pobjeđivanje, suradnja i izbjegavanje/prilagodba.

Obzirom na dugoročnost konstruktivnih i uspješnih međuljudskih odnosa, *pobjeđivanje* je obrazac ponašanja najniže razine u kojem jedna strana nastoji oslabiti drugu stranu, koristeći silu na direktni ili indirektni način, kako bi povećala svoju prednost, a na poslijetku i pobijedila. Obrazac *pobjeđivanja* u sukobu podrazumijeva visoku angažiranost za sebe, a nisku kooperativnost za druge, odnosno predmet sukoba je izrazito važan, ali ne i suprotna strana. Pri tom sukob nije riješen, a odnosi ostaju narušeni. *Suradnja* je obrazac ponašanja najviše razine koji u središte stavlja i trenutni predmet (sukob) i međusobni odnos te i jednom i drugom pridodaje važnost. *Suradnja* podrazumijeva visoku angažiranost za sebe i istovremeno visoku kooperativnost u brizi za druge. Strane u sukobu prema ovom obrascu uspješno pronalaze rješenje sukoba na obostranu korist, premda je za to potrebno više vremena i pregovaranja te analiziranja optimalnih rješenja za obje strane. *Izbjegavanje* podrazumijeva nisku angažiranost u brizi za sebe i nisku kooperativnost u brizi za druge, čime se ne čini ništa kako bi se sukob riješio i on zato postaje sve veći i opasniji za odnose. Obrazac *izbjegavanja* podrazumijeva zaobilazanje problema oko kojeg se formira sukob i suprotne strane u sukobu, jer ni jedno nije toliko važno. Sukob se tako ignorira i samo produbljuje. Prema Vlah (2013) i Vlah i sur. (2011) adolescenti prema suradnji i izbjegavanju/prilagodbi pokazuju visoku razinu prihvaćanja te su ova dva obrasca u pozitivnoj korelaciji, a pobjeđivanje je kod adolescenata, premda najmanje prihvaćeno, ipak nedovoljno prepoznato kao društveno nepoželjno ponašanje.

Svrha istraživanja je dati znanstveni doprinos u programiranju odgojnih komponenti školskog kurikulumu u području izgradnje konstruktivnih međuljudskih odnosa. U Hrvatskoj nema dovoljno istraživanja koja ispituju ponašanja učenika osnovnih škola prema obrascima ponašanja u sukobima, pa osnovni cilj istraživanja bio utvrditi kako učitelji/razrednici procjenjuju ponašanja učenika osnovne škole

unutar tri pretpostavljena obrasca ponašanja u sukobima: pobjeđivanje, suradnja i izbjegavanje. U skladu s ovim ciljem, autorice pretpostavljaju kako učitelji/razrednici pretežno procjenjuju kod učenika konstruktivna ponašanja obrasca suradnje u sukobima, a manje nekonstruktivna poput izbjegavanja i pobjeđivanja. Specifičan cilj, koji je preduvjet realizacije osnovnog cilja, bio je konstruirati mjerni instrument za procjenu ponašanja učenika osnovne škole u tri obrasca ponašanja. Teorijska osnova za odabir obrazaca ponašanja u sukobima je prethodno istraživanje u Hrvatskoj s populacijom adolescenata (Vlah, 2013). U prikazu izrade mjernog instrumenta, autorice će se, prema Mejovšek (2008), referirati na sadržajnu, konstruktivnu i kriterijsku valjanost skale te pouzdanost kao mjeru unutarnje konzistencije.

METODA

Sudionici

U predistraživanju su formirane čestice za izradu mjernog instrumenta u fokus grupi od 11 učitelja razredne nastave, prosječne dobi od 39 godina. U glavnom istraživanju je sudjelovalo 17 učitelja (16 učiteljica/razrednica i 1 učitelj/razrednik) u dvjema osnovnim školama iz Primorsko-goranske i Krapinsko-zagorske županije prosječne dobi od 43 godine, sa srednjim odstupanjem od 10 godina, pri čemu je najmlađi imao 28, a najstariji 65 godina. Prosječni radni staž procjenjivača je 19 godina s prosječnim odstupanjem od 12 godina, pri čemu je najkraći staž 2, a najduži 42 godine.

Prosječna dob učenika je bila 10 godina sa srednjim odstupanjem od 2 godine, pri čemu je najmlađi imao 6 godina, a najstariji 16 godina. Procjenjivano je ponašanje 50 učenika prvog razreda (14,2%), 44 učenika drugog (12,5%), 64 učenika trećeg (18,2%), 83 učenika četvrtog (23,6%), 10 učenika petog (2,8%), 44 učenika šestog (12,5%), 26 učenika sedmog (7, 4%) i 30 učenika osmog razreda (8,5%). Ukupno je procijenjeno 187 (53,1%) dječaka i 165 (46,9%) djevojčica.

Izrada mjernog instrumenta

U prosincu 2014. godine provedena je fokus grupa s učiteljima razredne nastave jedne od osnovnih škola iz koje je proizašlo 60 inicijalnih čestica opisa učenikovih ponašanja koje su utemeljene na teoriji Weeks (2000) i Wilmot i Hocker (1998) od kojih su po 20 ponašanja sadržajno reprezentativni za svaki od tri obrasca: pobjeđivanje, suradnja i izbjegavanje.

Svaka čestica je procijenjena na skali Likertovog tipa pri čemu je 0=uopće se ne odnosi na učenika/učenicu, 1=uglavnom se odnosi na učenika/učenicu, 2=ponekad se odnosi na učenika/učenicu, 3=uglavnom se odnosi na učenika/učenicu i 4=gotovo uvijek se odnosi na učenika/učenicu.

U glavnom istraživanju je eksplorativnom faktorskom analizom *skale za procjenu obrazaca ponašanja učenika u sukobima (POPUS)* s direct oblimin rotacijom utvrđivana struktura odgovora na predloženih 60 čestica. Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka (KMO= .935) pokazuje veliku kompaktnost matrice faktorskog sklopa. Bartlettov test sferičnosti je statistički značajan χ^2 (352)= 16295.828, $p < 0.001$ što znači da su korelacije između varijabli različite od nule.

Napravljena je inicijalna analiza za svaku komponentu. Deset komponenti ima eigenrijednosti iznad Keiserovog kriterija od 1 i u kombinaciji objašnjavaju 67.42 % ukupne varijance. Ova je struktura bila teorijski neinterpretabilna te je Catellov scree test je pokazao kako nakon trećeg faktora dolazi do naglijeg smanjenja u opadanju vrijednosti svojstvenih korjenova. Analiza je ponovljena uz ograničenje na 3 faktora. Dobiveni faktori promatrani su kao potencijalne dimenzije upitnika te su njihove čestice, u svrhu odabira čestica u pojedinu dimenziju, podvrgnute analizi visine kvadrirane multiple korelacije čestice u pojedinoj subskali s rezultatom čitave subskale. Pri tome je korišten kriterij zadržavanja onih čestica koje su imale kvadrirane multiple korelacije veće od 0.30. Nakon odabira čestica, u ponovljenoj

metodi dobivena je trofaktorska interpretabilna struktura seta od 48 čestica. Karakteristični korijeni za tri faktora bili su veći od 1 (16.16, 6.47, 4.21, 1.67), a faktori su objasnili 60% ukupne varijance rezultata zadržanih čestica čiji su komunaliteti bili najmanje vrijednosti od .335 a najveće .762. Svaki je faktor promatran kao subskala, odnosno multidimenzijalno izmjerena dimenzija pojedine procjene učitelja/razrednika o ponašanju učenika u sukobu.

Prema podacima unutarnje pouzdanosti iskazanoj Cronbach Alphanom prikazanim u tablici 4. ona je u rasponu od najniže .846 do najviše .864, što predstavlja visoku i zadovoljavajuću pouzdanost dobivenih skala.

Faktorskom analizom dobiveni faktori, odnosno dimenzije ponašanja učenika u sukobima su:

Tablica 1: Prva dimenzija skale *Ponašanje učenika u sukobima*

r.b.	POBJEĐIVANJE	r
3.	Koristi pogrdne riječi	.809
2.	Ismijava sugovornika	.796
10.	Upada u riječ	.778
11.	Viče	.769
1.	Ismijava sugovornika	.766
8.	Uporno ustraje u svojim zahtjevima	.738
16.	Gura sugovornika	.729
5.	Govori: „Ti si prvi počeo!“	.716
17.	Bijesan/ bijesna je	.716
4.	Psuje	.708
9.	Prijeti	.692
7.	Spominje prijašnje nesuglasice sa sugovornikom	.686
15.	Udara sugovornika	.680
13.	Ne pristaje na dogovor	.669
14.	Baca stvari	.624
6.	Ističe svoje uspjehe i postignuća	.620
19.	Osvećuje se	.602
12.	Ne sluša sugovornika (zatvara uši rukama)	.558
20.	Ne suosjeća s drugim učenicima	.510

Napomena:

r. b.- redni broj u inicijalnom popisu od 60 čestica

r- korelacija dimenzije s faktorom

Prema tablici 1. dobivena dimenzija *Pobjeđivanje* obuhvaća specifične obrasce ponašanja koje učenici koriste s ciljem pobjeđivanja u sukobu. To je obrazac koji opisuje pretežno ponašanja u kojima se učenik prema drugim učenicima ponaša verbalno neadekvatno uz smanjenu samokontrolu i odsustvo empatije te neadekvatne socijalne vještine uz primjenu agresivnosti.

Tablica 2. Druga dimenzija skale *Ponašanje učenika u sukobima*

r.b.	SURADNJA	r.
45.	Iznosi argumente u razgovoru	.846
44.	Objašnjava svoje stavove	.841
58.	Otvoreno iznosi svoja stajališta o problemu	.839
54.	Ustraje na rješavanju sukoba	.816
51.	Motivira sugovornika za suradnju	.806
46.	Postavlja pitanja sugovorniku	.799
52.	Ističe dobre strane sugovornika	.756
53.	Ističe važnost prijateljstva sa sugovornikom	.752
55.	Nastoji naći rješenje koje je svima prihvatljivo	.724
49.	Poziva se na poštivanje dogovora	.715
50.	Poziva se na razredna pravila	.709
42.	Traži objašnjenje od sugovornika	.692
43.	Uvažava objašnjenje od sugovornika	.677
59.	Otvoreno iznosi svoje potrebe i želje u sukobu	.659
57.	Koristi riječi: „Oprosti“, „Nisam namjerno“	.648
47.	Ozbiljan/ozbiljna je u razgovoru	.538

Napomena:

r. b.- redni broj u inicijalnom popisu od 60 čestica

r- korelacija dimenzije s faktorom

Prema tablici 2. dobivena dimenzija *Suradnja* obuhvaća specifične obrasce ponašanja koje učenici koriste s ciljem rješavanja sukoba. U ovom obrascu učenik primjenjuje dijalog i visoku razinu socijalnih vještina u interpersonalnoj komunikaciji s uvažavanjem recipročnosti socijalnih odnosa i empatičnosti prema drugim učenicima.

Tablica 3. Treća dimenzija skale *Ponašanje učenika u sukobima*

r.b.	IZBJEGAVANJE	r
27.	Govori: „Kako ti želiš“	.751
31.	U razgovoru saginje glavu	.728
33.	Srami se	.684
25.	Izbjegava učenika/učenicu s kojom je u sukobu	.676
26.	Govori: „Nije važno“	.667
32.	Tiho govori	.634
34.	Boji se	.602
36.	Odmahuje rukom/glavom	.548
24.	Oprava se da je vjerojatno krivo čuo/čula	.544
30.	Prelazi na drugu temu tijekom sukoba	.535
23.	Udaljava se od sugovornika	.529
38.	Negira sukob	.474
37.	Taji sukob učitelju/roditelju	.387

Napomena:

r. b.- redni broj u inicijalnom popisu od 60 čestica
r- korelacija dimenzije s faktorom

Prema tablici 3. dobivena dimenzija *Izbjegavanje* obuhvaća specifične obrasce ponašanja koje učenici koriste s ciljem izbjegavanja rješavanja sukoba. U ovom obrascu učenik pokazuje neangažiranost u socijalnim odnosima, verbalno i neverbalno povlačenje iz potencijalno neugodnih situacija i izrazito slabe socijalne vještine.

S ciljem određivanja kriterijske valjanosti utvrđena je korelacija između novokonstruirane skale za mjerenje obrazaca ponašanja učenika u sukobima i kriterijske skale PROS/AG⁹ (Žužul, Vlahović-Štetić, 1992, modifikacija Bašić, Lebedina- Manzoni, 1997, prema Kranželić Tavra, 2002). U tablici 4. vidljiva je visoka povezanost između obrasca pobjeđivanja u sukobima i agresivnog ponašanja, kao i prosocijalnog ponašanja i obrasca suradnje u sukobima. Obrazac izbjegavanja u sukobima bi trebalo u budućim istraživanjima usporediti s adekvatnom kriterijskom skalom.

POSTUPAK PRIKUPLJANJA I OBRADJE PODATAKA

Istraživanje je provedeno krajem školske 2014./2015. godine. U razdoblju od tri mjeseca, učitelji/razrednici su davali procjene temeljem poznavanja učenika od najmanje jedne školske godine rada s njima. Osim čestica ponašanja u sukobima i kriterijskih PROS/AG čestica, učitelji su davali i opće sociodemografske podatke te procjenu potrebe dodatne pomoći za učenike. Podaci za realizaciju osnovnog cilja su obrađeni temeljnom statistikom te neparametrijskim korelacijskim i diferencijalnim analizama.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 4. Spearmanove interkorelacije dimenzija, aritmetičke sredine (M) i prosječna odstupanja od njih (SD) za pojedinu dimenziju, Cronbachova alpha (α) i test normalnosti distribucije pojedine dimenzije (K-G)

	1	2	3	min	ma	M	SD	α	S	K	K-G
	x										
1. Pobjeđivanje	1	-.40**	.44**	0	4	.84	.77	.85	1.0	.54	2.60*
2. Suradnja		1	-	0	4	2.7	.86	.86	-.33	-.56	1.23
			.22**			0					
3. Izbjegavanje			1	0	4	1.3	.76	.86	.33	.28	.93
						7					
Prosocijalno ponašanje	-.48**	.64**	-	1	5	3.8	.94	.94	-.84	.20	2.10
			.31**			6					
Agresivno ponašanje	.76**	-.47**	.39**	1	5	1.7	.87	.93	1.3	.99	3.53
						6			0		

⁹ Upitnik PROS/AG sastoji se od 20 varijabli na kojima su učitelji procjenjivali prosocijalno i agresivno ponašanje učenika skalom od 1 (nikada se tako ne ponaša) do 5 (gotovo uvijek se tako ponaša) (Kranželić-Tavra, 2002).

Dobiveni rezultati srednjih vrijednosti (Tablica 4) pokazuju kako se prema procjeni učitelja/razrednika obrazac suradnje *uglavnom odnosi* na učenike, obrazac izbjegavanja *uglavnom ne odnosi* na učenike i obrazac pobjeđivanja se gotovo pa *uglavnom ne odnosi* na učenike čije je ponašanje bilo procjenjivano. U dobivenim rezultatima postoji razlika u usporedbi s prethodnim istraživanjima (Jenkis, Ritblatt, McDonald, 2008), u kojima su identificirani podjednako svi obrasci ponašanja djece u sukobu. Sukladno tome, može se implicirati da su učitelji/razrednici procijenili kako se učenici gotovo uvijek ponašaju konstruktivno u sukobima, a tek ponekad nekonstruktivno.

Sva tri obrasca ponašanja u sukobima su međusobno nisko do srednje visoko povezani. Obrazac pobjeđivanja i obrazac izbjegavanja sukoba su pozitivno, a obrazac suradnje s obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja negativno povezan. Također, pobjeđivanje, suradnja i izbjegavanje u sukobima su s prosocijalnim i agresivnim ponašanjem učenika srednje visoko i visoko povezani. Rezultati potvrđuju prijašnja istraživanja (Ajduković i Pečnik, 2007).

Tablica 5. Prosječne vrijednosti (M), standardne devijacije (SD) i z-vrijednosti

	SPOL	M	SD	Z
POBJEĐIVANJE	dječaci	.99	.84	-3.78**
	djevojčice	.66	.64	
IZBJEGAVANJE	dječaci	1.38	.75	-.04
	djevojčice	1.36	.78	
SURADNJA	dječaci	2.56	.85	-3.46**
	djevojčice	2.86	.83	

Dječaci i djevojčice statistički se značajno razlikuju u obrascima *pobjeđivanja* i *suradnje* u sukobu (Tablica 5). Prema procjeni učitelja/razrednika, dječaci se češće ponašaju prema obrascu pobjeđivanja nego djevojčice, dok se djevojčice češće od dječaka ponašaju prema obrascu suradnje. Dobiveni rezultati potvrđuju rezultate ranijih istraživanja, u kojima se navodi kako su dječaci u konfliktnim situacijama skloniji agresivnijim oblicima ponašanja: prijetnje, zapovijedi, fizički napad, dok djevojčice u sukobu karakterizira empatija, kompromis i izbjegavanje (Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Bilić, 2013).

Postoji značajna povezanost između dobi učenika i obrazaca suradnje i izbjegavanja u sukobu. Naime, stariji učenici više koriste obrasce suradnje i izbjegavanja u sukobima od mlađih učenika. Ovi rezultati ne odgovaraju rezultatima ranijih istraživanja (Vuković i sur., 2009; Kasig i Kumcagiz, 2014) koji pokazuju kako su učenici viših razreda osnovne škole skloni nekonstruktivnim obrascima ponašanja u sukobu.

Obzirom na teorijsku pretpostavljenost konstruktivnosti suradnje i nekonstruktivnosti izbjegavanja i pobjeđivanja, ovi rezultati pokazuju kako je potrebno provoditi dalja istraživanja i ulagati dodatne napore u programiranju odgojnih komponenti školskog kurikuluma u području izgradnje konstruktivnih međuljudskih odnosa. U planiranju odgojnih zadataka potrebno je:

- kreirati okruženje i uvrstiti aktivnosti za poučavanje učenika socijalnim vještinama za upotrebu obrasca suradnje u rješavanju sukoba i
- usmjeriti pažnju na potrebe dječaka u učenju konstruktivnih ponašanja u rješavanju konflikata.

Naravno, pri tome je potrebno imati u vidu i individualne potrebe svakog pojedinog učenika te ostale razvojne i socijalne specifičnosti koje doprinose ponašanjima u školi.

ZAKLJUČAK

Predložena *Skala za procjenu obrazaca ponašanja učenika u sukobima (POPUS)* je trodimenzionalna skala koju karakterizira jednostavna faktorska struktura i zadovoljavajuća razina pouzdanosti.

Skalom POPUS učitelj/razrednik procjenjuje ponašanje učenika u sukobu unutar tri obrasca ponašanja: pobjeđivanje, suradnja i izbjegavanje. Prema procjeni učitelja/razrednika učenici se uglavnom ponašaju suradnički u sukobu. Djevojčice u sukobu surađuju, dok dječaci u sukobu nastoje pobijediti suprotnu stranu. Utvrđeno je kako stariji učenici više koriste suradnju ili izbjegavanje nego li mlađi učenici.

U interpretaciji rezultata valja uzeti u obzir kako je samo jedan procjenjivač davao procjene učenikova ponašanja u sukobu, a bilo bi poželjno da su najmanje dva. Također, bilo bi zanimljivo dobivene procjene ponašanja u školi usporediti s procjenama ponašanja od strane roditelja kao procjenjivača. Istraživanje bi valjalo ponoviti na većem i reprezentativnijem uzorku te statističkim postupcima reducirati broj čestica u pojedinoj subskali.

LITERATURA

- Ajduković, M., Pečnik, N. (2007) *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Archer, J. (2004) Sex differences in Aggression in Real- World Settings: A Meta- Analytic Review. *Review of General Psychology*, god.VIII (4), str. 291-322.
- Baraldi, C., Iervese, V. (2010) Dialogic Mediation in Conflict Resolution Education. *Conflict resolution quarterly*, god. IV. (27), str. 423-445.
- Berk, L. E. (2008) *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Zagreb: Naklada „Slap“.
- Bilić, V. (2013) Uloga percepcije socijalne nepravde i brizičnosti u predviđanju viktimizacije i počinjenja fizičkog i verbalnog nasilja među učenicima. *Pedagoški istraživanja*, god X. (2), str. 219-239.
- Buljan Flander, G., Durman Marijanović, Z., Čorić Špoljar, R. (2007) Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, god. XVI (1-2), str. 157-174.
- Jenkis, S., Ritblatt, S., McDonald, J. S. (2008) Conflict Resolution Among Early Childhood Educators. *Conflict resolution quarterly*, god. IV (25), str. 429-450.
- Kasik, N. C., Kumcagiz, H. (2014) The effects of the conflict resolution and peer mediation training program on self-esteem and conflict resolution skills. *International journal of academic research*, god.I. (6), str. 179-186.
- Kranželić Tavra, V. (2002) *Ponašanje djece u školskom okruženju kao osnova preventivnih programa*. Magistarski rad- Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Maynard, D. W. (1985) On the functions of social conflict among children. *American Sociological Review*, (50), str. 207-223.
- Mejovšek, M. (2008) *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada „Slap“.
- Mirolović Vlah, N. (2004a) Neki aspekti socijalnih sukoba. *Napredak*, god. II (146), str. 220-229.
- Mirolović Vlah, N. (2004) Stavovi o sukobima i razine poremećaja u ponašanju mladih. *Kriminologija i socijalna integracija*, god. II (12), str. 109-116.
- Mitchell, C. R. (1996) *Struktura konflikta. Socijalni konflikti- karakteristike i način rješavanja*. Beograd: Grupa MOST i Centar za antiratnu akciju.
- Pennington, D. C. (2001) *Osnove socijalne psihologije- 2. izdanje*. Zagreb: Naklada „Slap“.

- Sverdlik, N. (2012) The Content of Internal Conflict: A Personal Values Perspective. *European Journal of Personality*. Pers, J. (ur.). (26), str. 30-44.
- Uzelac, S. (2003) Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Kriminologija i socijalna integracija*, god I (11), str. 1-23
- Vlah, N. (2010) Pojam i struktura socijalnog sukoba. *Odgojne znanosti*, god. II (12), str. 373-384.
- Vlah, N. (2013) *Poželjna ponašanja mladih u sukobima*. Zagreb: Biakova.d.d.
- Vlah, N., Vejo, E., Bijedić, M., Muftić, E. (2011) Relationship of Attitudes About Patterns of Behavior in Social Conflicts with the levels of Behavioral Disorders in Adolescents. *Defektologija*, (17), str. 30-34.
- Vuković, A., Milašin, A., Buljubašić Kuzmanović, V. (2009) Učestalost vršnjačkog nasilja osvećivanjem. *Obitelj i škola*, god. LV (22), str. 78-96.
- Weeks, D. (2000) *Osam najvažnijih koraka u rješavanju sukoba*. Osijek: Sunce- Društvo za psihološku pomoć.
- Wilmot, W.W., Hocker, J.L. (1998) *Interpersonal conflict*. USA: McGraw-Hill.
- Zečević, I. (2010) *Priručnik - Program prevencije vršnjačkog nasilja u školama*. Banja Luka: UG "Zdravo da ste - Hi Neighbour.
- Žižak, A. (2003) Konceptualni aspekti učenja socijalnih vještina. *Kriminologija i socijalna integracija*, god. II (11), str. 107-115.

Doc. dr. sc. Nataša Vlah i doc. dr. sc. Petra Pejić Papak: **Poteškoće učitelja u radu s učenicima s problemima u ponašanju: učestalost i povezanost potrebe za stručnom pomoći**

Sažetak

U suvremenom odgoju i obrazovanju, učitelji se susreću s poteškoćama u radu s učenicima koji imaju probleme u ponašanju u razredu poput agresivnog i antisocijalnog ponašanja, emocionalnih teškoća i ADHD teškoća. Pri tome, učitelji iskazuju potrebu za stručnom pomoći koja je jedan od čimbenika pravovremene prevencije nepoželjnog psihosocijalnog razvoja u kasnijoj dobi. Ciljevi rada bili su utvrditi samoprocjenu učitelja o najčešće iskazanim problemima u ponašanju učenika koji predstavljaju specifične poteškoće tijekom odgojno-obrazovnog rada kao i utvrditi povezanost specifičnih poteškoća i procjene učitelja za stručnom pomoći.

U istraživanju je sudjelovalo 148 učiteljica i 7 učitelja iz 17 škola s područja Primorsko – goranske županije. Ispitanici su davali procjenu putem dviju skala: Skale emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju te Skale iskazanih potreba za stručnom pomoći (Keresteš, 2006). Podaci su obrađeni deskriptivnom i regresijskim analizama.

Prema rezultatima, učitelji procjenjuju kako najčešće specifične poteškoće u radu predstavlja fizička agresivnost, laganje te neprijateljsko raspoloženje učenika prema drugima. Potreba učitelja za stručnom pomoći radi specifičnog problema u ponašanju značajan je prediktor iskazane poteškoće u radu, dok dob učitelja, veličina razreda i razred u kojem poučavaju nisu povezani s iskazanim poteškoćama.

Zaključno, ističe se nužnost pravovremenog i sustavnog pružanja kvalitetne stručne pomoći učiteljima u radu s učenicima koji imaju probleme u ponašanju. Dobiveni rezultati mogu poslužiti za buduća istraživanja i promišljanje o pravovremenim preventivnim programima temeljenim na potrebama učitelja za dodatnom stručnom pomoći u rješavanju problema u ponašanju kod učenika.

Ključne riječi: agresivno i antisocijalno ponašanje, emocionalne teškoće, ADHD, učitelji razredne nastave, stručna pomoć

UVOD

Problemi u ponašanju djece i mladih složena su i promjenjiva pojava na kontinuumu od blažih i internaliziranih smetnji, kojima dijete više šteti sebi, do ozbiljnih i opasnih ponašanja u kojima, osim što šteti sebi, šteti i drugima (Koller-Trbović i Žižak, 2012). Većina autora (Lebedina-Manzoni, 2007; Bouillet, 2010; Sladović-Franz, 2003, prema Koller-Trbović i sur., 2011; Myszker, 1996, prema Koller-Trbović i sur., 2011) slaže se s općenitom tvrdnjom da su problemi u ponašanju odstupanja od normi i standarda koji vrijede za određenu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju, a koje okruženje smatra štetnima zbog posljedica koje mogu imati za dijete jer zbog višedimenzionalnosti, učestalosti i težine oslabljuju potencijale za razvoj djeteta, učenje i rad. Složenost problema u ponašanju ogleda se u brojnim uzrocima i posljedicama te predstavlja kompleks međusobno povezanih, ali različitih područja pristupanja i intervencija (Laklija, 2009). Problemi u ponašanju uvjetovani su organski i/ili reakcijom na okolinu, odnosno, predstavljaju nevoljni odgovor na djelovanje činitelja rizika kojima su djeca i mladi izloženi duže vrijeme, najprije kao obavijest okolini o prisutnosti i intenzitetu rizičnih uvjeta rasta i razvoja, a kasnije kao odgovor, izraz usklađivanja svog funkcioniranja s danim uvjetima (Pejović Milovančević, 2002; Bouillet, 2010; Bouillet i Uzelac, 2004; Janković, 2006, prema Koller-Trbović i sur.,

2011; Myszker, 1996, prema Koller-Trbović i sur., 2011). Problemi u ponašanju kod djece u posljednjih su nekoliko godina u porastu i promjeni. Promjene se mogu razvrstati prema vrsti problema u ponašanju, načinu izvršenja, intenzitetu i posljedicama (Bongers i dr., 2003 prema Keresteš, 2006; Oatley i Jenkins, 2003 prema Keresteš, 2006; Koller-Trbović i Žizak, 2012.). Prema Keresteš (2006) ponašanja su svrstana u ove tri kategorije: agresivno i antisocijalno ponašanje, emocionalne poteškoće i ADHD. *Agresivno ponašanje* obuhvaća širok raspon specifičnih ponašanja kojima je zajedničko obilježje moguće nanošenje štete ili povrede drugih osoba ili stvari te namjera da se nanese šteta. Razlikuju se tri vrste agresije: fizička, psihološka i socijalna (Bouillet i Uzelac, 2004; Bouillet, 2010). Školska djeca sklona agresivnom ponašanju mogu se prepoznati po tome što su sklona neugodnim zadirkivanjima, podrugivanju, zastrašivanju, prijetnjama, vrijeđanje, ruganju, ismijavanju, zapovijedanju, guranju, udaranju, oštećenju vlastite i tuđe imovine. Takva djeca su nagle ćudi, razdražljiva, impulzivna, teško podnose neuspjeh, teško se prilagođavaju pravilima, teško podnose zapreke i odgađanja, prkosna su i drska prema odraslima (Olweus, 1998, prema Bouillet i Uzelac, 2004). *Emocionalni problemi u ponašanju* su smetnje u emocionalnim reakcijama i ponašanju u školi koje su značajno drugačije od onih primjerenih dobi, kulturnim i etničkim normama te koje štetno djeluju na uspjeh u obrazovanju, odnosno na obrazovne, socijalne, profesionalne i osobne vještine (Koller-Trbović i sur., 2011). Posebno se izdvajaju: plašljivost, povučенost, potištenost, nemarnost, lijenost. Poremećaj pažnje i hiperaktivnosti ili *Attention Deficit Hiperactivity Disorder (ADHD)* se očituje kao neodgovarajući stupanj pažnje, pretjerane aktivnosti i impulzivnosti, a otežava samousmjeravanje i organizaciju ponašanja s obzirom na budućnost (Sekušak-Galešev, 2005). Osnovno obilježje poremećaja su smetnje pažnje, te hiperaktivno i impulzivno ponašanje koje ne prestaje nakon četvrte godine života (Delić, 2001; Kadum-Bošnjak, 2006).

Porast broja djece koja manifestiraju probleme u ponašanju se može pripisati neučinkovitosti preventivskih tretmana ili preventivske intervencije koja može biti uspješna ukoliko se počne provoditi pravovremeno (Koller-Trbović, 1998). Postoji cijeli niz intervencija koje je moguće poduzeti s ciljem pomaganja djetetu i njegovoj obitelji u svladavanju životnih teškoća i nošenju sa životnim opterećenjima na optimalan način. Te intervencije provode se u različitim ustanovama, službama, institucijama, udrugama ili u okviru određenih programa, projekata, a vođene su od strane stručnjaka različitih profila (Koller Trbović i sur., 2010; Koller-Trbović i sur, 2011). Škola ima važnu ulogu u prevenciji problema u ponašanju, međutim treba tražiti nove mogućnosti unapređenja njezine uloge te ju analizirati i vrednovati (Pažin-Ilakovac, 2012). Preventivske strategije moraju biti temeljene na istraživanjima iz prakse, najnovijim konceptima i informacijama. Odnosno, uspješna prevencija temelji se na evaluaciji (Bašić, 2012). Pedagoška prevencija, sinonim je za primarnu prevenciju te su upravo učitelji ti koji najbolje poznaju svoje učenike, stoga trebaju imati ključnu ulogu u sprječavanju rizičnih ponašanja (Bouillet, 2010; Opić i Jurčević-Lozančić, 2008). Kvalitetno usmjerenim odgojno-obrazovnim djelovanjem, mogli bi se ublažiti rizični i pojačati zaštitni čimbenici razvoja djece. Pri tome ključnu ulogu imaju profesionalna obilježja stručnosti, motiviranosti i aktivnosti učitelja, kako naglašava Marušić (1996), a o kojima će ovisiti u kojoj će se mjeri oni angažirati, kada će detektirati problem i potražiti stručnu pomoć. Dakle, potrebno je pronaći način kako bi se odgovarajuće skrbilo o učenicima s problemima u ponašanju s jedne strane te kako bi se pomoglo učiteljima koji se nose s ponašanjima ove djece, s druge strane (Poulou, 2005).

CILJ I HIPOTEZA

Sa svrhom uvida i boljeg razumijevanja poteškoća u radu učitelja u području rada s učenicima s problemima u ponašanju, ciljevi rada bili su utvrditi samoprocjenu učitelja o najčešće iskazanim problemima u ponašanju učenika koji predstavljaju specifične poteškoće tijekom odgojno-obrazovnog rada kao i utvrditi povezanost specifičnih poteškoća i procjene učitelja za stručnom pomoći. S obzirom na navedene ciljeve, postavljeni su slijedeći problemi rada:

- 1) Utvrditi učestalost i hijerarhiju procijenjenih poteškoća u radu s učenicima koji manifestiraju probleme u ponašanju;
- 2) Utvrditi i analizirati odnos između tri vrste procijenjenih poteškoće u radu s učenicima koja manifestiraju probleme u ponašanju (emocionalne teškoće, agresivnost i antisocijalnost i ADHD teškoće) i tri vrste iskazanih potreba za pomoći (pomoć u radu s emocionalnim teškoćama, pomoć u radu s agresivnosti i antisocijalnosti i pomoć u radu s ADHD teškoćama) i;
- 3) Utvrditi mogućnost predviđanja tri vrste procijenjenih poteškoća u radu s učenicima koja manifestiraju probleme u ponašanju (emocionalne teškoće, agresivnost i antisocijalnost i ADHD teškoće) pomoću tri vrste iskazanih potreba za pomoći (pomoć u radu s emocionalnim teškoćama, pomoć u radu s agresivnosti i antisocijalnosti i pomoć u radu s ADHD teškoćama)

METODA

Sudionici

U istraživanju su sudjelovale 148 učiteljica i 7 učitelja (N=155) razredne nastave (38 učitelja 1. razreda, 41 učitelj 2. razreda, 36 učitelja 3. razreda, 28 učitelja 4. razreda i 12 učitelja u kombiniranim razrednim odjelima) iz 17 osnovnih škola s područja Primorsko-goranske županije. Raspon broja djece u razredima kretao se od 7 do 28, dok je prosječan broj djece u razredima bio 20 (srednje odstupanje od 5 djece u razredu). Učitelji su imali 25 do 65 godina starosti, dok je prosječna dob bila 44 godine starosti (uz srednje odstupanje od 10 godina starosti).

Mjerni instrumenti

Dvije skale emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju je Keresteš (2006) konstruirala prema klasifikaciji učeničkih ponašanja u okviru koncepata Achenbachovih psihopatoloških sindroma u dječjoj i adolescentnoj dobi (Achenbach i Edelbrock, 1978, 1984; Achenbach i sur., 2002a, 2002b, 2003; Crijnen i sur., 1999, prema Keresteš, 2006), kao i prema psihijatrijskoj klasifikaciji psihičkih poremećaja u djetinjstvu (Američka psihijatrijska udruga, 1996, prema Keresteš, 2006). Sadrži opise 35 djetetova ponašanja koji ukazuju na prisutnost emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod djece mlađe školske dobi. Ponašanja koja su opisana u svakoj subskali pripadaju u tri skupine: 1. emocionalne teškoće ili internalizirani problemi; 2. dvije skupine problema ponašanja ili eksternalizirani problemi: 2a. skupinu agresivnih i antisocijalnih ponašanja i 2b. skupinu neagresivnih teškoća u ponašanju (ADHD skupina teškoća).

Poteškoće učitelja u radu s emocionalnim teškoćama i teškoćama ponašanja su mjerene na način da je navedenih 35 ponašanja u prvoj skali promatrano tako da se učitelje pitalo: *Koliko Vam je to ponašanje velik problem?* Učitelji su procjenjivali na četverostupanjskoj skali od 0 do 3 izjašnjavajući se u rasponu značenja od *to Vam ponašanje uopće nije problem* do *to Vam je ponašanje vrlo velik problem*. Prema Keresteš (2006) koeficijenti unutrašnje konzistentnosti (Cronbachove alfe) za tako utvrđene učiteljske procjene problematičnosti učeničkih ponašanja iznosili su ,86 za emocionalne

teškoće, ,90 za agresivna i antisocijalna ponašanja te , 87 za teškoće ADHD. U istraživanju ovog projekta su koeficijenti unutrašnje konzistentnosti zadovoljavajući, odnosno ,91 za emocionalne teškoće, ,92 za agresivna i antisocijalna ponašanja te , 90 za teškoće ADHD (prema Vlah i Rašković, 2013).

Učiteljske potrebe za pomoći (pomoć u radu s emocionalnim teškoćama, pomoć u radu s agresivnosti i antisocijalnosti i pomoć u radu s ADHD teškoćama) su u drugoj skali mjerene na način da je navedenih 35 ponašanja u prvoj skali promatrano tako da se učitelje pitalo: *Je li Vam potrebna pomoć u nošenju s tim ponašanjem?* Pri tome su im ponuđeni odgovori od 0 do 3 , odnosno od *to mi nije problem* do *potrebna mi je velika pomoć*. Koeficijenti unutarnje pouzdanosti na ove tri subskale su bile zadovoljavajuće, odnosno ,92 za emocionalne teškoće, ,92 za agresivna i antisocijalna ponašanja te , 93 za teškoće ADHD.

Prikupljanje i obrada podataka

Nakon pridobivanja suglasnosti za istraživanje iz Agencije za odgoj i obrazovanje i ravnatelja škola, učitelji su anonimno i dobrovoljno tijekom školske godine 2011./12. ispunjavali upitnike koji su im bili priloženi u zatvorenoj omotnici. Za ispunjavanje upitnika bilo potrebno 15 do 20 minuta (Bajuk, 2014). Podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom za pojedinačna manifestna ponašanja i multivarijatnom statistikom na linearnim kompozitima triju skupina ponašanja.

REZULTATI I RASPRAVA

U tablicama koje slijede prikazani su rezultati analize frekvencija za svaku česticu iz dvaju skala, korelacijske analize između prosječnih rezultata iskazanih problema u radu i iskazane potrebe za pomoć i tri regresijske analize.

Tablica 1: Frekvencije i rangovi iskazanih učiteljskih poteškoća u radu s učenicima s problemima u ponašanju i iskazane potrebe za pomoć s učenicima s problemima u ponašanju

Učeničko ponašanje	Skupina ponašanja*	Koliko veliku poteškoću u radu Vama osobno predstavlja to ponašanje? / izraženo u postotcima					Je li Vam potrebna pomoć u nošenju s tim ponašanjem? / izraženo u postotcima				
		Nije problem	Mali problem	Priličan problem	Vrlo velik problem	rang	Nije problem	Ne treba pomoć	Mala pomoć	Velika pomoć	rang
Depresivnost, potištenost	EP	26	38	26	9	6.	37	33	23	7	2.
Fizička agresivnost	AA	7	23	3	37	1.	10	30	37	23	1.
Zapovijedanje drugoj djeci	AA	33	31	29	7	7.	39	44	15	2	6.
Strah od ispitivanja ili testa	EP	38	42	19	1	12.	50	39	11	0	10.
Uništavanje tuđe imovine	AA	28	31	25	16	4.	41	33	19	7	4.
Laganje	AA	16	41	31	12	2.	32	48	17	3	3.
Ogovaranje druge djece	AA	22	52	22	4	8.	40	50	8	2	8.
Ustajanje s mjesta bez dopuštenja	ADHD	35	48	14	3	10.	45	47	7	1	9.
Kašnjenje na nastavu	ADHD	40	41	14	5	11.	50	41	8	1	11.
Velika bojažljivost	EP	37	43	12	8	9.	81	16	3	0	35.
Stalni nemir	ADHD	68	13	16	3	18.	72	16	12	0	19
Velika sramežljivost	EP	75	17	6	2	34.	78	20	2	0	34.
Neurednost	ADHD	68	21	10	1	28.	76	22	2	0	31.
Svađanje s drugom djecom	AA	67	16	12	5	16.	73	17	9	1	21.
Svađanje s nastavnikom	AA	74	10	9	7	24.	78	12	9	1	28.
Prevelika osjetljivost	EP	71	23	5	1	33.	76	21	3	0	30.
Zavist i ljubomora	EP	74	16	9	1	31.	78	19	3	0	33.
Velika povučenost	EP	74	18	7	1	32.	45	40	12	3	7.
Govorenje bez dopuštenja	ADHD	21	39	28	12	5.	36	48	13	3	5.
Neprijateljsko raspoloženje prema drugima	AA	23	30	31	16	3.	72	15	12	1	16.
Svraćanje pažnje na sebe	ADHD	67	22	10	1	27.	74	20	5	1	26.

Neposlušnost	ADHD	69	12	12	7	15	71	15	13	1	14.
Neaktivnost (pasivnost)	EP	68	18	11	3	23.	72	23	4	1	27.
Ometanje drugih u radu	ADHD	64	16	18	2	14.	69	21	9	1	17.
Djetinjasto, nezrelo ponašanje	EP	68	23	8	1	29.	73	19	7	1	23.
Odbijanje izvršenja zadatka	ADHD	69	17	10	4	25.	70	20	9	1	20.
Prevelika ovisnost o nastavniku	EP	73	16	10	1	30.	77	16	6	1	29.
Slaba koncentracija i pažnja	ADHD	66	18	13	3	19.	70	17	10	3	13.
Neobaziranje na osjećaje drugih	EP	69	16	10	5	21.	76	15	8	1	24.
Ispadi ljutnje/bijesa	AA	68	12	11	9	13.	71	12	12	5	12.
Nepovjerenje, sumnjičavost	EP	76	17	6	1	35	79	16	5	0	32.
Krađe	AA	76	10	6	8	26.	77	9	9	5	18.
Osvetoljubivost	AA	72	12	8	8	22.	75	12	8	5	15.
Zabranjivanje drugoj djeci da se uključe ili aktivnost	AA	67	18	12	3	20.	72	20	8	0	22.
Nestrpljivost(trazi da mu se zahtjevi odr ispune)	ADHD	66	16	14	4	17.	72	21	7	0	25.

* EP- emocionalne poteškoće, AA- agresivna i antisocijalna ponašanja, ADHD- neagresivne poteškoće u ponašanju

Učitelji procjenjuju kako agresivna i antisocijalna ponašanja učenika te teškoće pažnje i hiperaktivnost tijekom odgojno-obrazovnog procesa učiteljima predstavljaju najveću poteškoću u radu, a najmanju emocionalni problemi. Među hijerarhijski procijenjenih deset prvih razloga poteškoća u radu čak je osam u skupini agresivnih i antisocijalnih ponašanja, pri čemu u procjeni dominira fizička agresivnost, neprijateljsko raspoloženje prema drugima te ispadi ljutnje i bijesa (Tablica 1). Slično je i s odgovorima po pitanju potrebe za pomoći. Taj podatak ukazuje da bi učiteljima trebalo upravo u ovom području osigurati dodatnu podršku i pomoć u svakodnevnom svladavanju poteškoća koje su istaknuli. Više od trećine učitelja procjenjuje potrebu za pomoći pri fizičkoj agresivnosti učenika smatrajući istu vrlo velikim problemom dok više od polovice učitelja procjenjuje potrebu za određenom vrstom pomoći. Prema procjeni neprijateljsko raspoloženje prema drugima učiteljima predstavlja priličan problem no nije istaknuta potreba za pomoći. Učitelji istaknute probleme u ponašanju percipiraju kao velike jer, osim što ometaju tijek nastave, učiteljima vjerojatno predstavljaju mogućnost fizičke i psihičke povrede drugih učenika. Nemamo informacije jesu li učitelji dosljedni u provođenju pravila ponašanja ili im nedostaje edukacije u radu s ovim ponašanjima što bi se moglo dodatno utvrđivati budućim istraživanjima. Učenicima koji su skloni agresivnom ponašanju važno je u neposrednom radu toplo i dosljedno pokazati da se takvo ponašanje ne tolerira, potrebno je odrediti pravila ponašanja te ih se pridržavati. Reakcija na kršenje pravila, trebala bi biti inzistiranje na popravljaju učinjene štete, ali bez kažnjavanja, vrijeđanja i zanemarivanja djeteta koje manifestira agresivno ponašanje (Bouillet, 2010). Eksternalizirani problemi u ponašanju se pokazuju kao najzahtjevniji za upravljanje razredom. Teškoće pažnje i hiperaktivnosti, učitelji uglavnom procjenjuju kao mali problem, te sukladno tome imaju i malu potrebu za pomoći. Rezultati ovog istraživanja u istom smjeru ukazuju da učiteljima najmanji problem u radu predstavljaju emocionalne poteškoće učenika među kojima se najproblematičnijim ponašanjima procjenjuju depresivnost, potištenost s visoko rangiranom potrebom za pomoći na 2. mjestu. Upravo Koller-Trbović i Žižak (2012) navode kako su djeca koja iskazuju probleme u ponašanju po svojoj psihičkoj strukturi nervoznija, nestropljivija, nezainteresiranija, depresivnija, nesretnija te je sve više djece s teškoćama u razvoju i učenju te s problemima s koncentracijom, samokontrolom, hiperaktivnošću i pasivnim poremećajima. Među visoko rangiranim rezultatima značajno je zamijetiti neobičnost da je učiteljicama velika povučenost kao problem na 32. mjestu, dok su potrebu za pomoć u ovom problemu stavile na 7. mjesto, a velika bojažljivost učenika je kao problem na 9. mjestu, dok je potreba za pomoći na 35. mjestu. Općenito, što se tiče emocionalnih poteškoća, osim iskazane potrebe što se tiče povučenosti učenika, učiteljima je potrebna mala ili nikakva pomoć u radu. Dakle, učiteljima veći problem predstavljaju ona ponašanja koja remete disciplinu, pa tako agresivna i antisocijalna ponašanja procjenjuju kao najproblematičnija, dok su emocionalne teškoće teže uočljivije i vjerojatno ne remete redovito ispunjavanje nastavnog plana i programa pa stoga i manje ometajuće učiteljima.

Tablica 2: Spearmanove korelacije na uzorku učiteljica koje predaju od 1 do 4 razreda, bez kombiniranih razreda produženog boravka (N=143)

	Emo_pom	Aa_pom	ADHD_pom	Godine starosti	Broj djece u razredu	razred
Emo_tesk	,743***	,611***	,609***	,007	-,085	-,055
Aa_tesk	,532***	,734***	,559***	-,026	-,046	-,105
ADHD_tesk	,542***	,491***	,774***	-,077	-,091	-,128

* p<,05; **p<,01; *** p<,000

Prema rezultatima u tablici 2 vidljivo je da postoji visoka pozitivna povezanost između svih iskazanih poteškoća u radu sa svima trima vrstama potrebe za pomoći. Logično je i očekivano da će učitelj koji ima neku teškoću u radu iskazati i potrebu za pomoć. Međutim, niti jedna vrsta poteškoće u radu nije povezana s godinama starosti učitelja, brojem djece u razredu ili razredom koji dijete pohađa. Kako bismo saznali prediktivni doprinos iskazane potrebe za pomoć za specifičnu vrstu teškoće, pristupili smo linearnoj regresijskoj analizi u kojoj je kriterij poteškoća u radu, a prostor predikcije su iskazane potrebe za pomoć u širokom spektru sve tri vrste problema u ponašanju.

Tablica 3: Predviđanje poteškoća u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama, s agresivnim i antisocijalnim teškoćama te s ADHD teškoćama kod učenika sa učiteljevim iskazanom potrebama za pomoć, godinama starosti, brojem djece u razredu i razredom poučavanja

Standardizirani β koeficijent			
	<i>Predviđanje poteškoća u radu s emocionalnim teškoćama kod učenika</i>	<i>Predviđanje poteškoća u radu s agresivnim i antisocijalnim teškoćama kod učenika</i>	<i>Predviđanje poteškoća u radu s ADHD teškoćama kod učenika</i>
Emo_pom	7,85***	-,229	1,051
Aa_pom	,704	7,563***	,228
ADHD_pom	1,538	,179	9,752***
Godine starosti	-1,381	-1,503	-1,851
Broj djece u razredu	,357	,751	-,234
razred	-,254	,408	-1,059
Sažeti model			
R	,87	,809	,872
Korigirani R ²	,75	,639	,751
F	70,91***	42,847***	72,271***

* p< ,05; **p<,01; *** p< ,000

Iz tablice 3 vidljivo je kako je za predikciju poteškoća u radu s emocionalnim teškoćama kod učenika značajna upravo učiteljeva iskazana potreba za pomoći u radu s učenicom s emocionalnim teškoćama. Dalje, za predikciju poteškoća u radu s agresivnim i antisocijalnim teškoćama kod učenika značajna upravo učiteljeva iskazana potreba za pomoći u radu s učenicom s agresivnim i antisocijalnim teškoćama. I u trećem slučaju, za predikciju poteškoća u radu s ADHD teškoćama kod učenika značajna upravo učiteljeva iskazana potreba za pomoći u radu s učenicom s ADHD teškoćama. Premda varijance prediktivnih doprinosa nisu velike (oko 7%) pokušajmo raspraviti na što upućuju ovi rezultati. Dobiveni rezultati impliciraju kako je učiteljeva iskazana potreba za pomoć za specifičnu vrstu učenikovih problema jasan, rani i pravovremeni pokazatelj da učitelj uistinu ima konkretne poteškoće u radu. U tom smislu, rezultati našeg istraživanja sugeriraju uvažavanje učiteljevih opservacija učenika i uvažavanje učiteljevih zapažanja u komunikaciji sa stručnim službama u školi koje mogu i znaju pružiti stručnu pomoć učenicima s problemima u ponašanju. U suprotnom postoji opasnost da će neki učitelji

odustati od traženja pomoći za probleme u radu koje navode. Ta mogućnost bi mogla biti zabrinjavajuća jer znamo da je u radu s djecom koja manifestiraju probleme u ponašanju neophodna pomoć stručnog tima škole koji mora učitelju biti stručna podrška u radu s takvom djecom i takvim teškoćama (Bouillet, 2010). Kako navode Močinić i Lazić (2009) učitelji su ti koji uz pomoć drugih suradnika mogu kreirati individualiziranu nastavu koja će svim učenicima jednako jamčiti stjecanje temeljnih predviđenih kompetencija uz poštivanje sposobnosti svakog učenika, brzine kojom učenik radi te njegovog stila i načina rada općenito. U tom smislu otvara se prostor promišljanja budućih istraživačkih pitanja.

Nadalje, postavlja se pitanje razine educiranosti učitelja i kompetentnosti za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Moguće je da učiteljima opisivana učenička ponašanja ne predstavljaju problem, ali istovremeno zbog nedostatnog znanja, moguće je da ista ponašanja nisu niti prepoznata. Razina edukacije na isti se način može interpretirati kod učiteljske potrebe za pomoći. Upravo Mirošević i Lozančić (2014) naglašavaju kako učitelji moraju imati razvijene potrebne stavove, vještine, znanja, motivaciju ali i podršku okoline jer je poznato da osobne značajke učitelja i njihovi pristupi učenju i poučavanju značajno doprinose ishodima učenja. S obzirom da je istraživanje bilo anonimno, pretpostavljamo iskrenost u odgovorima, odnosno da nisu davali socijalno poželjne odgovore kako ne bi ostavili dojam ne-kompetentnosti.

ZAKLJUČAK

Ciljevi rada bili su utvrditi samoprocjenu učitelja o najčešće iskazanim problemima u ponašanju učenika koji predstavljaju specifične poteškoće tijekom odgojno-obrazovnog rada kao i utvrditi povezanost specifičnih poteškoća i procjene učitelja za stručnom pomoći. Dobiveni rezultati pokazuju da najveću poteškoću u radu predstavljaju agresivna i antisocijalna ponašanja učenika pri čemu se ističu fizička agresivnost, neprijateljsko raspoloženje prema drugima te ispadi ljutnje i bijesa s visoko rangiranim potrebama za pomoći u odgojno-obrazovnom radu kada se pojavljuju navedena ponašanja učenika. Potreba učitelja za stručnom pomoći za specifičan problem u ponašanju značajan je i snažan prediktor iskazane poteškoće u radu, dok dob učitelja, veličina razreda i razred u kojem poučavaju nisu povezani s procijenjenim poteškoćama

Imajući u vidu važnost implementacije dobivenih rezultata, jasno je da bi učiteljima trebalo upravo u ovom području osigurati dodatnu podršku i pomoć u svakodnevnom svladavanju procijenjenih problema. Prema procjenama učitelja koji daju jedan segment opaženog stanja u praksi učiteljima je neophodna daljnja i sustavnija edukacija o problemima u ponašanju.

Kako bi se bolje razumjeli rezultati ovog istraživanja i unaprijedile preventivne intervencije, u budućim bi istraživanjima bilo zanimljivo ispitati educiranost učitelja te školsko radno ozračje učitelja, odnosno okolnosti i uvjete za kvalitetnu i adekvatnu stručnu pomoć u radu s učenicima s problemima u ponašanju.

LITERATURA:

- Bajuk, M. (2014) *Učiteljske procjene teškoća u radu s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju kod učenika*. Rijeka: Diplomski rad Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.
- Bašić, J. (2012) *Prevenција poremećaja u ponašanju* U: Vladović, S. (ur.) *Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu, str. 11-22.
- Bouillet, D. (2010) *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D., Uzelac, S. (2004) *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kadum-Bošnjak, S. (2006) *Dijete s ADHD poremećajem i škola*. *Metodički obzori*, 1 (2), 113-121.

- Keresteš, G. (2006) Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (1), 3-15.
- Koller-Trbović, N. (1998) Pravovremeno otkrivanje poremećaja u ponašanju djece i mladeži i rano interveniranje. *Kriminologija i socijalna integracija*, 6 (1), 51-59.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A., Jeđuđ Borić, I., (2011) *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Koller Trbović, N., Žižak, A. (2012) Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (1), 49-62.
- Laklija, M. (2009) Izazovi udomiteljstva djece s emocionalnim poteškoćama i poremećajima u ponašanju u Republici Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 17 (2), 71-86.
- Marušić, D. (1996) Produženi stručni tretman učenika s poremećajima u ponašanju pri osnovnoj školi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 4 (2), 157-159.
- Mirošević, J. K., Lozančić, A. J. (2014) Stavovi odgajatelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
- Močinić, S., Lazarić, L. (2009) Zadaće učitelja u školi po mjeri učenika. U: Kadum, V. (ur) *Međunarodni znanstveni skup škola po mjeru*, 551-566.
- Opić, S., Jurčević-Lozančić, A. (2008) Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgovorne znanosti*, 10 (1), 181-194.
- Pažin-Ilakovac, R. (2012) Školski programi prevencije poremećaja u ponašanju. U: Vladović, S. (ur.) *Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu, str. 23-34.
- Poulou, M. (2005) The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 37-52.
- Sekušak-Galešev, S. (2005) Hiperaktivnost. *Dijete i društvo*, 7 (1), 40-59.
- Vlah, N., Rašković, K. (2013) Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 141-152.

Ana Munivrana, Eli Pijaca Plavšić i Filip Gospodnetić: **Prediktori provedbe programa medijacije u osnovnim školama Republike Hrvatske**

Sažetak

Medijacija je proces u kojem nepristrana stručna osoba posreduje u rješavanju sukoba i problema u međuljudskim odnosima, a u školskom kontekstu pridonosi kvalitetnijoj školskoj klimi.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi prediktore uspješne provedbe programa medijacije u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. On-line anketni upitnik je poslan mailom nastavnicima koji su završili edukaciju iz medijacije, a prikupljanje podataka je trajalo tijekom prosinca 2014. g. Upitnik se sastojao od sociodemografskog dijela, samoprocjene vještina koje je osoba razvila nakon edukacije iz medijacije, o pokazateljima uspješno provedene medijacije, broja provedenih medijacija s učenicima, te načina dolaska na edukaciju.

U uzorak je bilo uključeno 110 nastavnika od prvog do osmog razreda osnovne škole iz 14 hrvatskih županija, a 94,5% sudionika je bilo ženskog spola. Regresijskom analizom je utvrđeno da medijatorova vještina parafraziranja i broj provedenih medijacija najviše objašnjavaju spremnost učenika za traženje podrške pri rješavanju sukoba. Medijatorova vještina upravljanja konfliktnim situacijama najbolje objašnjava razumijevanje tuđih potreba i osjećaja, a vještina boljeg opažanja emocionalnog stanja druge osobe značajno objašnjava povećanu suradnju među stranama u sukobu.

Ključne riječi: medijacija, edukacija, upravljanje konfliktnim situacijama, sukob

UVOD

Ljudi su po svojoj naravi društvena bića i traže prisutnost drugih kako bi zadovoljili svoje potrebe. Uz pozitivna iskustva, kroz njihove interakcije sa socijalnom okolinom izražavaju se nasilje, diskriminacija i predrasude jer je većina ljudi tijekom djetinjstva i odrastanja doživjela iskustvo sukoba u obliku neslaganja, nerazumijevanja, povrede ili povrijeđenosti. Ponašanja u sukobu opisuju različiti modeli, pa Tatalović Vorkapić, Vlah i Mejovšek (2012) iznose da različiti autori klasificiraju ponašanje u sukobu između dva i osam obrazaca. Neke od najčešćih klasifikacija su Wilmot i Hockerova klasifikacija od pet stilova ponašanja u sukobu (prema Tatalović Vorkapić i sur. 2012) i Thomas-Killmanov model rješavanja sukoba (Thomas i Killman, 2008). Ova klasifikacija uključuje dvije bipolarne dimenzije – asertivnost i suradnju. Asertivnost se proteže od neasertivnog do asertivnog pola, a osoba može biti smještena bilo gdje na ovom kontinuumu. Suradnja se proteže od nesuradnje na jednom kraju do suradnje na drugom kraju kontinuuma, a osoba može zauzeti bilo koji položaj na ovoj dimenziji. Obrasci rješavanja sukoba (suradnja, natjecanje, kompromis, izbjegavanje, prilagodba) ovise o stupnju asertivnosti odnosno suradljivosti strana uključenih u sukob.

Uz postojeće spoznaje o nasilju i faktorima koji na njega utječu, rizičnim i protektivnim faktorima (Ladd i Skinner, 2002; Schwartz i Proctor, 2000), posljednjih nekoliko desetljeća javljaju se programi namijenjeni razvoju socijalnih i emocionalnih vještina djece i mladih, a provode se u školama i u ostalim odgojno-obrazovnim institucijama. Oni su nastali kao rezultat interdisciplinarnog pristupa te uključuju spoznaje iz područja inteligencije, razvojne psihologije, neurologije, te odgoja i obrazovanja (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Kuterovac Jagodić (2003) objašnjava da takvi programi potiču prepoznavanje i upravljanje vlastitim i tuđim emocijama, kontrolu vlastitih reakcija, empatiju i prosocijalno ponašanje i time čine djecu otpornijom na probleme poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja, zloporabe droga itd.

Jedan od njih je program školske medijacije, kojeg provodi Forum za slobodu odgoja. Namijenjen je nastavnicima i stručnim suradnicima osnovnih i srednjih škola, a modificirani oblik programa namijenjen je i učenicima tih odgojno-obrazovnih ustanova. Osnovni cilj programa je edukacija polaznika o nenasilnom rješavanju sukoba, dok je srednjoročni cilj prevencija nasilja provođenjem radionica na razini škole, a konačni cilj je samostalno provođenje procesa medijacije. Definirani su ishodi učenja koji uključuju vještinu aktivnog slušanja, upotrebljavanje Ja-govora, parafraziranje i reflektiranje sugovornikove poruke, osvještavanje uloge emocija u sukobu (bolje prepoznavanje emocija i razumijevanje emocionalnog stanja druge osobe), razlikovanje pozicija, interesa i potreba u sukobu, te upravljanje konfliktnim situacijama.

Mnogi se nastavnici u praksi koriste raznim strategijama rješavanja sukoba koje učenicima ne omogućuju razvoj korisnih vještina (Longaretti i Wilson, 2006) te smatraju da rješavanje konflikata nepotrebno troši mnogo vremena i energije (Longaretti i Wilson, 2006). U takvom se kontekstu teško može stvoriti pozitivna školska klima u kojoj podržavajući odnosi vode ka pozitivnom raspoloženju i obavljanju vlastitih dužnosti (Hoy, Tarter i Bliss, 1990). Odnosi među članovima školskog kolektiva, nastavnika i roditelja te nastavnika i djece imaju značajnog efekta na školsku klimu (Creemers i Reezgit, 1999) a ona uključuje kvalitetne te održive odnose i komunikacijske obrasce među članovima škole koji se odražavaju na kognitivni, socijalni i psihološki razvoj učenika (Haynes, Emmons i Ben-Avie, 1997). Jedna od osnovnih misli vodilja programa medijacije je podizanje nastavničkih znanja i vještina kako bi kvalitetnije radili u školi, pomagali učenicima u rješavanju sukoba i tako pridonijeli školskoj klimi. Zato su se ovim radom željele utvrditi neke karakteristike programa medijacije.

METODA

Cilj

Cilj istraživanja je utvrditi prediktore uspješne provedbe programa medijacije u kontekstu osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

Uzorak

U uzorku je bilo 110 nastavnika/ca i stručnih suradnika/ca osnovnih škola s visokom stručnom spremom iz 14 županija (Zagrebačke, Varaždinske, Istarske, Međimurske, Sisačko-moslavačke, Koprivničko-križevačke, Bjelovarsko-bilogorske, Primorsko-goranske, Ličko-senjske, Brodsko-posavske, Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Splitsko-dalmatinske i Grada Zagreba). Zastupljeno je 94,5% žena, a prosječna dob svih sudionika je 40,3 godine. Svi sudionici prethodno su završili različite razine edukacije iz medijacije Foruma za slobodu odgoja: 61,1% osnovnu edukaciju, 24,1% osnovnu i naprednu, 10,2% osnovnu, naprednu i vršnjačku, a 4,5% osnovnu i vršnjačku.

Pribor i postupak

Istraživački tim Foruma za slobodu odgoja je razvio on-line anketni upitnik sačinjen od sociodemografskog dijela kojim su prikupljani podaci o spolu i dobi sudionika, županiji iz koje dolazi, stupnju obrazovanja, tipu obrazovne ustanove u kojoj je osoba zaposlena i stupnju edukacije iz medijacije. Drugi dio upitnika je obuhvaćao pitanja o dolasku na edukaciju, i broju medijacija koje je osoba provela s učenicima u posljednjih godinu dana. Sudionici su na skali od pet stupnjeva (*nikada, rijetko, ponekad, često, uvijek*) procijenili pokazatelje uspješno provedene medijacije kod osoba koje su taj proces završile: rješavanje sukoba razgovorom, spremnost u traženju podrške pri rješavanju sukoba, povećana suradnja, razumijevanje tuđih osjećaja i potreba, zauzimanje za vlastite ideje i stavove bez

nanošenja štete drugima, manja pojava nasilnog ponašanja. Skala je kodirana u brojčanom rasponu od jedan do pet, a veći broj je ukazivao na veću učestalost opažane pojave. Sudionike se tražilo da procijene vlastiti stupanj razvijenosti niza vještina (ishoda učenja programa medijacije) na skali od tri stupnja (*nisam razvio, djelomično sam razvio, značajno sam razvio*) a to su bile vještina aktivnog slušanja, korištenje ja poruka, parafraziranje, reflektiranje osjećaja, bolje opažanje emocionalnog stanja druge osobe, bolje razumijevanje emocionalnog stanja druge osobe, razlikovanje pozicija i interesa u sukobu i upravljanje konfliktnim situacijama. Skala je kodirana u bodovnom rasponu od jedan do tri, a veći broj je ukazivao na veću razvijenost opažane vještine.

Poveznica za upitnik, nakon što je inicijalno testiran i modificiran, je poslana mailom u prosincu 2014. godine svim osobama koje su završile edukaciju iz medijacije u posljednjih pet godina u svim županijama u kojima je Forum za slobodu odgoja radio u to vrijeme.

Obrada i rezultati

Prikupljeni podaci su obrađeni u programu SPSS a prema sociodemografskim pokazateljima najviše sudionika dolazi iz Grada Zagreba (23,6%), Zagrebačke županije (22,7%) i Primorsko-goranske županije (12,7%). U većini slučajeva (60,6%) dolazak na edukaciju je bio samostalan u usporedbi s dolaskom na poticaj ustanove u kojoj je osoba zaposlena (39,4%).

Tablica 1. Deskriptivna statistika za samoprocjenu razvijenosti vještina nakon završene edukacije iz medijacije kod nastavnika osnovnih škola

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Veličina uzorka
Razvijeno aktivno slušanje	2,8	0,44	108
Razvijene ja poruke	2,6	0,51	108
Razvijeno parafraziranje	2,6	0,54	108
Reflektiranje osjećaja	2,5	0,65	110
Opažanje emocionalnog stanja druge osobe	2,6	0,63	110
Razumijevanje emocionalnog stanja druge osobe	2,7	0,46	107
Razlikovanje pozicija i interesa u sukobu	2,4	0,51	107
Upravljanje konfliktnim situacijama	2,5	0,52	106

Prosječne samoprocjene razvijenosti vještina medijacije koje su prikazane u tablici 1 tendiraju većim vrijednostima skale, dok se opaženi i teorijski bodovni raspon donekle preklapaju što ukazuje da nastavnici procjenjuju porast vlastitih vještina iz medijacije nakon završenog programa medijacije.

Tablica 2. Deskriptivna statistika za nastavnikove procjene pokazatelja uspješno provedene medijacije kod učenika osnovnih škola

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Veličina uzorka
Sukob se nastoji riješiti razgovorom	3,8	0,7	107
Traže podršku pri rješavanju sukoba	3,7	0,8	107
Povećana suradnja među stranama u sukobu	3,8	0,68	106
Razumijevanje tuđih osjećaja i potreba	3,7	0,67	107
Ideje i stavovi bez nanošenja štete drugima	3,6	0,74	107
Manje nasilnog ponašanja	3,6	0,7	107

Prosječne procjene pokazatelja uspješno provedene medijacije, kao i smanjeni varijabilitet za svaki pokazatelj koji je prikazan u tablici 2 upućuju na učestaliju pojavu pokazatelja uspješno provedene medijacije kod učenika osnovnih škola. O broju provedenih medijacija s djecom odgovorilo je 92 sudionika: prosječno je provedeno 7,9 medijacija uz standardnu devijaciju 8,3.

Normalitet distribucija za vještine razvijene nakon završene edukacije iz medijacije, pokazatelje uspješno provedene medijacije i broj provedenih medijacija s učenicima je testiran Shapiro-Wilksovim testom. Sve distribucije su asimetrične na razini rizika manjoj od 1%. Vještine razvijene nakon završene edukacije iz medijacije su negativno asimetrične, pokazatelji uspješno provedene medijacije imaju blago negativno asimetričnu, a broj medijacija provedenih s djecom pozitivno asimetričnu distribuciju.

Pri interpretaciji rezultata linearne regresijske analize gdje su prediktori uvođeni u analizu u tri bloka, treba uzeti u obzir odstupanja od normaliteta distribucija. U prvom bloku analize su uvedene vještine razvijene nakon završene edukacije iz medijacije, u drugom bloku je uveden broj medijacija provedenih s učenicima, u trećem bloku način dolaska na edukaciju a kriterijske varijable su bile pokazatelji uspješno provedene medijacije.

Rezultati upućuju da se skupom uvedenih prediktora može objasniti 22,6% varijance ($R^2=0,226$) spremnosti traženja podrške pri rješavanju sukoba ($F=2,246$, $df= 10/77$; $p<0,05$). Razvijenost vještine parafraziranja i broj provedenih medijacija s djecom najbolje objašnjava varijabilitet ovog kriterija ($p<0,05$), a podrška u rješavanju sukoba će biti traženija ako je vještina parafraziranja razvijenija i broj provedenih medijacija s djecom veći. Prediktori korišteni u analizi objašnjavaju 20,4% varijance

($R^2=0,204$) razumijevanja tuđih osjećaja i potreba ($F=1,976;df=10/77;p<0,05$). Vještina upravljanja konfliktnim situacijama najviše pridonosi objašnjenju razumijevanja tuđih osjećaja i potreba ($p<0,05$) tj. što je osoba vještija u upravljanju konfliktnim situacijama, osobe u konfliktu će bolje razumjeti tuđe osjećaje i potrebe. Vještine razvijene nakon edukacije iz medijacije uvedene u prvom bloku analize objašnjavaju 19,1% varijabiliteta ($R^2=0,191$) povećane suradnje među stranama u sukobu ($F=2,088;df=8/79;p<0,05$). Vještina boljeg opažanja emocionalnog stanja druge osobe značajno objašnjava varijabilitet kriterija ($p<0,05$)- što je osoba vještija u opažanju emocionalnog stanja druge osobe, vjerojatnije je da će među stranama u sukobu suradnja biti izraženija.

DISKUSIJA

Cilj istraživanja je bio utvrditi prediktore uspješne provedbe programa medijacije u kontekstu osnovnih škola. Rezultati ukazuju da vještine razvijene nakon edukacije iz medijacije (ishodi učenja programa medijacije) mogu objasniti spremnost traženja podrške, razumijevanje tuđih osjećaja i potreba te povećanu suradnju među stranama u sukobu. Kada su nastavnici vještiji u parafraziranju i što su proveli više medijacija s učenicima, učenici će biti spremniji tražiti podršku u rješavanju konfliktnih situacija. Veća razvijenost nastavnikove vještina upravljanja konfliktnim situacijama predviđa učenikovo bolje razumijevanje tuđih osjećaja i potreba, a što je nastavnik vještiji u opažanju emocionalnog stanja druge osobe, učenici će biti spremniji na daljnju suradnju tijekom i nakon sukoba.

Rezultati ovog istraživanja preklapaju se s postojećim nalazima o upravljanju konfliktnim situacijama. Uspješno upravljanje konfliktima dovodi do pozitivnih ishoda (Deutsch, 1973; Shantz i Hobart 1989; Opatow 1991; prema Longaretti i Wilson, 2006) koji uključuju povećano samopoštovanje, razvoj komunikacijskih vještina, donošenje odluka, kritičku evaluaciju, razmišljanje te pozitivan odnos među učenicima (Johnson i Johnson, 1996; prema Longaretti i Wilson, 2006). Iako ovi autori ne govore eksplicitno o razumijevanju tuđih osjećaja i potreba, iz literature o empatiji indikativna je uloga razumijevanja tuđih osjećaja i potreba za pozitivne i konstruktivne odnose s drugim ljudima (Bellachi i Farina, 2012). Opažanje emocionalnog stanja druge osobe je usko povezano s različitim konceptualizacijama empatije (Davis, 1983). Medijatorova vještina opažanja emocionalnog stanja druge osobe može se tumačiti kroz prizmu kognitivne komponente empatije u kojoj je potrebno opažanje osobe, razumijevanje tuđe perspektive i na taj način emocionalnog stanja druge osobe. Iz perspektive ovog istraživanja razvoju školske klime mogu znatno pridonijeti i nastavnici s vještinama naučenim na edukaciji iz medijacije. Zdrava školska klima uključuje dobre odnose među članovima škole (Kiling, 2014), a nastavnici mogu postići razvoj školske klime njegovanjem podržavajućih međuljudskih odnosa s učenicima kako bi se osjećali sigurno, međusobno povezano i u povjerljivom okruženju (Kopischke Smith, Connolly i Prysieski, 2014).

Iako ovo istraživanje ima metodoloških nedostataka poput heterogenosti uzorka po stupnju edukacije iz medijacije ili godinama iskustva u provođenju medijacije, njegova je snaga u potkrepljivanju postojećih nalaza da obrazovni programi o rješavanju sukoba dovode do promjene kod osoba koje su prolazile proces mirenja.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja upućuju da vještine razvijene nakon edukacije iz medijacije predviđaju spremnost traženja podrške, razumijevanja tuđih osjećaja i potreba te povećanu suradnju među stranama u sukobu. Ovi se nalazi podudaraju s postojećim spoznajama o upravljanju konfliktim situacijama kao prediktorom uspješnosti rješavanja sukoba, te ukazuju na važnost empatiziranja s

drugima kako bi se međuljudski odnos unaprijedio. S obzirom na literaturu koja govori o školskoj klimi, spoznaje proizašle iz ovog istraživanja impliciraju da program medijacije može pridonijeti školskoj klimi, što za sada ostaje prepušteno dodatnim empirijskim provjerama.

LITERATURA

- Bellachi, C. i Farina, E. (2012) Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Agressive Behavior*, 38, 150-165.
- Creemers, B.P.M., Reezigt, G.J. (1999) The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. U: Freiberg, H.J. (ed). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 31 – 48.
- Davis, M. (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 85.
- Deutsch, M. (1973) *The resolution of conflicts: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Haynes, N.M., Emmons, C. i Ben-Avie, M. (1997) School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321 – 329.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. i Bliss, J.R. (1990) Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 260 – 279.
- Johnson, D.W. i Johnson R.T. (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. In *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Kopischke Smith, T., Connoly, F. i Prieski, C. (2014) Positive School Climate: What it Looks Like and How it Happens. Nurturing Positive School Climate for Student Learning and Professional Growth. *Baltimore Education Research Consortium*.
- Kiliñç, A.Ç. (2014) Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Education Sciences: Theory and Practice*, 14 (5), 1729 – 1742.
- Kuterovac Jagodić, G. (2003) Emocionalno opismenjavanje: novi izazovi za predškolske ustanove. *Zbornik radova XV simpozija socijalne pedijatrije*, 51-53.
- Ladd, B.K. i Skinner, K. (2002) Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimizations. *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Longaretti, L. i Wilson, J. (2006) The impact of Perception on Conflict Management. *Educational Research Quarterly*, 29 (4).
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009) Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetencije kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 355-371.
- Opotow, S. V. (1991) Adolescent peer conflicts: Implications for students and for schools. *Education and Urban Society*, 23(4), 416-441.
- Schwartz, D. i Proctor, L.J. (2000) Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670-683.
- Shantz, C.U. and Hobart, C.J. (1989) Social Conflict and Development: Peers and Siblings. U: T.J. Brendt and G.W. Ladd (Eds). *Peer Relationships and Child Development*. New York: Wiley.
- Tatalović Vorkapić, S., Vlah, N. i Mejovšek, M. (2012) Stavovi prema obrascima ponašanja adolescenata u socijalnim sukobima. *Suvremena psihologija*, 15 (2), 141 – 156.

Thomas, K. W. i Kilmann R.H. (2008) Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Profile and Interpretive report.
http://www.kilmanndiagnostics.com/sites/default/files/TKI_Sample_Report.pdf 20.8.2015.

PARTICIPATIVNA PRAVA DJECE

Dr. sc. Ana Širanović: **Modeli dječje participacije u funkciji pedagoške elaboracije sudjelovanja djece**

Sažetak

Participacija djece danas predstavlja vodeću paradigmu u znanostima koje se bave proučavanjem djetinjstva, ali i u praksi u radu s djecom. Ona se odnosi na aktivno i smisleno sudjelovanje djece u različitim kontekstima koji djecu okružuju (na primjer, u obitelji, u vrtiću i školi, u lokalnoj zajednici). Međutim, ni u teoriji ni u praksi nije posve jasno što sve aktivno i smisleno sudjelovanje djece podrazumijeva. Ono se najčešće izjednačava s pružanjem prilika djeci da uživaju svoja prava na sudjelovanje (participativna prava) iz Konvencije o pravima djeteta, što značajno ne pomaže boljem razumijevanju sudjelovanja djece jer ne postoji opće slaganje oko toga koji se članci Konvencije odnose na ta prava niti koje slobode djeteta proizlaze iz njih. U zadnjih je dvadesetak godina međutim razvijeno čak tridesetak modela dječje participacije i participacije mladih (Creative Commons, 2011) čija je svrha pružiti jasniji i konkretniji okvir za razumijevanje sudjelovanja djece. Najutjecajniji od njih je model sudjelovanja djece u projektima Rogera A. Harta (1992), tzv. *Ljestvica participacije*. Osim Hartovog modela, u znanstvenoj se literaturi ističu i model Harryja Shiera (2001), tzv. *Putevi do participacije* te model Nandane Reddy i Kavite Ratna (2002), tzv. *Putovanje dječjom participacijom*. U radu će se najprije prikazati te analizirati tri navedena utjecajna modela dječje participacije, a potom će se nastojati ponuditi obrisi pedagoškog modela dječje participacije, sa svrhom pedagoške elaboracije sudjelovanja djece u odgojno-obrazovnim institucijama. Pedagoški model dječje participacije orijentirao bi se na pedagoški odnos djeteta i odrasle osobe prilikom sudjelovanja djece, odnosno na promjenu u pedagoškom vođenju djeteta od asimetričnosti prema simetričnosti odnosa te odgovornosti djeteta, odnosno od heteronomije prema autonomiji djeteta (Bašić, 2015).

Ključne riječi: participacija djece, sudjelovanje djece, prava djeteta, model dječje participacije, pedagoški odnos

UVODNO: O PARTICIPACIJI DJECE

Participacija djece danas predstavlja vodeću paradigmu u znanostima koje se bave proučavanjem djetinjstva¹⁰, pri čemu se ona shvaća kao aktivno i smisleno sudjelovanje djece u različitim kontekstima koji ih okružuju (na primjer, u obitelji, u vrtiću i školi, u lokalnoj zajednici). Sudjelovanje djece definira se na različite načine. Primjerice, Alderson (2008) ga definira kao slobodu činjenja, odnosno slobodu djelovanja, a Reddy i Ratna (2002) kao dječje samozastupanje vlastitih interesa. Najčešće se sudjelovanje djece određuje kao sloboda izražavanja vlastitog mišljenja (Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Shier, 2001) te imanje udjela u

¹⁰ Na primjer, o participaciji djece problematizira se u studijima djetinjstva i sociologiji djetinjstva (Alderson, 2013; Smith, 2007; Stoecklin, 2013; Wyness, 2013), pravu i socijalnome radu (Laklija, Pećnik i Sarić, 2005; Sjøftestad, Toverud i Jensen, 2013; Žizak i Vučinić Knežević, 2004), pedagogiji i srodnim znanostima (Cox i Robinson-Pant, 2008; Đurić, 2008; Mäcelaru, 2008; Morcom i MacCallum, 2012; Slunjski, 2010; Turnšek, 2008), etici znanstvenog istraživanja (Alderson, 2012b; Maksimović i Mančić, 2013; Palaiologou, 2012), medicini (Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2007; Alderson, 2012a) i mnogim drugim znanostima

odlučivanju o pitanjima koja se djece tiču (Cox i Robinson-Pant, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Shier, 2001; Turnšek, 2008). Dakle, sudjelovanje djece u pravilu se povezuje s davanjem (relativne) autonomije djeci, odnosno s pružanjem prilika djeci da uživaju svoja prava na sudjelovanje (participativna prava)¹¹ iz Konvencije o pravima djeteta Ujedinjenih naroda¹². Osim što je izražena kao pravo, participacija djece također je jedno od četiriju vodećih načela¹³ Konvencije, što znači da realizacija prava djeteta općenito obavezno mora uključivati glas djece (Committee on the Rights of the Child, 2009). Može se stoga reći da sudjelovanje djece leži u pozadini filozofije Konvencije o pravima djeteta te njezinoga pristupa odnosima djece i odraslih. U tom smislu Odbor za prava djeteta Ujedinjenih naroda sudjelovanje djece vidi kao dijaloški proces između djece i odraslih (Committee on the Rights of the Child, 2009).

Prava na sudjelovanje čine jednu od triju skupina prava djeteta prema najčešćoj podjeli prava djeteta na skupine prava¹⁴. Sporno je koji sve članci Konvencije o pravima djeteta odnosno koja sve posebna prava izražena u njima čine skupinu prava djeteta na sudjelovanje pošto o tome ne postoji stručno-znanstveni konsenzus. U tablici 1.¹⁵ je vidljivo da skupina prava djeteta na sudjelovanje uključuje između četiri (Raby, 2014) i devet (Alderson, Hawthorne i Killen, 2005) članaka Konvencije o pravima djeteta. Najviše slaganja postoji oko članka 12. za kojega se smatra da je označio novi pogled na dijete u međunarodnome pravu, kao nositelja¹⁶ prava spram kojih države članice Konvencije imaju određene dužnosti a odrasli odgovornosti (Stern, 2006). Člankom 12. zahtijeva se da se stvore uvjeti i uklone prepreke da svako dijete koje je za to sposobno izrazi svoje mišljenje te da se to mišljenje sasluša i ozbiljno razmotri prilikom donošenja odluka koje se tiču djece.

Tablica 1. Članci Konvencije o pravima djeteta u kojima su izražena prava djeteta na sudjelovanje prema različitim autorima		
Članak	Sažeti tekst članka	Izvor
Članak 2.	Pravo na slobodu od diskriminacije.	Stern, 2006.
Članak 3.	U svim akcijama koje se odnose na djecu, najbolji interes djeteta mora imati prednost.	Maleš, Milanović i Stričević, 2003.
Članak 6.	Prirodno pravo na život.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005.
Članak 7.	Pravo na ime i stjecanje	Alderson, Hawthorne i Killen,

¹¹ U Hrvatskoj se koriste oba naziva. Naziv *participativna prava* bliži je engleskom izvorniku (eng. participation rights), a *prava sudjelovanja* prevedenica je toga engleskoga termina.

¹² *Konvencija o pravima djeteta Ujedinjenih naroda* u nastavku će se rada ponekad navoditi samo kao *Konvencija o pravima djeteta* ili samo *Konvencija*.

¹³ Ostala tri vodeća načela Konvencije o pravima djeteta su 1. načelo nediskriminacije, 2. načelo zdravog života i optimalnog razvoja i 3. načelo najboljeg interesa djeteta (Committee on the Rights of the Child, 2009).

¹⁴ Najčešća je podjela prava djeteta na 1. skrbna prava, 2. zaštitna prava i 3. prava sudjelovanja / participativna prava. Ova podjela dominira u literaturi na engleskom jeziku u kojoj se navedene tri skupine prava skraćeno označavaju kao 3P skupine prava, prema početnim slovima njihovih engleskih naziva: provision rights (eng. opskrba), protection rights (eng. zaštita) i participation rights (eng. sudjelovanje) (vidi Alderson, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001 i mnogi drugi). U hrvatskoj je literaturi o pravima djeteta prisutna i podjela na 1. prava preživljavanja, 2. razvojna prava, 3. zaštitna prava i 4. prava sudjelovanja (Matković, 2000; Maleš, Milanović i Stričević, 2003).

¹⁵ Preuzeto iz Širanović (2016).

¹⁶ U radu će se radi jednostavnosti izričaja koristiti imenice i zamjenice u muškome rodu no one će posve ravnopravno obuhvaćati osobe svih rodova.

	državljanstva.	2005.
Članak 8.	Pravo na očuvanje identiteta.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005.
Članci 9., 10., 11., 18., 20., 22.	Pravo na kontakt s roditeljima i obitelji.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Stern, 2006.
Članak 12.	Pravo na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose i uvažavanje tog mišljenja u skladu s dobi i zrelošću.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, 2008.
Članak 13.	Pravo na slobodu izražavanja, što uključuje slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Wall, 2008.
Članak 14.	Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, 2008.
Članak 15.	Pravo na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, 2008.
Članak 16.	Pravo na slobodu od samovoljnog ili nezakonitog miješanja u privatni život.	Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Wall, 2008.
Članak 17.	Pravo na pristup informacijama i materijala iz raznovrsnih domaćih i međunarodnih izvora.	Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Stern, 2006; Wall, 2008.
Članak 21.	Prava pri posvojenju.	Stern, 2006.
Članak 24.	Pravo na zdravstvenu zaštitu.	Stern, 2006.
Članak 28.	Pravo na obrazovanje.	Stern, 2006.
Članak 30.	Prava djece pripadnika manjinskih skupina.	Stern, 2006.
Članak 31.	Pravo na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima.	Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Stern, 2006.
Članak 37.	Pravo na slobodu od mučenja,	Stern, 2006.

	okrutnog postupanja i kažnjavanja i lišavanja slobode.	
Članak 38.	Prava djece u oružanim sukobima.	Stern, 2006.
Članak 40.	Pravo na sudjelovanje u pravnom postupku koji se tiče djeteta.	Flekkøy i Kaufman, 1997; Stern, 2006.

Konvencija o pravima djeteta dakle, s obzirom da ne postoji stručno-znanstveni dogovor o participativnim člancima zbog čega nije moguće precizno definirati slobode djeteta koje proizlaze iz njih, ne pomaže značajno boljem razumijevanju sudjelovanja djece. U zadnjih je dvadesetak godina međutim razvijeno čak tridesetak modela dječje participacije i participacije mladih (Creative Commons, 2011) čija je svrha pružiti jasniji i konkretniji okvir za razumijevanje sudjelovanja djece. Najutjecajniji od njih je model sudjelovanja djece u projektima Rogera A. Harta (1992), tzv. *Ljestvica participacije*. Osim Hartovog modela, u literaturi se ističu i model Harryja Shiera (2001), tzv. *Putevi do participacije* te model Nandane Reddy i Kavite Ratna (2002), tzv. *Putovanje dječjom participacijom*. U nastavku će se rada najprije prikazati te analizirati tri navedena utjecajna modela dječje participacije, a potom će se nastojati ponuditi obrisi pedagoškog modela dječje participacije, sa svrhom pedagoške elaboracije sudjelovanja djece u odgojno-obrazovnim institucijama.

MODELI DJEČJE PARTICIPACIJE

Zasigurno najpoznatiji i najutjecajniji model dječje participacije je tzv. *Ljestvica participacije*, model sudjelovanja djece u projektima Rogera A. Harta (1992)¹⁷. Hart (1992) je model konstruirao inspirirajući se ljestvicom građanskog sudjelovanja odraslih ljudi Sherry R. Arnstein (1969), a zamislio ga je kao alat za razumijevanje sudjelovanja djece u projektima. *Ljestvicu participacije* čini osam hijerarhijski postavljenih razina sudjelovanja djece, čime se implicira progresivno dostizanje sve kompleksnijih oblika sudjelovanja u projektima. Prve tri razine sudjelovanja specifične su po tome što ih se ustvari ne može nazvati pravim sudjelovanjem djece, nego one predstavljaju prividno odnosno lažno sudjelovanje kojega obilježava manipulacija djecom i njihovom aktivnošću. Ostalih pet razina odnose se na istinsko sudjelovanje djece koje obilježava poštovanje djece, njihovih prava i njihova doprinosa projektu. U tablici 2.¹⁸ ukratko je prikazana *Ljestvica participacije*¹⁹.

Razina	Opis razine
1. Manipulacija (<i>Manipulation</i>)	Djeca su uključena, a da pritom ne razumiju pitanje o kojemu se govori ili situaciju o kojoj se radi. Sukladno tome, djeca ne razumiju ni svrhu

¹⁷ Istraživanje Barn i Franklin (1996; prema Shier, 2001) pokazalo je da većina britanskih praktičara koji rade s djecom Hartovu *Ljestvicu participacije* smatraju najkorisnijim modelom dječje participacije u praksi. Nadalje, prema *Google Scholaru*, Hartov rad u kojemu je opisao *Ljestvicu participacije* citiran je 1636 puta do dana kada je ovaj rad napisan. Za usporedbu s citiranošću drugih radova u kojima su prikazani drugi modeli dječje participacije vidi fusnotu 7.

¹⁸ Preuzeto iz Širanović (2016).

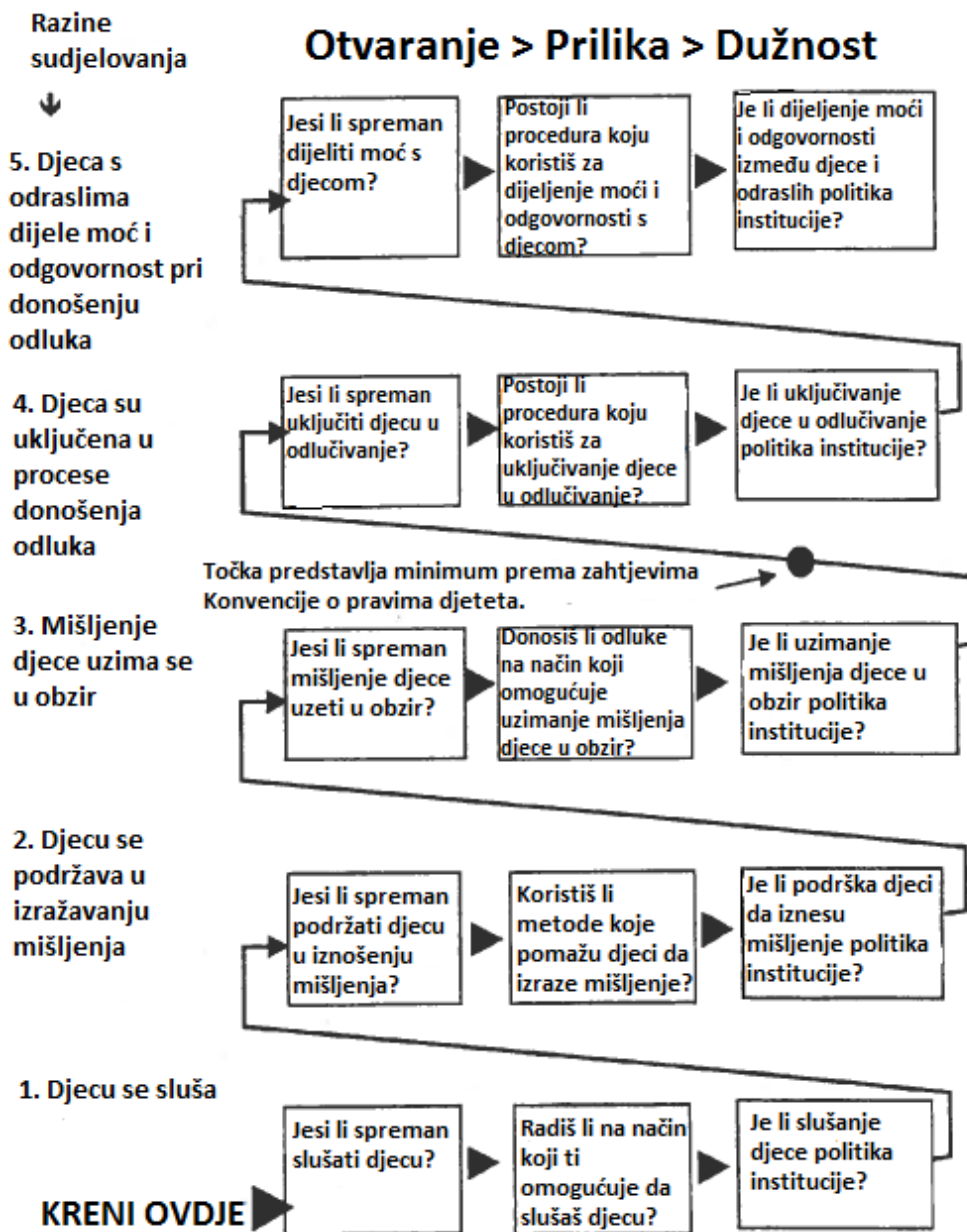
¹⁹ Uz nazive na hrvatskom jeziku, koje je ponudila autorica ovoga rada na temelju dosadašnjih prijevoda (vidi primjerice Jeđud, 2011) naznačeni su i nazivi na engleskom kao izvornom jeziku na kojemu je model napisan. Kod druga dva modela prikazana u nastavku rada nisu naznačivani izvorni nazivi razina jer se radi o više manje modificiranim Hartovim nazivima.

	<p>svojeg sudjelovanja ni moguće posljedice svojeg sudjelovanja (primjer: djeca angažirana da nose transparente s političkim porukama koje ne razumiju, čak i ako su te poruke vezane za pitanje koje se odnosi na djecu).</p> <p>Odrasli se konzultiraju s djecom, ali im ne daju nikakvu povratnu informaciju o pitanju o kojem su tražili njihovo mišljenje (primjer: odrasli traže od djece da nacrtaju idealno igralište, prema njihovom mišljenju; na temelju dječjih crteža odrasli osmisle i realiziraju igralište "po mjeri djeteta", a da pritom nisu informirali djecu za što i na koji način su njihove ideje iskorištene).</p>
<p>2. Dekoracija (<i>Decoration</i>)</p>	<p>Djeca su uključena kako bi, najčešće plesom ili pjesmom, uljepšala neki događaj, a da pritom ni na koji način nisu sudjelovala u organizaciji događaja, niti znaju što događaj predstavlja. Ova je razina <i>Ljestvice participacije</i> postavljena iznad razine manipulacije samo zato što je na ovoj razini jasno da djeca nisu imala nikakav utjecaj, za razliku od prethodne razine na kojoj je postojao taj privid. Odrasli su dakle na ovoj razini transparentni u namjeri da iskoriste djecu za realizaciju svojih ciljeva.</p>
<p>3. Tokenizam (simboličko sudjelovanje) (<i>Tokenism</i>)</p>	<p>Djeca prividno imaju pravo na vlastito mišljenje, ali realno malo ili nimalo slobode pri izboru teme ili načina na koji će komunicirati svoje ideje te malo ili nimalo prilika da oblikuju i izraze svoje mišljenje. Djeca se na ovoj razini koriste kao simbol kako bi samom svojom prisutnošću ostavila dojam (primjer: djeca sjede na konferencijama uz odrasle, a da se pritom za sudjelovanje na konferenciji nisu ni na koji način pripremala niti konzultirala s vršnjacima koje simbolički predstavljaju).</p>
<p>4. Djeca su zadužena, ali informirana (<i>Assigned but informed</i>)</p>	<p>Djeca posjeduju informacije o projektu i razumiju njegovu svrhu, znaju zašto sudjeluju i tko je donio odluku o njihovom sudjelovanju. U projektu im je dodijeljena smisljena i važna uloga. Njihovo je sudjelovanje dobrovoljno.</p>
<p>5. Djeca su konzultirana i informirana (<i>Consulted and informed</i>)</p>	<p>Djeca su savjetnici odraslima u projektu kojega su osmislili odrasli. Odrasli su voditelji projekta, ali traže mišljenje djece (koja razumiju što se u projektu događa) te njihova mišljenja ozbiljno uzimaju u obzir (primjer: odrasli konzultiraju djecu prilikom osmišljavanja televizijskog programa za djecu, pri čemu djeca znaju koja je svrha njihovog sudjelovanja i što je ishod projekta).</p>
<p>6. Odrasli iniciraju, odlučuju zajedno s djecom (<i>Adult initiated, shared decisions with children</i>)</p>	<p>Odrasli iniciraju pokretanje projekta, a djeca su ravnopravno uključena na način da sudjeluju u odlučivanju zajedno s odraslima.</p>
<p>7. Djeca iniciraju i upravljaju (<i>Child initiated and directed</i>)</p>	<p>Djeca samostalno iniciraju projekt, uloga odraslih je da prepoznaju dječju inicijativu, otvore djeci prostor za djelovanje i razvijanje projekta te budu logistička podrška. Odrasli u pravilu ne interveniraju u projekt, a pogotovo ne na način da drže projekt pod svojom kontrolom ili upravljaju</p>

	njime. Ovdje se uglavnom radi o projektima manjeg opsega u vrtićima ili školama koje su osobito osjetljive na poštovanje prava djeteta na sudjelovanje.
8. Djeca iniciraju, odlučuju zajedno s odraslima (<i>Child initiated, shared decisions with adults</i>)	Ovakvo sudjelovanje u projektima jako je rijetko zbog malog broja odraslih koji imaju sluha za prepoznavanje specifičnih interesa djece kao potencijalno vrijednih prilika za rast i učenje. Autor daje primjer iz vlastite učiteljske prakse o dvojici dječaka iz njemu susjednoga razreda koji su ga iz svoje učionice promatrali kako s djecom iz svojega razreda odlazi u šumu promatrati ponašanje šumskih životinja. Dječaci su u svojem razredu odlučili sagraditi vlastitu promatračnicu iz koje su promatrali ponašanje učenika, a kada je njihova učiteljica to primijetila, odlučila im je pomoći savjetima. Na kraju je ta razredna aktivnost postala vrijedno iskustvo učenja o vlastitom ponašanju te se pokazala korisnom kao pomoć u rješavanju razrednih nesuglasica i pronalaženju novih strategija za održavanje razredne discipline.

Drugi utjecajan model dječje participacije su tzv. *Putevi do participacije* Harryja Shiera (2001)²⁰. Shier je svoj model zamislio kao alat za (samo)procjenu predanosti praktičara i organizacija koje rade s djecom participaciji djece. Model se sastoji od *pet razina sudjelovanja* djece: 1. djecu se sluša, 2. djecu se podržava u izražavanju mišljenja, 3. mišljenje djece uzima se u obzir, 4. djeca su uključena u procese donošenja odluka, 5. djeca s odraslima dijele moć i odgovornost pri donošenju odluka, te *tri stupnja predanosti* odraslih participaciji djece, 1. *otvaranje* (eng. opening), 2. *prilika* (eng. opportunity), 3. *dužnost* (eng. obligation) (slika 1.).

²⁰ Shierov model izabran je zbog toga što je rad u kojemu je on prvi put predstavljen višestruko citiran. *Google Scholar* pokazuje da je on citiran 611 puta do dana kada je napisan ovaj rad. Usporedbe radi, neki drugi radovi u kojima su opisani drugi modeli dječje participacije citirani su daleko manje, na primjer Driskell (2002, prema Creative Commons, 2011) 333 puta, Treseder (1997, prema Creative Commons, 2011) 196 puta, Reddy i Ratna (2002) 53 puta, Lardner (2001, prema Creative Commons, 2011) 6 puta, UNICEF (2001, prema Creative Commons, 2011) 19 puta, Jans i de Backer (2002, prema Creative Commons, 2011) 3 puta.



Slika 1. Putevi do participacije (Shier, 2001)

Dakle, na svakoj navedenoj razini praktičari i/ili cijele organizacije mogu biti različito predani participaciji djece, pri čemu je funkcija modela ukazati na poziciju na kojoj se praktičar i/ili organizacija nalaze, što pokazuje stupanj predanosti participaciji djece. To se čini tako što se na svakoj razini sudjelovanja djece postavljaju tri pitanja koja se redom odnose na tri stupnja predanosti participaciji djece. *Otvaranje* kao stupanj predanosti participaciji djece javlja se u trenutku kada su praktičar i/ili organizacija spremni raditi na nekoj razini sudjelovanja, odnosno kada su osobno predani raditi na određeni način. Primjerice, na prvoj razini modela pitanje koje *otvara* praktičara za rad na određeni način glasi: jesam li spreman slušati djecu? *Prilika* se javlja kada su zadovoljeni uvjeti koji omogućuju praktičaru i/ili organizaciji da rade na nekoj razini sudjelovanja, što uključuje resurse (materijalne, vremenske), vještine i znanja, nove procedure i pristupe. Na primjer, na prvoj razini modela pitanje koje se odnosi na stupanj predanosti *prilike* glasi: radim li na način koji mi omogućuje da slušam djecu? Stupanj predanosti kao *dužnosti* javlja se kada politika odgojno-obrazovne institucije i/ili organizacije

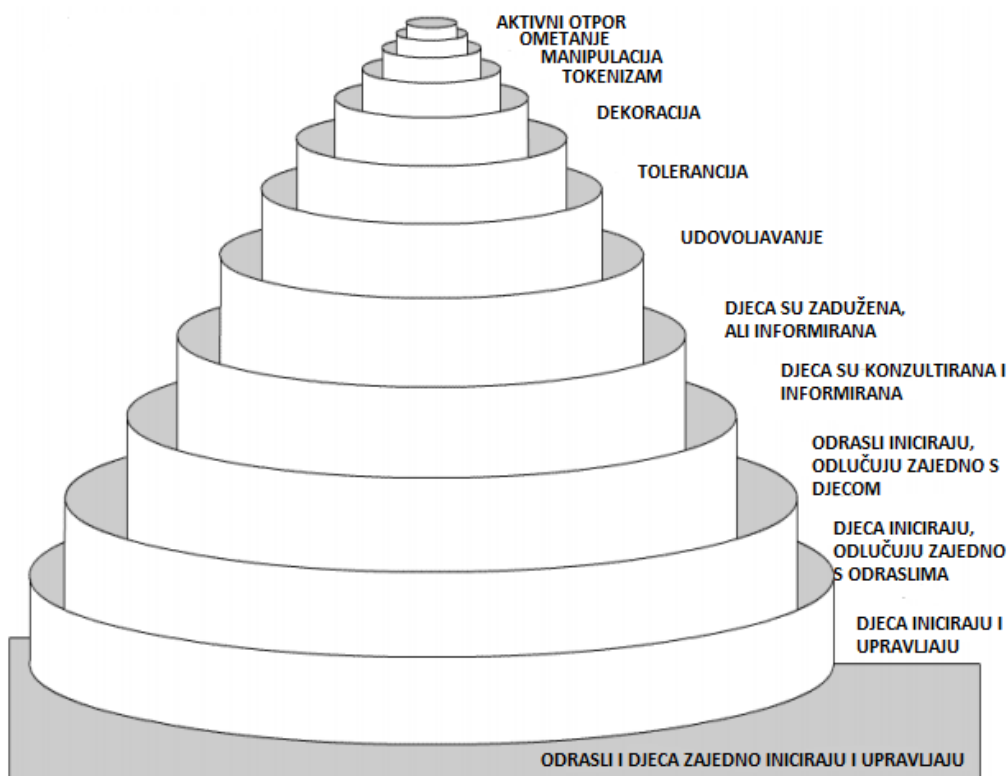
uključuje sudjelovanje djece. Na primjer, na prvoj razini modela pitanje koje se odnosi na stupanj predanosti *dužnosti* glasi: je li slušanje djece politika odgojno-obrazovne institucije i/ili organizacije u kojoj radim? Dakle, svaka razina sudjelovanja djece u Shierovom se modelu ukrižuje sa svakim stupnjem predanosti dječjoj participaciji, pri čemu sjecište razine sudjelovanja i stupnja predanosti dječjoj participaciji ukazuje na razinu podrške praktičara i/ili institucija/organizacija participaciji djece.

Evidentna je sličnost između pet razina istinskog sudjelovanja u Hartovoj *Ljestvici participacije* i Shierovih *Puteva do participacije*, što ne iznenađuje s obzirom da *Putevi do participacije* predstavljaju adaptaciju Hartova modela odnosno njegovu alternativnu viziju. Može se stoga reći da je u Shierovu modelu plošnost, dvodimenzionalnost Hartova modela obogaćena trećom dimenzijom osobne odnosno institucijske predanosti participaciji djece.

Oba modela, i *Ljestvica participacije* i *Putevi do participacije*, predstavljaju *hijerarhijski* model dječje participacije (Jeđud, 2011), što je ujedno i osnovni razlog kritika upućenih *Ljestvici participacije*. John (1996; prema Castanho Lombo da Cunha Rêgo, 2003) primjerice smatra da hijerarhičnost Hartovih razina sudjelovanja djece odražava paternalističko viđenje prava djeteta. Naime, ona upozorava da metafora uspinjanja ljestvicom implicira da su odrasli u poziciji moći i kontrole nad dječjim sudjelovanjem, a djeca u podređenom i pasivnom položaju, zbog čega prava djeteta nisu ništa više od izraza milosrđa moćnih prema slabima u društvu, što je pogrešna ideja o pravima. Nadalje, Treseder (1997; prema Thomas, 2007) smatra da implicirani imperativ progresije na ljestvici može i kod djece i kod odraslih izazvati osjećaj neuspjeha u slučajevima kada jedni i/ili drugi ne uspiju dostići najkompleksnije oblike sudjelovanja. Ovakve kritike hijerarhijskome viđenju participacije djece potaknule su konstruiranje *nehijerarhijskih* modela dječje participacije (vidi Jeđud, 2011). Jedan od njih je i treći model koji će se prikazati u ovome radu, tzv. *Putovanje dječjom participacijom* Nandane Reddy i Kavite Ratna (2002)²¹.

Model *Putovanje dječjom participacijom* (Reddy i Ratna, 2002) predstavlja dakle nehijerarhijsku adaptaciju Hartove *Ljestvice participacije*. Sastoji se od trinaest *scenarija* kojima se opisuju uloge odraslih *vis-à-vis* participacije djece. Reddy i Ratna (2002) odabrale su govoriti o *scenarijima* umjesto o razinama sudjelovanja djece jer smatraju da razine ljestvice impliciraju slijed, odnosno progresiju, a da u stvarnosti jedna razina ne vodi nužno sljedećoj razini, čime su dakle odbacile hijerarhijsku postavljenost sudjelovanja djece. Model su prikazale u obliku stošca (slika 2.).

²¹ Model Nandane Reddy i Kavite Ratna (2002), tzv. *Putovanje dječjom participacijom*, izabran je za prikaz u ovome radu zato što on: 1. predstavlja primjer nehijerarhijskoga modela dječje participacije; s obzirom da se modeli dječje participacije najčešće dijele na hijerarhijske i nehijerarhijske (Jeđud, 2011), nametnula se potreba prikaza barem po jednog primjera obje vrste modela, 2. sam Hart (2008) je, osvrnuvši se na kritike upućene *Ljestvici participacije*, istaknuo *Putovanje dječjom participacijom* kao uspješnu nehijerarhijsku adaptaciju njegova modela.



Slika 2. Putovanje dječjom participacijom (Reddy i Ratna, 2002)

Vidljivo je da *Putovanje dječjom participacijom* predstavlja nadopunu Hartove *Ljestvice participacije* dodatnim oblicima prividnog odnosno lažnog sudjelovanja djece te jednim dodatnim oblikom istinskog sudjelovanja djece. Reddy i Ratna (2002) su Hartovima manipulaciji, tokenizmu i dekoraciji pridodale još četiri oblika lažnog sudjelovanja: *aktivni otpor*, *ometanje*, *toleranciju* i *udovoljavanje*. *Aktivni otpor* se odnosi na opiranje odraslih sudjelovanju djece. Reddy i Ratna (2002) spekuliraju da neki odrasli otpor pružaju jer ne žele opteretiti djecu, drugi jer misle da djeca nisu sposobna sudjelovati, a treći jer djecu žele zaštititi od izrabljivanja i iskorištavanja njihova sudjelovanja. No, bez obzira na razloge, pružanje otpora participaciji djece autorice smatraju prividnim odnosno lažnim sudjelovanjem. *Ometanje* se odnosi i na otvoreno i na prikriveno, na namjerno i nenamjerno ometanje sudjelovanja djece, odnosno na blokiranje prilika za sudjelovanje djece te na obeshrabrivanje djece. Reddy i Ratna (2002) ističu da neki odrasli mogu načelno izražavati podršku sudjelovanju djece, ali se pritom (svjesno ili nesvjesno) ponašati na način koji onemogućava njihovo sudjelovanje, što također predstavlja ometanje sudjelovanja djece. *Tolerancija* se odnosi na odrasle koji sudjelovanje djece smatraju poželjnim zato što su čuli, najčešće od nekoga koga smatraju autoritetom, da je to važno. Odrasli koji toleriraju sudjelovanje djece znaju se konzultirati s djecom, ali pritom ne pokazuju namjeru pridavanja važnosti tome procesu niti ih zanimaju ishodi dječjeg sudjelovanja. *Udovoljavanje* se odnosi na odrasle koji sudjelovanje djece smatraju „slatkim“ i „zanimljivim“ (Reddy i Ratna, 2002, 29) te su stoga voljni osigurati ograničen prostor za djecu da izraze svoje mišljenje, ali najčešće sudjelovanje djece ne shvaćaju ozbiljnim doprinosom. Osim dodatnih oblika prividnog sudjelovanja djece, Reddy i Ratna pridodale su Hartovim razinama istinskog sudjelovanja djece još jedan oblik, i to na dnu stošca, odnosno na vrhu ljestvice sudjelovanja djece kada se gledaju razine kompleksnosti sudjelovanja. Radi se o *scenariju* koji podrazumijeva da djeca i odrasli zajedno iniciraju projekt i upravljaju njime. U tome se *scenariju* djeca i odrasli odnose jedni prema drugima kao prema partnerima s različitim ali zajednički

dogovorenim ulogama. Takvo partnerstvo djece i odraslih moguće je međutim jedino kada su i djeca i odrasli osnaženi te kada su odlučni do cilja doći zajedničkim snagama (Reddy i Ratna, 2002). Na slici 2. vidljivo je da su Reddy i Ratna (2002) zamijenili mjesta posljednjim dvjema Hartovim razinama, pri čemu su razinu *djeca iniciraju i upravljaju* postavile iznad razine *djeca iniciraju, odlučuju zajedno s odraslima*, kada se gledaju razine kompleksnosti sudjelovanja kako je to zamislio Hart. Hart (2008) je s druge strane naglasio da mu namjera nije bila na vrh postaviti razinu na kojoj su „djeca glavna“ (29), nego razinu koja govori o djeci kao građanima koji sebe vide kao članove veće zajednice koja uključuje i odrasle i u kojoj je ideal suradnja između građana. Može se pretpostaviti da su Reddy i Ratna (2002) na isto nastojale ukazati posljednjim *scenarijem* u svojem modelu, koji se odnosi na partnerstvo djece i odraslih. Također, Reddy i Ratna izričito naglašavaju da njihov model nije hijerarhijski model odnosno da jedan *scenarij* ne vodi nužno sljedećem, kompleksnijem obliku sudjelovanja, iako je to naravno moguće.

Analizirajući navedene modele dječje participacije, može se zaključiti da su oni orijentirani na *pojedince* i na pojedinačnu aktivnost, bez obzira bio njihov fokus na djeci i njihovoj aktivnosti ili na odraslima i njihovoj ulozi prilikom sudjelovanja djece. Tako je kod većine postojećih modela dječje participacije i participacije mladih (Creative Commons, 2011). Gledajući iz obzora pedagogije, postojeće se modele dječje participacije stoga ne može nazvati pedagoškima. Naime, pedagogija se kao znanost temelji na uvjerenju da dijete posjeduje *načelnu obrazovljivost* (Bašić, 2015) te razvojnu *potrebu za drugim čovjekom* kao uzorom i predstavnikom društva kojemu je uloga interesirati se za dijete i njegovu aktivnost, razgovarati s djetetom i reagirati na iskustvo djeteta (Bašić, 2011). *Pedagoškim* se stoga može nazivati samo ono što se odnosi na *pedagoško vođenje* osobe koja uči, razvija se, odrasta: „pedagogija može imati smisla samo ako je pais-u²² na neki način moguće i potrebno vođenje“ (Komar, 2012, 87). Pedagoško vođenje tradicionalno se u pedagogiji objašnjava u okviru *pedagoškog odnosa* između djeteta, odrasle osobe i sadržaja odgoja i obrazovanja, koji bi stoga trebao biti u fokusu pedagoškog modela dječje participacije. U nastavku će se rada stoga elaborirati pedagoški odnos te će se nastojati ponuditi obrisi pedagoškog modela dječje participacije, sa svrhom pedagoške elaboracije sudjelovanja djece u odgojno-obrazovnim institucijama.

PEDAGOŠKI ODNOS²³

O pedagoškom odnosu u pedagogiji se najviše problematiziralo sredinom dvadesetoga stoljeća, u okviru duhovnoznanstvene pedagogije, jedne od triju velikih znanstveno-teorijskih pedagoških orijentacija (Bašić, 1998)²⁴. Pedagoški se odnos u duhovnoznanstvenoj pedagogiji smatra temeljnom strukturom pedagoškog vođenja, što Nohl (1947, prema König i Zedler, 2001) argumentira potrebom pedagoškog poznavanja djeteta. Pedagoški (u)poznavati dijete znači osobno pristupiti djetetu, prilikom čega pedagog²⁵ (odgajatelj, učitelj) dijete nastoji vidjeti, slušati, čuti, razgovarati s njim, opažati njegovo držanje i ponašanje (König i Zedler, 2001). Svrha je pedagoškog poznavanja djeteta razumjeti dijete, uživjeti se u njegove životne ciljeve, očekivanja i bojazni (König i Zedler, 2001). Pedagoški poznavati dijete moguće je dakle jedino u pedagoškome odnosu s djetetom.

²² Grč. pais = dijete, agoge=vođenje predstavljaju strukturalne elemente pojma *pedagogija* (Komar, 2012).

²³ Ovo je poglavlje bitno skraćeni prikaz poglavlja „Pedagoški odnos“ iz doktorske disertacije Širanović (2016).

²⁴ Druge dvije velike pedagojske teorije su empirijska znanost o odgoju i kritička znanost o odgoju.

²⁵ Ovdje (i u nastavku rada) se pod pojmom *pedagog* misli pedagog u općem smislu: pedagog kao učitelj, odgajatelj, nastavnik, pedagoški voditelj.

Pedagoški odnos definira se kao poseban međuljudski odnos određen postojanjem pedagoške svrhe koja se odnosi na podršku i pomoć djeci u optimalnom razvoju njihovih prirodnih mogućnosti te u njihovome uključivanju u društvo kao radno sposobnih i odgovornih pojedinaca (Bašić, 1999). Atribucija *pedagoškoga* u terminu *pedagoški odnos* implicira da se on razlikuje od drugih socijalnih odnosa. Različito od nekih drugih socijalnih odnosa koji su dijadska relacija (na primjer, prijatelj-prijatelj, liječnik-pacijent), u strukturi je pedagoškoga odnosa trijada *pedagog (odgajatelj, učitelj) ↔ sadržaj odgoja i obrazovanja ↔ učenik* (Bašić, 2015). Drugim riječima, pedagoški se odnos sastoji od dvaju aspekata toga odnosa: 1. personalnog odnosa između pedagoga (odgajatelja, učitelja) i učenika, te 2. zajedničkog odnosa (odnošenja) pedagoga i učenika prema sadržaju odgoja i obrazovanja (Bašić, 2015). Nadalje, personalni aspekt pedagoškog odnosa uključuje istovremeno: 1. odnos između pedagoga i svakog pojedinog učenika (pojedinaac-pojedinaac), te 2. odnos između pedagoga i grupe učenika (pojedinaac-skupina) (Bašić, 2015). Vidljivo je dakle da se radi o izrazito kompleksnom socijalnom odnosu.

Pedagoški se odnos od drugih socijalnih odnosa razlikuje i po svojim specifičnim obilježjima. Bašić (1999) navodi sljedeća obilježja pedagoškog odnosa:

1. *postojanje pedagoške namjere*, odnosno postojanje pedagoški legitimirane svrhe pomaganja razvoja djeteta; legitimacija pedagoške namjere proizlazi iz učenikove načelne mogućnosti za odgoj i obrazovanje (njegovih sposobnosti, njegove upućenosti na učenje, njegove potrebe za vođenjem) te zahtjeva društva i kulture,
2. *postojanje pedagoškog povjerenja* u učenika i njegove sposobnosti,
3. *dvojni pristup djetetu*, što se s jedne strane odnosi na poznavanje realnog, stvarnog stanja učenikova razvoja te s druge strane na anticipaciju idealnog stanja učenika prema čemu se usmjerava odgojno djelovanje,
4. *posredovanje između učenika i društva/kulture*, što se odnosi na prevođenje zahtjeva društva i kulture u pedagoške zadaće te zastupanje najboljeg interesa učenika,
5. *stalna promjena*, što se odnosi na prilagodbu i promjenu zahtjeva odgoja i obrazovanja promjeni sociokulturnih uvjeta,
6. *uzajamnost*, što se odnosi na aktivno uzajamno prihvaćanje uloga u odnosu,
7. *pedagoški autoritet i slobodno pristajanje uz autoritet*, što se odnosi na slobodno prihvaćanje pedagoškog autoriteta, pri čemu se pedagoški autoritet temelji na predanosti pedagoga da uvijek radi za dobro svojih učenika,
8. *pedagoški takt*, koji se odnosi na oslušivanje učenika i njegovih potreba.

Pedagoški takt, odnosno oslušivanje učenika i njegovih potreba, ključno je u transformaciji pedagoškog odnosa, koja je neminovna. Naime, pedagoško vođenje može se nazvati uspješnim jedino ako je rezultiralo, između ostaloga, i vlastitim ukidanjem, u korist samovođenja djeteta (Bašić, 2015). English (2011) stoga smatra da prilikom pedagoškog vođenja nužno dolazi do transformacije pedagoškog odnosa, od vezanosti učenika za učitelja prema rastućoj autonomiji učenika. Bašić (2015) smatra da se ta transformacija događa uslijed pomjeranja unutar sljedećih antinomijskih napetosti pedagoškog odnosa:

1. orijentacije na sadašnjost ↔ orijentacije na budućnost učenika,
2. orijentacije na osobnost (cjelokupni razvoj) ↔ orijentacije na znanje i vještine (parcijalni razvoj),

3. usmjerenosti na individualne procese ↔ usmjerenosti na kolektivne procese (učenik kao pojedinac ↔ učenici kao zajednica),
4. usmjerenosti na autoritet i odgovornost (asimetričnost) ↔ usmjerenosti na prenošenje moći i odgovornosti na učenike (tendencija simetričnosti),
5. usmjerenosti na nesamostalnost (heteronomiju) ↔ usmjerenosti na samostalnost (autonomiju).

S obzirom da se sudjelovanje djece najčešće povezuje s rastućom autonomijom djece te da postojeći modeli dječje participacije u pravilu opisuju kretanje djeteta od manje ka više autonomije, odnosno samostalnosti i odgovornosti, u pokušaju ocrtavanja pedagoškog modela dječje participacije u ovome će se radu poći od promjene u pedagoškom odnosu koja se događa uslijed navedenih kretanja prema sve većoj samostalnosti djeteta, što se pokazuje kao razvojno odnosno odgojno-obrazovno povoljno za dijete.

UMJESTO ZAKLJUČKA: PREMA PEDAGOŠKOM MODELU DJEČJE PARTICIPACIJE

Umjesto orijentacije na aktivnost pojedinca, bilo djeteta bilo pedagoga, pedagoški bi se model dječje participacije dakle mogao orijentirati na pedagoški odnos prilikom sudjelovanja djece, odnosno na promjenu u pedagoškom vođenju djeteta od asimetričnosti odnosa i heteronomije djeteta prema simetričnosti odnosa te odgovornosti i autonomiji djeteta (Bašić, 2015). Slično Shierovom modelu, mogao bi se sastojati od dvije dimenzije: 1. dimenzije kojom se opisuju *oblici sudjelovanja djece*, 2. dimenzije kojom se opisuje *narav pedagoškog odnosa* s obzirom na pojedini oblik sudjelovanja odnosno razinu dječje autonomije. Tako bi oblici sudjelovanja djece, sukladno drugim modelima dječje participacije te članku 12. Konvencije o pravima djeteta, mogli biti:

1. slušanje djece,
2. podržavanje djece u iznošenju mišljenja,
3. ozbiljno razmatranje mišljenja djece.
4. uključivanje djece u odlučivanje,
5. pregovaranje s djecom o moći i odgovornostima prilikom donošenja odluka,

dok bi se narav pedagoškog odnosa na svakoj od razina sudjelovanja mogla opisati njegovim temeljnim obilježjima: *pedagoškim taktom*, *anticipacijom idealnoga stanja razvoja*, *pedagoškim povjerenjem* i *zastupanjem djeteta* (slika 3.).



Slika 3. Pedagoški model dječje participacije

Oblici sudjelovanja djece ukriživali bi se dakle s navedenim obilježjima pedagoškog odnosa, stvarajući na taj način jedinstven profil pedagoškog vođenja, usklađen sa sadašnjim stupnjem djetetova razvoja te pedagoškom anticipacijom djetetova idealnoga stanja razvoja. Na primjer, prilikom susreta sa željom djeteta da sudjeluje na način da *odlučuje* o pitanjima koja ga se tiču, pedagog bi mogao postaviti sljedeća pitanja o pedagoškome odnosu s djetetom:

1. što djetetova želja za sudjelovanjem u odlučivanju govori o djetetu, o njegovome sadašnjem stanju razvoja i njegovim aspiracijama?; što je sve potrebno pažljivo oslušivati, a vezano je za želju djeteta da sudjeluje? (pitanja koja se odnose na *pedagoški takt*),
2. razumije li dijete pitanje o kojemu želi odlučivati?; ima li dijete potrebne sposobnosti za sudjelovanje u odlučivanju?; je li sudjelovanje djeteta u odlučivanju razvojno i odgojno-obrazovno povoljno za dijete?; koja je pedagoška svrha sudjelovanja djeteta u odlučivanju? (pitanja koja se odnose na *anticipaciju idealnoga stanja razvoja*),
3. vjerujem li u dijete i njegove sposobnosti?; osjeća li dijete da imam povjerenja u njega?; kako djetetu pokazujem da imam povjerenja u njega?; jesam li iskren u tome (pitanja koja se odnose na *pedagoško povjerenje*),
4. postoji li opasnost manipulacije djetetom i njegovim sudjelovanjem?; kako se očituje ta opasnost?; zašto se ona pojavila?; činim li sve što je potrebno kako bih zaštitio dijete od takve opasnosti?; zastupam li dijete ispred odraslih koji nemaju povjerenje u dijete i njegove sposobnosti? (pitanja koja se odnose na *zastupanje djeteta*).

Slična pitanja vezana za temeljna obilježja pedagoškoga odnosa postavila bi se, razumije se, za svaki od navedenih oblika sudjelovanja djece te bi na taj način činila putokaze pedagoške podrške dječjoj participaciji u odgojno-obrazovnim institucijama.

Na temelju svega navedenoga može se dakle zaključiti da se iz obzora pedagogije sudjelovanje djece u odgojno-obrazovnim institucijama ne smatra samo dječjom aktivnošću, kako je to u pravilu u drugim modelima dječje participacije pa i u modelima obrađenima u ovome radu, nego sudjelovanje djece valja promatrati kao (iznimno važan) *sadržaj odgoja i obrazovanja*, treći kut trijade pedagoškoga odnosa pedagoga i djeteta. Kao sadržaj odgoja i obrazovanja, sudjelovanje djece upućeno je na zadovoljavanje razvojnih potreba djece u djetinjstvu, poput na primjer potrebe za uvažavanjem osobnog dostojanstva, potrebe za preuzimanjem kontrole nad vlastitim životom, potrebe za imanjem udjela u vlastitom okruženju, potrebe za izražavanjem sebe drugima, ali i na ispunjavanje svrhe odgoja i obrazovanja u budućnosti, u odraslosti, učenjem za samostalnost, samo-odgovornost i odgovorno življenje u zajednici s drugima.

LITERATURA

- Arnstein, S. R. (1969) A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Alderson, P. (2007) Competent children? Minors' consent to health care treatment and research. *Social Science & Medicine*, 65 (11), 2272-2283.
- Alderson, P. (2008) *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Alderson, P. (2012a) Children's consent and 'assent' to healthcare research'. U: Freeman, M. (ur.), *Current Legal Issues Volume 14: Law and Childhood Studies*. Oxford: Oxford University Press, 174-189.
- Alderson, P. (2012b) Rights respecting research: a commentary on 'the right to be properly researched: research with children in a messy, real world. *Children's Geographies* 10 (2), 233-239.
- Alderson, P., Hawthorne, J. i Killen, M. (2005) Participation rights of premature babies. *International Journal of Children's Rights*, 13, 31-50.
- Alderson, P., ur. (2013) *Learning and Inclusion: The Cleves School Experience, in the words of the staff and pupils of the school*. London: Reissued by Routledge Revivals.
- Bašić, S. (1998) Modeli samopoimanja pedagogije. *Napredak*, 139(1), 33-43.
- Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 175-203.
- Bašić, S. (2015) Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 11-43.
- Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-37.
- Castanho Lombo da Cunha Rêgo, L. (2003) *Beyond Conventions: A Psycho-educational Perspective on Children's Right to Participation*. Doktorski rad. University of Warwick, Institute of Education.
- Committee on the Rights of the Child (2009) *General Comment no.12: The right of the child to be heard*. Geneva: Committee on the Rights of the Child.
- Cox, S. i Robinson-Pant, A. (2008) Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 16(4), 457-468.
- Creative Commons (2011) *Participation Models: Citizens, Youth, Online, A chase through the maze* [online]. Dostupno na: <http://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2011/07/Participation-Models-20110703.pdf> [31. kolovoza 2015.]
- Đurić, A. (2008) Vrednovanje rada škole: učenik kao ocjenjivač. *Povijest u nastavi*, 6(12), 195-204.

- English, A. (2011) Critical Listening and the Dialogical Aspect of Moral Education. *Educational Theory*, 61(2), 171-189.
- Flekkøy, M. G. i Kaufman, N. H. (1997) *The Participation Rights of the Child: Rights and Responsibilities in Family and Society*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hart, R. A. (1992) *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Jeđud, I. (2011) Modeli participacije i njihova refleksija u hrvatskoj praksi. *Dijete i društvo*, 13(1/2), 31-43.
- Komar, Z. (2012) *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- König, E. i Zedler, P. (2001) Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu. Zagreb: Educa.
- Laklija, M., Pećnik, N. i Sarić, R. (2005) Zaštita najboljeg interesa djeteta u postupku razvoda braka roditelja. *Ljetopis socijalnog rada*, 12(1), 7-38.
- Lansdown, G. (2001) *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence: UNICEF, Innocenti Insight.
- Mäcelaru, M. (2008) Konstruiranje i izmjena matematičkih zadataka u razvijanju učenikove inicijative i potpunog sudjelovanja. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(17), 328-336.
- Maksimović, J. i Mančić, D. (2013) Akcijska istraživanja u funkciji prevencije vršnjačkog nasilja. *Metodički obzor*, 8(17), 59-70.
- Maleš, D., Milanović, M. i Stričević, I. (2003) *Živjeti i učiti prava: Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Matković, A. (2000) Konvencija o pravima djeteta. U: Maleš, D. i Stričević, I. (priredile) *Mi poznajemo i živimo svoja prava: priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga, 46-50.
- Morcom, V. E. i MacCallum, J. A. (2012) Getting personal about values: scaffolding student participation towards an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1323-1334.
- Palaiologou, I. ur. (2012) *Ethical practice in early childhood*. London: Sage.
- Pećnik, N. (2008) Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju. *Dijete i društvo*, 10(1/2), 99-115.
- Raby, R. (2014) Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 77-89.
- Reddy, N. i Ratna, K., ur. (2002) *A Journey in Children's Participation*. Vimanapura, Bangalore: The Concerned for Working Children.
- Shier, H. (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations: A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Slunjski, E. (2010) Mogućnosti razvoja matematičkog mišljenja i učenja u samoorganiziranim aktivnostima djece u vrtiću. *Magistra ladertina*, 5(5), 89-101.
- Smith, A. B. (2007) Children and Young People's Participation Rights in Education. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 147-164.

- Søftestad, S., Toverud, R. i Jensen, T. K. (2013) Interactive Regulated Participation: Children's perspectives on child–parent interaction when suspicion of child sexual abuse is raised. *Qualitative Social Work*, 12(5), 603-619.
- Stern, R. (2006) *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* PhD Thesis. Uppsala Universitet.
- Stoecklin, D. Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457.
- Širanović, A. (2016) *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.
- Thomas, N. (2007) Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15 (2), 199-218.
- Turnšek, N. (2008) Faktori koji određuju donošenje odluka u slovenskim predškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 10(2), 269-284.
- Wall, J. (2008) Human Rights in Light of Childhood. *International Journal of Children's Rights*, 16 (4), 523-543.
- Wyness, M. Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442.
- Žižak, A. i Vučinić Knežević, M. (2004) Značaj djetetovog doživljaja i opisa roditelja u socijalnopedagoškom dijagnosticanju. *Ljetopis socijalnog rada*, 11(2), 191-214.

Sažetak

Pravo učenika na sudjelovanje u nastavi temelj je demokratizacije nastavnog procesa i cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava. Uključivanje učenika u sve razine nastavnog procesa pridonosi ne samo ostvarivanju njihovih participativnih prava, već vodi značajnijem pomaku prema partnerskom i suradničkom odnosu učenika i nastavnika te kvalitetnijem odgoju i obrazovanju. Usprkos tome, istraživanja u tom području i dalje su rijetka i nedostatna za izgradnju koherentnijeg sustava spoznaja. Sukladno tome, cilj ovog rada jest istražiti u kojoj mjeri je pravo učenika na sudjelovanje u nastavi zastupljeno u osnovnim školama u Hrvatskoj te tako pokušati doprinijeti razvijanju svijesti o ovoj problematici. Istraživanje je provedeno u području školske pedagogije s ciljem utvrđivanja stavova učenika o uživanju njihovih prava na sudjelovanje u osnovnim etapama nastavnog procesa (planiranje i pripremanje, izvedba, vođenje i vrednovanje). Obuhvaćen je uzorak od 210 učenika četvrtih i osmih razreda u tri osnovne škole u Sisačko-moslavačkoj županiji. Rezultati istraživanja pokazali su da se prava učenika na sudjelovanje u nastavi samo djelomično ostvaruju i to najčešće u fazi pripreme i planiranja nastavnog procesa, a najrjeđe u procesu vrednovanja ostvarenih aktivnosti i napretka. Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti za stvaranje analitičke podloge za unaprjeđenje znanja o pravima djece, ali i za daljnje promišljanje o ulozi odgojno-obrazovnih ustanova u podupiranju i jačanju prava koje proizlaze iz Konvencije o pravima djeteta.

Ključne riječi: pravo učenika, sudjelovanje, Konvencija, obrazovanje, nastava, demokracija

U posljednjih nekoliko desetljeća razvile su se mnogobrojne teorijske rasprave o poziciji pojedinca u društvu i njegovim temeljnim pravima. Posljedica je to shvaćanja da su prava čovjeka temeljni standardi koje država mora jamčiti i osigurati svakom pojedincu u demokratskom društvu koje je utemeljeno na općim vrednotama ljudskog dostojanstva, slobode, jednakosti i solidarnosti. Te rasprave su rezultirale brojnim dokumentima iz područja ljudskih prava, među kojima su se posebno istaknuli *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima* (1966) i *Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima* (1966). Međutim, usprkos nastojanjima da se ovim dokumentima osigura uživanje prava svih osoba u svim područjima ljudske djelatnosti, prava osjetljivih društvenih kategorija, poput djece i mladih, i dalje su ostajala marginalizirana. Pozornost međunarodne zajednice prema ovim posebnim skupinama usmjerila se 1959. godine, kada je usvojena *Deklaracija o pravima djeteta* (1959), kao nastavak humanih nastojanja u promicanju dječjih prava iz *Ženevske deklaracije o pravima djeteta* (1924). U *Deklaraciji* se navodi da svako dijete ima pravo na ime i skrb, na slobodu izražavanja i mišljenja, pravo na privatnost, informiranost i na zaštitu od zlostavljanja, pravo na odmor i igru, na obrazovanje i dr. Na principima tih dokumenata 1989. godine usvojena je i *Konvencija o pravima djeteta*, kao prvi međunarodni dokument koji se posebno bavi djecom i mladima, a koji obvezuje države potpisnice. Republika Hrvatska prihvatila je *Konvenciju* 1991. godine i od tada sustavno provodi mjere i aktivnosti kojima se nastoji podržati razvoj svakog djeteta u skladu s njegovim pravima.

Konvencija se smatra revolucionarnim dokumentom jer u svoja 54 članka shvaća dijete kao socijalno i kulturno biće s pravima koje svojim aktivnim uključivanjem i sudjelovanjem u procesima zajednice itekako može doprinijeti vlastitoj budućnosti i zajednici u kojoj živi. Dijete se promatra kao kompetentna osoba koja je sposobna vrjednovati svoje djelovanje i preuzeti odgovornost za posljedice

istih. Istovremeno uključuje i duboko promišljanje njihovog statusa u društvu te prirode odnosa djece i odraslih. Tim se dokumentom, navode Maleš, Milanović i Stričević (2003), „osim razvijanja svijesti o potrebi uživanja temeljnih ljudskih prava, ali i obvezi poštivanja i zaštite prava drugoga, stvaraju temelji za razvoj budućih odgovornih građana, odnosno za izgradnju demokratskog društva“ (Maleš, Milanović i Stričević, 2003, 9). Članak 12. *Konvencije o pravima djeteta* mnogi smatraju najvažnijim člankom jer omogućava djetetu slobodno izražavanje vlastitog mišljenja, što direktno utječe na osobni razvoj i razvoj identiteta (Lundy, 2007, 2012; Van Vollenhoven, 2015). Navedeni članak je dio šire palete participirajućih prava i usko je vezan uz ostale članke, počevši od prava na pismeno ili usmeno izražavanje ili izražavanje kroz neki drugi medij (članak 13), prava misli, savjesti i vjere (članak 14), udruživanja (članak 15), privatnosti (članak 16), pristupa informacijama (članak 17), pravo na odgoj i obrazovanje (članak 29), sudjelovanja u kulturno-umjetničkim aktivnostima (članak 31) te pravo sudjelovanja djeteta u pravnom postupku (članak 40). Svi ti članci, u kojima je dijete izravno ili neizravno prihvaćeno kao subjekt i nositelj svojih prava, pridonose vidljivosti djece u procesu odlučivanja.

Da bi se prava iz *Konvencije o pravima djeteta*, ali i sva druga prava koja se direktno ili indirektno vežu uz zaštitu djece i mladih, uspješno implementirala u društvenu zajednicu nužno je obrazovati društvo o njoj. Upravo iz tog razloga danas odgojno-obrazovne ustanove zauzimaju ključnu poziciju u promicanju ljudskih prava i demokratskih vrijednosti koje su oni dio. Škole se promatraju kao arene za implementiranje prava djeteta i prakticiranje participativnih prava, odnosno kao „praktični laboratoriji demokratskoga života“ (Morin, 2002, 125). Prema pojedinim autorima, svaka bi odgojno-obrazovna trebala učenicima omogućiti da vlastitim iskustvima i aktivnim sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu praktično provode smisao demokracije, da bi u budućnosti mogli demokratski funkcionirati u zajednici (Pivac, 2000; Morin, 2002). S takvom pretpostavkom slažu se i mnogi drugi autori, smatrajući da je preduvjet aktivnog i demokratskog djelovanja usvajanje znanja i vještina ponajprije u odgojno-obrazovnom sustavu, a tek onda u zajednici (Crick, 1998; Marshall, 2009; Ahier i sur., 2003; Bäckman i Trafford, 2007, u Jurčević, 2014). Uvođenjem demokratskih vrijednosti i načela u odgojno-obrazovni sustav učenici dobivaju slobodu da planiraju, kreiraju i vrednuju vlastiti proces učenja. Na taj način oni postaju su-organizatori i su-realizatori procesa učenja te iz *objekta* nastavnog procesa prelaze u *subjekt*. Temeljna svrha takvog pristupa jest osnaživanje učenika za sudjelovanje u odlučivanju i preuzimanje odgovornosti za izvršavanje dogovorenih zadataka, uz poštivanje načela dostojanstva osobe, jednakosti, različitosti i pravednosti. U tom se procesu razvija njihov osjećaj samopoštovanja i pripadnosti, potiče kreativno rješavanje problema te omogućuje povezivanje nastavnih sadržaja sa stvarnim životom.

Međutim, iako je prakticiranje ljudskih prava i demokracije u odgojno-obrazovnom sustavu potpuno neupitno, upravo u tom području postoje veliki deficiti. Van Vollenhoven (2015) tvrdi da se demokracija potiskuje u školama jer se upravo pravo djece na slobodno izražavanje ne uvažava. S druge strane, pojedini autori navode da je posljedica loše demokratske prakse u školama ta što učenici ne razumiju dovoljno svoja prava da bi ih u potpunosti znali iskoristiti (Brown i Renshaw, 2006; Niemi, et. al., 2015). Kao treći problem ističe se strah učenika od mogućih posljedica izražavanja svojeg mišljenja. Istraživanja su pokazala da učenici itekako imaju želju izraziti svoje stavove, davati prijedloge i utjecati na odluke, ali da to rijetko čine jer se boje reakcije nastavnika i lošijih ocjena zbog takvog ponašanja (Moore et al., 2008; Gresalfi et al., 2009). S obzirom na ovu situaciju, postavlja se pitanje: kako uspostaviti ravnotežu između želje i motiviranosti učenika na aktivno sudjelovanje u procesima učenja i trenutne odgojno-obrazovne prakse koja im to ne omogućuje? Jedno od mogućih rješenja jest omogućiti učenicima, bez sputavanja, ignoriranja ili ismijavanja, da budu znatiželjni, da postavljaju

pitanja i dobivaju odgovore, da raspravljaju, iskušavaju i rade greške, jer samo na taj način on stvaraju i uče, dobivaju iskustvo i prakticiraju svoja prava. Riječ je o onom učenju koje se naziva aktivno, suradnički i demokratsko, a koje je preduvjet aktivnog, suradničkog i demokratskog djelovanja u budućnosti. Svrha takvog učenja jest učiniti od škole model demokratske prakse u kojem bi učenici, na primjeru praktičnih problema i izazova, mogli razumjeti koja su njihova prava i dužnosti te naučiti kako se odnositi naspram njih u daljnjem životu. Takvo učenje se mora ponajprije odvijati u sklopu samog nastavnog procesa i svih njegovih etapa (planiranje i pripremanje, izvedba, vođenje i vrednovanje), jer srž prava učenika u školi nije u zakonskim odredbama, pedagoškim načelima ili u nekim drugim teorijskim oblicima, već u samom činu nastavnog procesa.

ISTRAŽIVANJE

Upravo se iz navedenog razloga javila ideja o istraživanju ove problematike. Cilj istraživanja bio je ispitati u kojoj se mjeri uvažavaju prava učenika na sudjelovanje u nastavi i to u osnovnim etapama nastavnog procesa: fazi pripreme i planiranja za nastavni proces, izvedbe i vođenja nastavnog sata te fazi vrednovanja ostvarenih aktivnosti i napretka. Istraživanje je bilo deskriptivno-analiitičke naravi, što znači da se istraživanjem nije htjelo potvrditi ili odbaciti neku posebnu hipotezu nego, iz perspektive učenika, pokušati opisati trenutno stanje u nekim aspektima ciljanog područja istraživanja. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 210 učenika četvrtih i osmih razreda u tri osnovne škole na području Sisačko-moslavačke županije (Tablica 1). Od ukupnog broja učenika koji su bili ispitivani, anketirano je 85 učenika iz OŠ Dragutina Tadijanovića iz Petrinje, 70 učenika iz OŠ Glina te 55 učenika iz OŠ Vladimir Nazor iz Topuskog. Gledajući prema spolu, uzorak se sastojao od 104 učenika i 106 učenica, odnosno učenici su činili 49%, a učenice 51% cjelokupnog uzorka. Važno je napomenuti da se pri korištenju pojma učenici misli i na učenike i na učenice, no zbog jednostavnijeg praćenja teksta koristi se pojam „učenici“.

Tablica 1. Struktura uzorka prema razredu (sve škole)

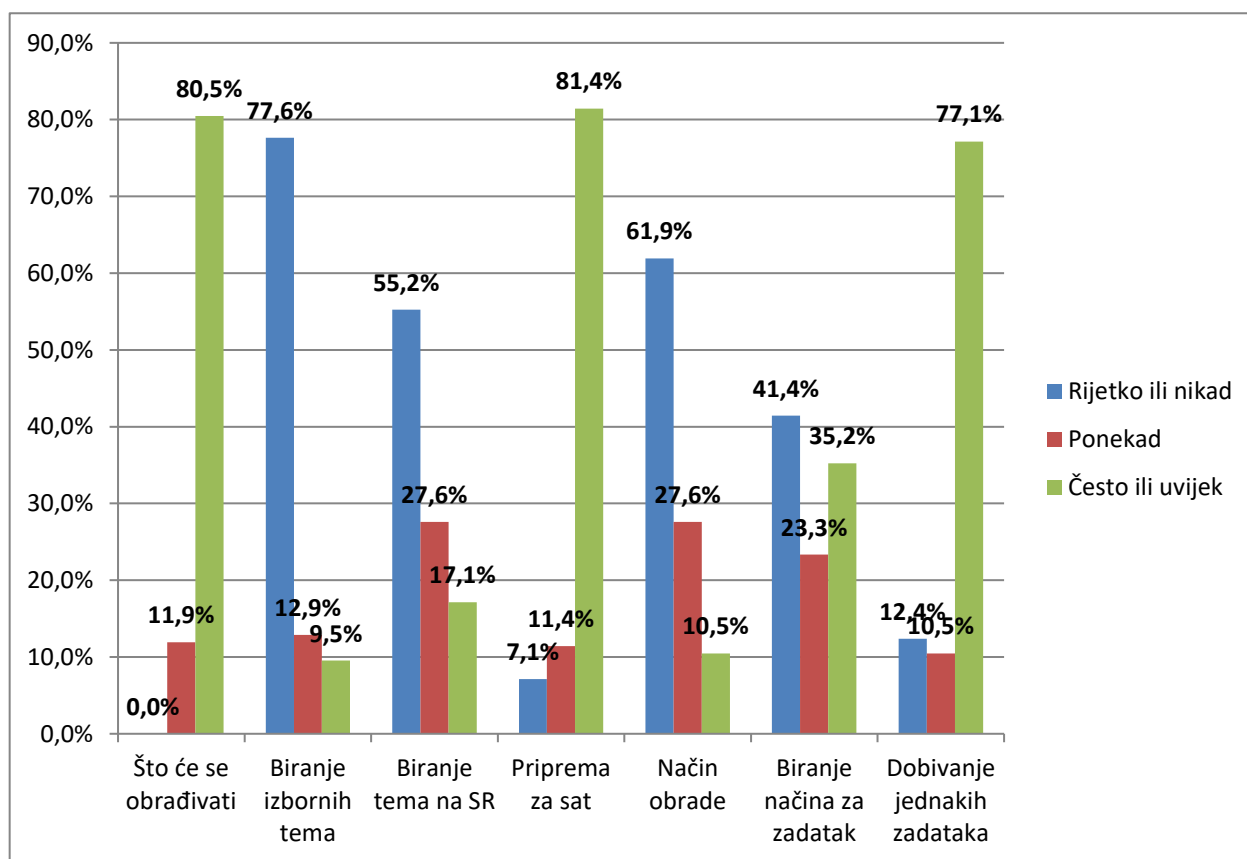
RAZRED	N	%
4.	107	51
8.	103	49
UKUPNO	210	100

S obzirom da je ovo istraživanje, prema našim spoznajama, jedno od prvih empirijskih istraživanja o pravu učenika na sudjelovanju u nastavi u Hrvatskoj, u trenutku njegova provođenja nisu postojali gotovi instrumenti kojima bi se ova tema mogla ispitati. Stoga su za potrebe ovog istraživanja korišteni anketni upitnici autora J. Braegesa, G. Longa i M. Stinsona koji su nadopunjeni i prilagođeni ovom istraživanju. Upitnik se sastojao od ukupno 21 pitanja, odnosno 21 nastavne situacije koje su bile kategorizirane u tri grupe po sedam pitanja za svaku etapu nastavnog procesa (Tablica 2). Od učenika je zatraženo da na pripadajućoj Likertovoj ljestvici sa skalom od 1-5 (gdje 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje) procijene i označe u kojoj mjeri se slažu, odnosno, ne slažu s pojedinim tvrdnjama o ostvarivanju prava na sudjelovanje u nastavi. Zbog velikog broja podataka koji su se ispitivali, navedena se skala prilikom interpretacije rezultata objedinila u tri kategorije: 1. „nikad ili rijetko“; 2. „ponekad“ i 3. „često ili uvijek“. Za obradu podataka je korišten program Microsoft Excel. Kako bi se utvrdile deskriptivne čestice u instrumentu, korišteni su deskriptivni parametri: frekvencije, aritmetička sredina, standardna devijacija te minimalna i maksimalna vrijednost.

ANALIZA REZULTATA

Planiranje i priprema za nastavni proces

Pravo učenika na sudjelovanje u planiranju i pripremi za nastavni proces promatralo se u odnosu na sedam nastavnih situacija, odnosno analizom rezultata pojedinih nastavnih situacija (Slika 1). Nastavna situacija u kojoj je, prema rezultatima, pravo učenika najviše izraženo jest obveza pripreme učenika za svaki nastavni sat. Naime, 81,4% učenika navelo je da je često ili uvijek imalo neku vrstu obveze za sljedeći nastavni sat: morali su nešto pročitati, istražiti, donesti materijale i pribor ili napisati domaću zadaću. Veliki postotak učenika (80,5%) naveo je i da im je nastavnik/ca na početku nastavne godine objasnio/la što će se obrađivati u pojedinim predmetima.



Slika 1. Planiranje i priprema za nastavni proces- sveukupno (%)

Nadalje, veliki postotak učenika (77,1%) naveo je da su na nastavnom satu, i kod obrade novog gradiva i kod ponavljanja starog gradiva, svi ili često ili uvijek dobivali jednake zadatke. Gotovo isti postotak učenika (77,6%) naveo je da su nikad ili da su rijetko mogli birati koje će od izbornih tema obrađivati na nastavnom satu, dok je taj postotak nešto manji kod odabira tema na satu razrednika (55,2%), kao i kod odabira načina obrade pojedinih tema (61,9%). Istovremeno, 41,4% učenika naveo je da su rijetko ili pak, da nikad nisu mogli izabrati način na koji bi htjeli odraditi neki zadatak ili aktivnost.

Tablica 2. prikazuje prosječne vrijednosti odgovora učenika u fazi pripreme i planiranja nastavnog procesa. Analizom rezultata uočilo se da najviše učenika u prosjeku smatra da se moraju

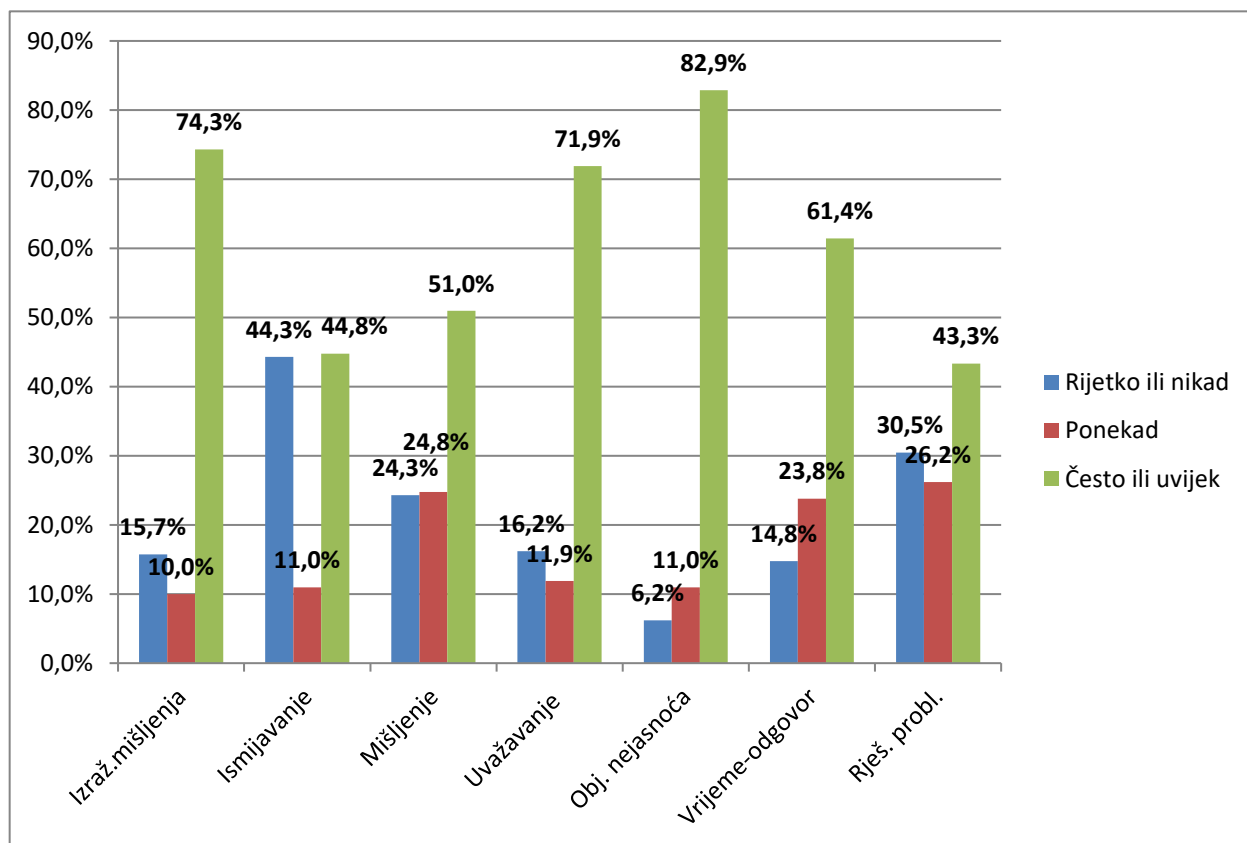
pripremiti za sljedeći sat ($M=2,743$), što se slaže s rezultatima dobivenim izračunavanjem postotaka. U navedenoj situaciji standardna devijacija je ujedno i najniža ($SD=0,578$), što ukazuje na visok stupanj slaganja učenika oko učestalosti ove nastavne situacije. Isto tako, velik broj učenika u prosjeku smatra da ih na početku nastavne godine nastavnik/ica obavijesti o gradivu koje će obrađivati ($M=2,729$; $SD=0,592$). Učenici se u prosjeku slažu i s tvrdnjom da na nastavnom satu svi dobivaju jednake zadatke i kod obrade novog i kod ponavljanja starog gradiva ($M=2,648$; $SD=0,690$). U prosjeku, najmanje se slažu s tvrdnjama da od ponuđenih izbornih tema i tema na satu razrednika mogu sami birati koje će obrađivati te s tvrdnjom da mogu sami predložiti način obrade pojedinih tema (srednje vrijednosti ispod 2).

Tablica 2. Planiranje i priprema za nastavni proces- sveukupno (μ)

PLANIRANJE I PRIPREMA ZA NASTAVNI PROCES (μ)				
	M	SD	Min	Max
Na početku nastavne god. nastavnik/ica nam kaže što ćemo obrađivati.	2,729	0,592	1	5
Od ponuđenih izbornih tema možemo sami birati koje ćemo obrađivati.	1,319	0,639	1	5
Nastavnik/ica nas pita koje teme želimo obrađivati na satu razrednika	1,619	0,761	1	5
Nastavnik/ica zahtijeva od nas da se pripremimo za sljedeći sat.	2,743	0,578	1	5
Kod pojedinih tema nastavnik/ica nas pita da sami predložimo način obrade.	1,486	0,678	1	5
Kada mi nastavnik/ica zada neku aktivnost ili zadatak, mogu sam/a izabrati na koji način ću to učiniti.	1,938	0,873	1	5
Na nastavnom satu, i kod obrade novog gradiva i kod ponavljanja starog gradiva svi dobivamo jednake zadatke.	2,648	0,690	1	5

Izvedba i vođenje nastavnog sata

Pravo učenika na sudjelovanje u izvedbi i vođenju nastavnog sata također se promatralo kroz sedam nastavnih situacija (Slika 2). Gotovo 83% učenika navelo je da su nastavnici često ili uvijek odgovarali na pitanja koja su im se postavila, odnosno da su im objasnili nastavno gradivo koje im nije bilo jasno. Isto tako, veliki postotak učenika (74,3%) naveo je da su ih nastavnici često ili uvijek poticali i ohrabivali na izražavanje vlastitog mišljenja te da su uvažili njihova mišljenja i stavove bez obzira na opći uspjeh (71,9%). Nadalje, 61,4% učenika navelo je da su im nastavnici često ili uvijek dali dovoljno vremena da odgovore na postavljena pitanja. Nešto manji postotak učenika (30,5%) naveo je da su rijetko ili pak, da nikad nisu imali mogućnost predlaganja načina za rješavanje problema u razredu. S druge strane, njih 43,3% navelo je upravo suprotno. Nadalje, 44,8% učenika navelo je da su ih nastavnici ismijavali te da su se izrugivali njihovim stavovima i pitanjima, a gotovo isti postotak učenika (44,8%) navelo je da se to dogodilo rijetko ili nikad.



Slika 2. Izvedba i vođenje nastavnog sata- sveukupno (%)

Tablica 3. prikazuje srednje vrijednosti stavova učenika u fazi izvedbe i vođenja nastavnog sata. Učenici se u prosjeku najviše slažu s tvrdnjom da će im nastavnik/ica objasniti ako im nešto nije jasno ($M=2,767$). U toj situaciji standardna devijacija je najniža ($SD= 0,550$), što ukazuje na visok stupanj slaganja učenika. Nadalje, učenici se u prosjeku slažu i s tvrdnjama da nastavnik/ica svima podjednako uvažava mišljenja i stavove bez obzira na opći uspjeh ($M=2,557$, $SD=0,755$) te da ih ohrabruje i potiče da izražavaju vlastita mišljenja ($M=2,586$, $SD=0,746$).

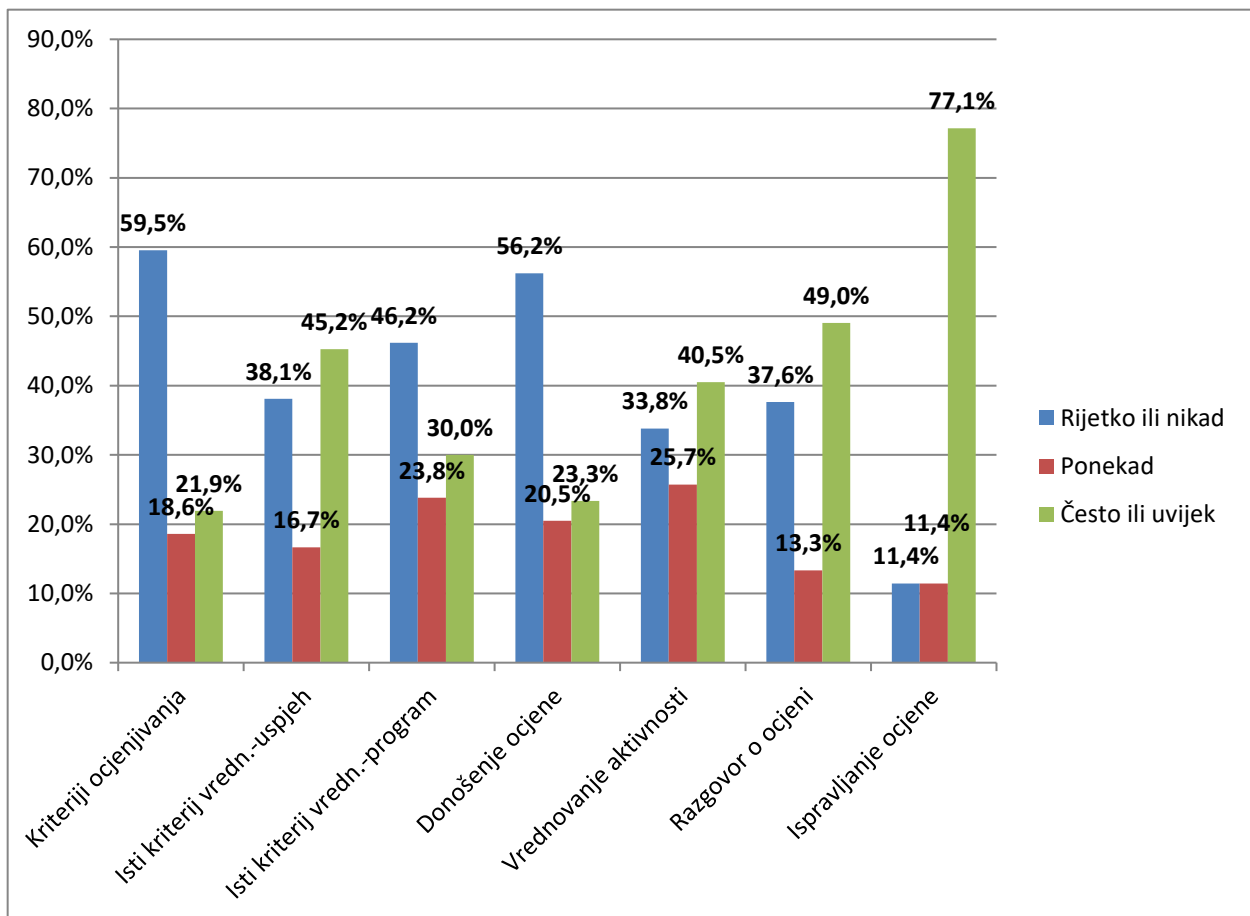
Tablica 3. Izvedba i vođenje nastavnog procesa- sveukupno (μ)

IZVEDBA I VOĐENJE NASTAVNOG PROCESA (μ)				
	M	SD	Min	Max
Nastavnik/ica nas ohrabruje i potiče da izražavamo mišljenje.	2,586	0,746	1	5
Ako pogriješim, nastavnik/ica me ismijava i izruguje se mojim stavovima i pitanjima.	2,005	0,944	1	5
Kada kažem svoje mišljenje nastavnik/ica ga uzima u obzir.	2,267	0,825	1	5
Bez obzira na opći uspjeh nastavnik/ica svima uvažava mišljenje.	2,557	0,755	1	5
Ako mi nešto nije jasno, nastavnik/ica će mi objasniti.	2,767	0,550	1	5
Nastavnik/ica mi daje dovoljno vremena da odgovorim na pitanje koje mi je postavio/postavila.	2,467	0,738	1	5
Kada se pojavi neki problem, nastavnik/ica traži od nas da	2,129	0,849	1	5

predložimo način kako bismo riješili taj problem.

Vrednovanje ostvarenih aktivnosti i napretka

Kroz sedam nastavnih situacija promatralo se i pravo učenika na sudjelovanje u vrednovanju ostvarenih aktivnosti i napretka (Slika 3). Najveći postotak učenika (77,1%) naveo je da su im nastavnici često ili uvijek pružili priliku za ispravljanje ocjene. S druge strane, 56,2% učenika naveo je da su rijetko ili da pak, nikad nisu sudjelovali u donošenju ocjene zajedno s nastavnicima. Isto tako, gotovo 60% učenika naglasilo je da su rijetko ili pak, nikad nisu imali mogućnost sudjelovati u dogovoru oko kriterija ocjenjivanja zajedno s nastavnikom. Nadalje, gotovo 50% učenika naveo je da kriteriji vrednovanja, bez obzira na opći uspjeh i oblik programa (redovni, prilagođeni, individualizirani) nisu bili isti za sve učenike.



Slika 3. Vrednovanje ostvarenih aktivnosti i napretka- sveukupno (%)

Analiza srednjih vrijednosti (Tablica 4) u fazi vrednovanja ostvarenih aktivnosti i napretka pokazala je da se učenici u prosjeku ne slažu s većinom tvrdnji (četiri od sedam tvrdnji imaju srednje vrijednosti manje od 2). Međutim, u tvrdnji da zajedno s nastavnikom/icom učenici vrednuju sve aktivnosti u nastavnom procesu standardna devijacija je veća od 1, što upućuje na veliku raspršenost, odnosno neslaganje učenika u odgovoru ($M=1,514$, $SD=1,022$). Učenici se u prosjeku najviše slažu s tvrdnjom da im nastavnik/ica pruža priliku za ispravljanjem ocjene ($M=2,657$, $SD=0,674$), dok su nešto niže vrijednosti u tvrdnjama da mogu razgovarati s nastavnikom/icom ako nisu zadovoljni ocjenom ($M=2,114$, $SD=0,924$) te da je kriterij vrednovanja za sve učenike isti bez obzira na opći uspjeh ($M=2,071$, $SD=0,910$).

Tablica 4. Vrednovanje ostvarenih aktivnosti i napretka-sveukupno (μ)

VREDNOVANJE OSTVARENIH AKTIVNOSTI I NAPRETKA-SVEUKUPNO (μ)				
	M	SD	Min	Max
Zajedno s nastavnikom/icom dogovaramo kriterije ocjenjivanja.	1,624	0,820	1	5
Bez obzira na opći uspjeh kriterij vrednovanja za sve učenike je isti.	2,071	0,910	1	5
Bez obzira na oblik programa (redovni, prilagođeni, individualizirani) kriterij vrednovanja za sve učenike je isti.	1,838	0,858	1	5
Sudjelujem u donošenju ocjene zajedno s nastavnikom/icom.	1,671	0,829	1	5
Zajedno s nastavnikom/icom vrednujem sve aktivnosti u nastavnom procesu.	1,514	1,022	1	5
Ako nisam zadovoljan/a s ocjenom mogu o tome razgovarati s nastavnikom/icom.	2,114	0,924	1	5
Ako želim popraviti ocjenu, nastavnik/ica će mi pružiti priliku.	2,657	0,674	1	5

RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove učenika o uvažavanju njihovog prava na sudjelovanje u nastavi. Rezultati istraživanja pokazali su da se prava učenika na sudjelovanje u nastavi samo djelomično ostvaruju i to najčešće u fazi pripreme i planiranja nastavnog procesa, a najrijeđe u procesu vrednovanja ostvarenih aktivnosti i napretka. U fazi planiranja i pripreme za nastavni proces najviše učenika je navelo da je često ili uvijek imalo neku vrstu obveze za sljedeći nastavni sat: morali su nešto pročitati, istražiti, donesti materijale i pribor ili napisati domaću zadaću. Velik postotak odgovora u kategoriji „često ili uvijek“ bio je očekivan jer je u osnovnim školama u Hrvatskoj praksa da učenici dobiju domaću zadaću nakon obrađenog nastavnog gradiva. Nadalje, velik postotak učenika naveo je da na nastavnom satu, i kod obrade novog gradiva i kod ponavljanja starog gradiva, svi ili često ili uvijek dobivaju jednake zadatke. Taj podatak može biti zabrinjavajući iz razloga što u pojedinim razrednim odjelima ispitivanih škola postoje učenici s teškoćama u razvoju koji zahtijevaju maksimalnu prilagodbu sadržaja svojim sposobnostima i potrebama, na što nastavnike obvezuje *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja te Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Da bi se osiguralo veće uživanje prava učenika na sudjelovanje u fazi pripreme i planiranja nastavnog procesa, nastavnici trebaju obratiti pozornost na to da učenicima daju mogućnost da sami biraju metode obrade i načine na koji bi htjeli odraditi neki zadatak ili aktivnost, što prema rezultatima ovog istraživanja nije napravljeno. Potrebno je učenicima dati veću mogućnost slobodnog izbora, odnosno fokusirati se na pružanje slobode učenicima u osmišljavanju nastavnog procesa kojeg su dio te zajedno s njima oblikovati nastavu u kojoj će učenička prava biti detaljnije i cjelovitije ostvarena.

U fazi izvedbe i vođenja nastavnog procesa, aritmetičke sredine su ujednačene, odnosno nema većih odstupanja u stavovima učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da u ovoj fazi učenici ostvaruju svoje pravo na savjet i pomoć u rješavanju problema te da nastavnici poštuju njihovo pravo na izražavanje mišljenja. Učenici su naveli da im nastavnici objasne ako im nešto nije jasno te da odgovaraju na pitanja koja im postavljaju. Gotovo 45% učenika navelo je da ih nastavnici ismijavaju te da se izruguju njihovim stavovima i pitanjima, dok s druge strane, isti postotak učenika navodi da se to

dogada rijetko ili nikad. Iako se pretpostavlja da je postotak učenika koji su naveli da ih nastavnici ismijavaju u velikoj mjeri subjektivan, ipak ga treba uzeti u obzir. Budući da se odnos nastavnika i učenika unapređuje suradničkim i demokratskim razgovorom, a ne izrugivanjem i ismijavanjem, u radu s učenicima trebale bi prevladavati metode rada koje će odraziti poštovanje prema učeniku kao aktivnom sudioniku nastavnog procesa. Samo takvim pristupom moguće je kod učenika razvijati suradnički odnos i pozitivnu klimu u razredu. Stoga bi nastavnik tijekom nastave trebao pružiti priliku učenicima da iznesu vlastito mišljenje, ideje i prijedloge te saslušati njihove stavove bez obzira slaže li se mišljenje učenika s nastavnikovim.

U fazi vrednovanja ostvarenih aktivnosti i napretka, prema rezultatima istraživanja, prava učenika na sudjelovanje u nastavi se najrijeđe ostvaruju. Iako se učenicima pruža prilika da poprave ocjenu ako to žele, oni istovremeno nemaju mogućnost sudjelovanja u donošenju ocjene zajedno s nastavnikom niti mogućnost zajedničkog dogovaranja kriterija ocjenjivanja. Moguće rješenje tog pedagoškog problema vidi se u usmjerenju fokusa nastave na proces i njegovu kakvoću, a ne na ishode. Potrebno je nastavu shvatiti kao zajednički rad nastavnika i učenika te prevladati praksu u kojoj je nastavnik subjekt, a učenik objekt poučavanja.

Iz dobivenih rezultata istraživanja je moguće izvesti zaključak da, iako se u načelu posvećuje pozornost pravima učenika u nastavi, nedovoljno se pružaju mogućnosti kojim bi se ta prava proširila i na situacije izvan nastave. Ostvarivanje participativnih prava nije moguće ostvariti ako odgojno-obrazovni proces ne uključuje intenzivno sudjelovanje učenika. Učenicima treba pružiti kontinuiranu mogućnost aktivnog sudjelovanja u procesu usvajanja znanja, iznošenja osobnog mišljenja i njegova poštivanja, kada je to moguće, te sudjelovanja u donošenju odluka vezanih uz njegov rad i djelovanje čitave škole. Sudjelovanje učenika mora biti utkano u svaki aspekt nastave. O rezultatima istraživanja treba upoznati Nastavničko vijeće kako bi i nastavnici dobili uvid u stavove svojih učenika, kako bi se osvijestili o ovoj problematici i poboljšali odnos s učenicima uz veće poštivanje njihovih prava. Rezultati istraživanja pokazuju i smjernice za poboljšanje, odnosno, ukazuju na kojim područjima još treba raditi i gdje se treba usmjeriti djelovanje.

ZAKLJUČAK

Uključivanje učenika u sve razine nastavnog procesa pridonosi ne samo ostvarivanju njihovih participativnih prava, već vodi značajnijem pomaku prema partnerskom i suradničkom odnosu s djecom, a samim time se utječe i na kvalitetu odgoja i obrazovanja. Ne radi se samo o malom pomaku u procesu učenja i poučavanja, već o značajnom pomaku u kulturološki utemeljenom stilu poučavanja nastavnika. Teži se zajedničkom radu, suradnji, dogovaranju, međusobnom uvažavanju te slušanju, što dovodi do poboljšavanja odnosa, razvijanja komunikacije, boljeg i kvalitetnijeg odgojnog djelovanja, razvijanja odgovornosti, samostalnosti i zrelosti djeteta. Ova tema zahtijeva mnogo više pažnje nego što joj se pridaje, kako u odgojno-obrazovnoj praksi, tako i u obrazovanju budućih nastavnika, jer istinsko i značajno sudjelovanje učenika traži radikalnu promjenu razmišljanja i ponašanja nastavnika, od isključujućeg do uključujućeg pristupa učenicima, od škole u kojoj odlučuju isključivo nastavnici do one gdje odlučivanju pridonose i sami učenici, čineći ju sličnijom školi kakvu bi željeli pohađati.

U skladu s navedenim, suvremeno društvo treba usmjeriti pozornost na razvoj škole koja će biti prijateljski sklona djetetu. To znači da škola mora postati mjesto gdje se djeca dobro osjećaju, gdje žele boraviti i gdje se njihove potrebe poštuju. Škola bi trebala biti mjesto na kojem djeca uče vještine i stječu znanja o svijetu, socijaliziraju se, postaju svjesna očekivanja kao budućih građana. Da bi djeca mogla prakticirati svoja participativna prava, moraju postojati situacije kada imaju priliku iznositi svoje mišljenje,

birati i sudjelovati u odlučivanju (Smith, 2007). Ohrabrivanje djece da sudjeluju u donošenju odluka i oblikovanju te izražavanju vlastitih ideja i pogleda zahtijeva učenje i usvajanje metakognitivnih vještina i strategija.

Obveza je škole, stoga, organizirati rad tako da učenici mogu ostvariti pravo na vlastito mišljenje. Potrebno je u svakoj situaciji, a osobito u odnosima prema učenicima, rukovoditi se načelima pravde i jednakosti, voditi računa o svakom učeniku, osigurati da svakom učeniku budu jasna pravila ponašanja u školi i na nastavi, odlučno suzbijati sve oblike društveno neprihvatljivog ponašanja, razotkrivati stereotipe i predrasude te se odlučno boriti protiv diskriminacije, osobito kad je ona potaknuta nacionalnom, etničkom, vjerskom ili spolnom pripadnošću učenika, poticati otvorenost, radoznalost i kritičnost kod učenika otvaranjem škole zajednici u svoj njezinoj raznolikosti. U konačnici, današnja djeca se smatraju građanima svijeta sutrašnjice, stoga su opstanak, zaštita, pravo na učenje i pun razvoj osobnih potencijala djece temelj kvalitete njihova cjelokupnog života i pretpostavka kvalitete budućnosti društvene zajednice, pa čak i čovječanstva u cjelini.

LITERATURA

- Brown, R. i Renshaw, P. (2006) Positioning Students as Actors and Authors: A Chronologic Analysis of Collaborative Learning Activities. *Mind, Culture and Activity*, 13 (3), str. 247-259.
- Gresalfi, M. et al. (2009) Constructing Competence: An Analysis of Student Participation in the Activity Systems of Mathematics Classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70 (1), str. 49–70.
- Jurčević, R. (2014) Demokracija- izazov suvremenoj školi. U: Prskalo, I. et. al., ur. *Zbornik radova Međunarodnog znanstveno-stručnog simpozija „14. Dani Mate Demarina- Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja“*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Lundy, L. (2007) 'Voice' is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6), str. 927-942.
- Lundy, L. (2012) Children's Rights and Educational Policy in Europe: The Implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38 (4), str. 393-411.
- Maleš, D., Milanović, M. i Stričević, I. (2003) *Živjeti i učiti prava*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Moore, T., McArthur, M. i Noble-Carr, D. (2008) Little Voices and Big Ideas: Lessons Learned from Children About Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 7 (2), str. 77–91.
- Morin, E. (2002) *Odgoj za budućnost- Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Niemi, R., Kumpulainen, K. i Lipponen, L. (2015) Pupils as Active Participants: Diamond Ranking as a Tool to Investigate Pupils' Experiences of Classroom Practices. *European Educational Research Journal*, 14 (2), str. 138 –150.
- Pivac, J. (2000) *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Smith, A. B. (2007) Children and Young People's Participation Rights in Education. *International journal of children's rights*, 15 (1), str. 147-164.
- Van Vollenhoven, WJ. (2015) The Right to Freedom of Expression: The Mother of Our Democracy [online]. *Potchefstroom Electronic Law Journal*, 18 (6). Dostupno na: <http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/per/issuepages/2015volume18no6/2015%2818%296VanVollenhovenWJ.pdf> (10. srpnja 2015.)

Vedrana Debijađi i Sandra Toplek: „Hoću, znam i mogu kad krenem u školu“: kako možemo u lokalnoj zajednici osigurati pravo djeteta na sudjelovanje i primjerene razvojne poticaje u procesu prijelaza iz vrtića u školu

Sažetak

Zaštita prava djece i podrška obitelji temeljne su vrijednosti društva. Prema Konvenciji UN-a o pravima djeteta, svako dijete ima pravo na roditeljstvo koje promiče njegovu dobrobit i puni razvoj potencijala. Sve kategorije prava, dijete ostvaruje i u obitelji. Roditeljstvo koje poštuje i promiče prava djeteta je roditeljstvo u najboljem interesu djeteta, odnosno odgovorno roditeljstvo. Odgovorno roditeljstvo je odgovornost roditelja, ali i društvene zajednice. Društvo mora preuzeti svoju odgovornost za stvaranje socijalnih uvjeta za roditeljsko ponašanje u najboljem interesu djeteta. Dječji vrtić je takvo mjesto koje roditelju omogućuje učenje, jačanje i usavršavanje svojih roditeljskih vještina i kompetencija. Polazak djeteta u osnovnu školu postavlja veće zahtjeve pred cijelu obitelj. Stručni radnici dječjeg vrtića kod roditelja predškolske djece uočavaju nerealna očekivanja vezana uz djetetovo postignuće kao i uz sam program predškole. Za roditelje predškolske djece vrlo je važno da prije polaska djeteta u prvi razred saznaju koja su to sve očekivanja škole od djece i roditelja na početku djetetova školovanja. Pravodobne informacije i rana podrška obiteljima kroz osnaživanje roditeljskih kompetencija, ključni su za pozitivne ishode u prilagodbi djece i roditelja na nove zadaće. U radu se daje prikaz projekta „Hoću, znam i mogu kad krenem u školu“ koji provodi Udruženje „Djeca prva“ u partnerstvu s Gradom Velika Gorica i u suradnji s Dječjim vrtićem Velika Gorica i Osnovnom školom Eugena Kvaternika. Projektom je omogućeno ostvarivanje razvojnih i participativnih prava djece kroz osnaživanje djece i njihovih roditelja za uspješan polazak u školu.

Ključne riječi: prava djece, suradnja obitelji i dječjeg vrtića, podrška roditeljstvu, odgovorno roditeljstvo, polazak predškolskog djeteta u osnovnu školu

UVOD

Promicanje i zaštita prava djece obveza je odraslih proizašla iz Konvencije o pravima djeteta. Sve kategorije prava djeteta – prava preživljavanja, razvojna, zaštitna i participativna prava – dijete ostvaruje i u obitelji. Roditeljstvo koje poštuje i promiče prava djeteta u obitelji, odnosno, odgovorno roditeljstvo odnosi se na četiri kategorije roditeljskih ponašanja i vrijednosti: brižno ponašanje, pružanje strukture, granica i vođenje, uvažavanje djeteta kao osobe, te omogućavanje osnaživanja djeteta (Pećnik, N., Starc, B., 2010.) Odgovorno roditeljstvo nije samo odgovornost roditelja nego i društvene zajednice. Ispunjavanje roditeljskih odgovornosti u skladu s prikazanim određenjem odgovornog roditeljstva, podrazumijeva da društvo preuzima svoju odgovornost za stvaranje socijalnih uvjeta za roditeljsko ponašanje u najboljem interesu djeteta – od omogućavanja roditeljeve uključenosti u svakodnevni život djeteta do osiguravanja sadržaja i resursa u zajednici pomoću kojih roditelj ima mogućnost osnaživati dijete.

Za roditelje predškolske djece vrlo je važno da prije polaska djeteta u prvi razred saznaju koja su to očekivanja škole od djece i roditelja na početku djetetova školovanja. Roditelji često ni sami nisu svjesni da su i pred dijete i pred njih, djetetovim polaskom u školu, postavljeni veći zahtjevi.

OPIS PROJEKTA

Praćenjem provođenja programa predškole (kao kraćeg programa, te u sklopu redovnog desetsatnog programa) stručni djelatnici vrtića, kod roditelja predškolske djece, uočavaju nerealna očekivanja vezana uz djetetova postignuća kao i uz sam program predškole. Naime, kod roditelja je prepoznata ideja kako je uloga vrtića naučiti dijete vještinama čitanja i pisanja, te kako su to ključne vještine koje dijete mora imati prilikom upisa u osnovnu školu. Mnogi roditelji nemaju dostupne informacije o mogućim problemima prilagodbe djeteta pri polasku u školu, te stoga manje važnosti pridaju nekim razvojnim područjima, ključnim za djetetovu prilagodbu na nove zahtjeve (socioemocionalni razvoj, razvoj motorike i zdravlja te razvoj govora, izražavanja i stvaranja djece). Razvoj motorike i briga za zdravlje, socioemocionalni razvoj, poticanje razvoja socijalnih vještina (asertivnost, altruizam, emocionalna inteligencija, razvoj komunikacije, nenasilno rješavanje sukoba), spoznajni razvoj, razvoj izražavanja i stvaranja, briga za sebe i razvijanje djetetove samostalnosti, odgoj za ljudska prava i preuzimanje obveza, neki su od ključnih elemenata u djetetovoj prilagodbi na školske zadatke (Lovreković, Lj., 2015.)

U svijetu nema dovoljno informacija niti istraživanja koja bi nas mogla informirati o najpovoljnijim praksama prelaska djeteta iz vrtića u školu. Ipak, postoje neke teorije koje tvrde da su ključni sastojci uspješnog prijelaza djece iz vrtića u školu aktivnosti i događanja koja se organiziraju u vrtićima i školama kako bi se prebrodile nepravilnosti koje bi mogle narušiti dječje učenje i razvoj (Densmore, A., Bauman, M., 2014). Pravodobne informacije i rana podrška obiteljima, osnaživanje roditeljskih kompetencija, ključni su za pozitivne ishode u prilagodbi djece i roditelja na nove zadaće. Širenjem mreže predškolskih usluga i programa (preventivnih, interventnih i kompenzacijskih) pružila bi se društvena potpora obitelji u obavljanju odgojne uloge i ostvarivanju prava djece. Stoga je ideja projekta, osim pružanja potpore djeci, ojačati roditeljska znanja, vještine i kompetencije, osobito u sferi ostvarivanja prava na sudjelovanje u odgoju i obrazovanju. Uključivanje djece u aktivno sudjelovanje, dijalog i razmjenu mišljenja, vezano uz njihove potrebe i prava, pomaže im naučiti konstruktivne načine utjecanja na svijet oko sebe te potiče na prihvaćanje sve većih odgovornosti kao aktivnih, tolerantnih i demokratičnih građana. Ostvarenjem ovog prava izgrađuje se samopouzdanje djeteta te razvijaju njegove socijalne i komunikacijske vještine, a uključivanjem u osmišljene aktivnosti dječje participacije u lokalnoj zajednici, potiče se i razvija partnerski odnos djece i lokalne zajednice.

Opći cilj projekta je osnažiti zaštitu dječjeg prava na sudjelovanje u odgoju i obrazovanju kroz suradnju vrtića, škole i lokalne zajednice, dok su specifični ciljevi projekta osnažiti suradnju škole s dječjim vrtićem kroz program predškole, osnažiti djecu i roditelje za lakši prijelaz djeteta iz vrtića u školu, osnažiti svijest stručnjaka u predškolskim i školskim ustanovama o potrebama i pravima djece, osnažiti svijest roditelja o važnosti aktivnog sudjelovanja u ostvarivanju prava djeteta na odgoj i obrazovanje. Projekt je provelo Udruženje „Djeca prva“ u partnerstvu s Gradom Velika Gorica i u suradnji s Dječjim vrtićem Velika Gorica i Osnovnom školom Eugena Kvaternika. Ostvarivanje projektnih aktivnosti omogućili su i Centar za djecu, mlade i obitelj Velika Gorica te Gradska knjižnica Velika Gorica, područna knjižnica Galženica. Provedbu projekta sufinanciranjem je omogućilo Ministarstvo socijalne politike i mladih.

Projektom je obuhvaćeno 15 djece školskih obveznika i 18 njihovih roditelja s područja Grada Velike Gorice.

PROJEKTNE AKTIVNOSTI

Projektne aktivnosti ostvarene su kroz šest radionica za djecu i njihove roditelje. Prva radionica za roditelje s temom postupak upisa djece u 1. razred osnovne škole te dijete spremno za polazak u školu informirala je roditelje o očekivanjima škole od djece i roditelja prije polaska djeteta u osnovnu školu, obvezama roditelja u postupku upisa djeteta u školu, o samom postupku upisa kako bi se kod roditelja i djece smanjio stres i nerealna očekivanja te kako je osmišljen odgojno-obrazovni proces (nastava) u vrijeme prilagodbe djece na školu. Radionica je održana u suradnji sa stručnom suradnicom pedagoginjom i učiteljicom Osnovne škole Eugena Kvaternika, Velika Gorica u prostoru Dječjeg vrtića Velika Gorica.

Pet radionica za djecu i roditelje osmislile su i provele odgojiteljica i stručna suradnica pedagoginja Dječjeg vrtića Velika Gorica. Svakom radionicom obuhvaćeno je jedno razvojno područje: poticanje razvoja socijalnih vještina i pozitivne slike o sebi kod djece, poticanje motoričkog razvoja djece i jačanje djetetove spoznaje kroz motoričke aktivnosti, poticanje govora, izražavanja i stvaranja djece kroz čitanje, prorađivanje i dramaturgiju priča na temu prava djece, te edukacija o pravima i odgovornostima djece. Za djecu i roditelje osmišljene su kreativne i poticajne zajedničke aktivnosti kroz koje su djeca jačala svoje vještine i kompetencije u sva četiri razvojna područja, a roditelji, kroz direktnu interakciju sa svojom djecom u poticajnom okruženju, osnaživali svoje roditeljske vještine i kompetencije i pripremali se za nove obveze koje donosi polazak djeteta u školu.

Održan je okrugli stol u Centru za djecu, mlade i obitelj Velika Gorica. Cilj okruglog stola bio je potaknuti aktivno sudjelovanje djece (korisnika projekta) u životu lokalne zajednice te izražavanje mišljenja o jednoj od važnijih sfera njihovog života – polazak u školu. Sudionici okruglog stola bili su korisnici projekta (djeca i njihovi roditelji), predstavnici Udruženja „Djeca prva“, predstavnici Grada Velike Gorice, voditeljice aktivnosti, predstavnici predškolskih ustanova Grada Velike Gorice. Održana je izložba radova i fotografija korisnika projekta u Gradskoj knjižnici Velika Gorica, područna knjižnica Galženica, gdje su predstavljene aktivnosti i rezultati projekta u lokalnoj zajednici. Izrađen je promidžbeni i edukativni materijal za roditelje: letak o projektu, letak o postupku upisa djece u prvi razred i letak „Dijete pripremljeno za polazak u školu“.

REZULTATI I ISHODI PROJEKTA

Sve projektne aktivnosti promovirale su prava djece, jačala su dječje samopouzdanje, razvijala su njihove komunikacijske i socijalne vještine, omogućavala su djetetovu aktivnu participaciju u lokalnoj zajednici, iznošenje mišljenja vezano uz njihove potrebe i želje, poticala djecu na prihvaćanje odgovornosti kao aktivnih, tolerantnih i demokratskih građana.

Djeca pokazuju pozitivne pomake u razvoju vještina bitnih za uspješno uključivanje u prvi razred, povećala su ostvarivanje svog prava na aktivno sudjelovanje uključivanjem u osmišljene aktivnosti dječje participacije.

Roditelji su unaprijedili znanje o važnosti poticanja svih razvojnih područja kod djece i naučili kako poticati djetetove vještine važne za polazak u prvi razred.

Kroz radionicu školskih stručnjaka dobili su relevantne informacije o upisu djece u prvi razred osnovne škole. Radionica kao oblik suradnje s roditeljima je interaktivna što je roditeljima omogućilo da iznesu sva svoja pitanja, nedoumice, dileme, strahove, dobra i loša iskustva.

Djeca i roditelji povećali su znanje o pravima djece te obvezama i odgovornostima i djece i roditelja u procesu pripreme djece za polazak u školu i daljnjem školovanju djece.

Jedan od važnijih ciljeva ovog projekta je osnaživanje suradnje vrtića i škole. Na žalost veće zainteresiranosti od strane školskih djelatnika za produbljivanjem suradnje nije bilo što ostavlja prostor

za daljnje osmišljavanje projekata s ciljem senzibilizacije stručnih djelatnika škole o važnosti suradnje škole i predškolskih ustanova.

ZAKLJUČAK

Osmišljeno i pravovremeno pripremanje za prijelaz djeteta iz vrtića u školu mora uključiti i rad s roditeljima.

Dvosmjerna komunikacija vrtić-škola nužan je preduvjet za usklađivanje prijelaza djece iz vrtića u školu.

Priprema djece za polazak u školu nije samo odgovornost djece i roditelja već i cijele zajednice – zajednica kao punopravni partner u odgojno-obrazovnim aktivnostima koje se nude za djecu i obitelj.

LITERATURA

Densmore, A. i Bauman, M. (2014.) *Vaš uspješan predškolac: deset vještina potrebnih djeci da bi postala samopouzdana i društveno angažirana*. Zagreb: Veble commerce.

Lovreković, Lj. et al. (2015.) *Ulazak u svijet škole: vodič za roditelje*. Velika Gorica: Centar za djecu, mlade i obitelj.

Maleš, D., Milanović, M. i Stričević I. (2003.) *Živjeti i učiti prava: Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Maleš, D. i Stričević, I. (2004.) *Roditelji i prava djece*. Zagreb: Udruženje Djeca Prva.

Maleš D. i Stričević, I. (2005) *Moja prava*. Zagreb: Udruženje Djeca Prva.

Markočić, M.(ur.), et al. (2001.) *Igrom do škole*. Zagreb: Udruženje Djeca prva.

Pećnik, N. i Starc, B. (2010.) *Rastimo zajedno: program radionica za roditelje najmlađe djece, Priručnik za voditelje*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

Ivona Salaj: Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje

Sažetak

U radu je prikazano kvalitativno istraživanje s djecom s teškoćama u razvoju i mladima s invaliditetom o njihovim pogledima i mišljenjima o ulozi učenika u provedbi obrazovne politike. Cilj istraživanja bio je dobiti bolji uvid u doživljaj i iskustvo sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju u provedbi obrazovne politike. U provedbi istraživanja sudjelovalo je 34-ero učenika s teškoćama u razvoju koji pohađaju završne razrede srednjih škola u šest centara za odgoj i obrazovanje na području Republike Hrvatske. Podaci su prikupljeni metodom vođenih grupnih diskusija. Rezultati istraživanja upućuju na potrebu stvaranja prilika za veće sudjelovanje učenika s teškoćama u razvoju u školskom okruženju. Traženje informacija od učenika tijekom provedbe određenih mjera obrazovne politike i uvažavanje njihovog mišljenja o istom može doprinijeti povećanju učinkovitosti provedbe obrazovne politike.

Ključne riječi: obrazovna politika, učenici s teškoćama u razvoju, sudjelovanje djece, kvalitativna metodologija

UVOD

Obrazovna politika prema djeci s teškoćama u razvoju nije statička struktura niti unaprijed određeni, gotovi proizvod koji je vlada naručila (Colebatch, 2004). Obrazovna politika je proces kojim se formulirani ciljevi i zadaci provode u praksi (Žiljak, 2009), proces koji se temelji na pregovaranju i sudjelovanju različitih društvenih skupina i organizacija. Obrazovna politika rezultat je pregovora i kompromisa između sukobljenih vrijednosti (Howlett i Ramesh, 1995; Barrett, 2004; Barrett, 1981, prema Hill, 2010) koje u interakciju unose različiti akteri. Ako javnu politiku promatramo kao strukturiranu interakciju (Petak, 2008), onda učenike s teškoćama u razvoju možemo promatrati kao aktere koji mogu utjecati na pojedine procese javne politike. U kontekstu hrvatske obrazovne politike, aktivno sudjelovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu zajamčeno je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14) prema kojem je određeno pravo učenika na obaviještenost o svim pitanjima koja se na njega odnose, pravo na uvažavanje mišljenja učenika, pravo na sudjelovanje učenika u radu vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnog reda te pravo učenika na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnog rada. Ujedno *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* traži promjene metoda i oblika rada predlažući uvođenje interaktivnih sustava, odnosno sustava koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju te omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja (NOK, 2011). Učenici s teškoćama u razvoju akteri su koji nemaju veliku moć, niti resurse s kojima ulaze u partnerstva, pa stoga vrlo rijetko mogu drugim akterima nametnuti svoj sustav vrijednosti i interesa. No ipak, oni mogu utjecati na provedbene odluke te na taj način mijenjati obrazovnu praksu. Pravo učenika na sudjelovanje, osim uporišta u nacionalnoj legislativi, izrijeком se izriče i u nekoliko članaka *Konvencije o pravima djeteta*, kao međunarodnom zakonu. Ovaj rad bavi se upravo ulogom učenika s teškoćama u razvoju u procesu provedbe obrazovne politike ili drugim riječima, sudjelovanjem učenika s teškoćama u razvoju u donošenju i kreiranju odluka u samom procesu provedbe obrazovne politike.

U kontekstu odgojno-obrazovne prakse interakcije između učenika i učitelja/nastavnika grade temelje sudjelovanja učenika. Na sudjelovanje utječe društveno-kulturni kontekst u kojem dijete raste kao i iskustva koja dijete ima u rješavanju problema s drugim osobama. Razina sudjelovanja djeteta

ovisit će o djetetovim razvojnim sposobnostima na način da dijete postepeno uzima sve veći dio odgovornosti u rješavanju nekog problema ili donošenju određene odluke, u skladu sa svojom dobi, zrelošću i razvojnim sposobnostima (Konvencija o pravima djeteta, 2001). Uloga je učitelja/nastavnika da podupire i potiče sudjelovanje učenika kako bi na taj način učenici mogli utjecati na promjene u provedbi obrazovne politike. Učitelj/nastavnik koji podupire sudjelovanje, vrednuje učenikov trud, znanje i interes koje je uložio u rješavanje problema te učenicima pruža povratne informacije o njihovom doprinosu u rješavanju konkretnog problema. Školsko okruženje kao polje na kojem učenici s teškoćama u razvoju vježbaju i jačaju sudjelovanje izrazito je važno za one učenike koji koriste uslugu domskog smještaja pri centrima za odgoj i obrazovanje jer im u tom životnom trenutku, centar (škola) predstavlja i školu i kuću i prijatelje. Stoga centri za odgoj i obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju imaju razvojnu i odgojnu ulogu. Veća razina sudjelovanja učenika može se postići uključivanjem učenika u „školski život“ kao i uvođenjem participacije u nastavne metode. Učenike se može uključiti u različita događanja škole i oblike suradnje s lokalnom zajednicom (priredbe, manifestacije, dana otvorenih vrata i sl.), rad na projektima s drugim školama ili institucijama, istraživanja na razini škole, odluke koje se tiču izvannastavnih aktivnosti koje se provode u školi, odluke u vezi zadruga u koje su učenici uključeni, uređenje unutrašnjih i vanjskih prostora škole (posebice u kontekstu usluge smještaja), donošenju odluka koje se tiču zdravlja (prehrane), sudjelovanje u izradi promotivnih materijala o školi kao što ih se može uključiti i u određene segmente upravljanja (kroz predstavnike učenika u tijelima upravljanja). Način sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju treba biti određen individualnim potrebama učenika, a svaki je oblik sudjelovanja jednako vrijedan jer različiti uvjeti sudjelovanja (primjerice, različita okruženja i materijalni uvjeti) kao i različite osobnosti učenika i učitelja zahtijevaju različite načine sudjelovanja (Treseder, 1997, prema Thomas, 2007).

Jačanje uloge učenika u provedbi obrazovne politike, odnosno stvaranje uvjeta za veću razinu sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju može se promatrati paralelno sa stvaranjem uvjeta za provedbu inkluzivnog obrazovanja. Za razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzivne prakse kao i jačanje sudjelovanja učenika potrebno je ulagati sredstva u profesionalno usavršavanje i stjecanje novih metoda i oblika rada odgojno-obrazovnih radnika (UNESCO, 2005). No, osim ulaganja u razvoj novih kompetencija, važno je koristiti resurse, znanja i kompetencije koje već posjeduju posebne ustanove za obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Prema Sekulić-Majurec, glavna zamjerka obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u posebnim ustanovama odnosi se na nedovoljnu razinu iskorištavanja učenikovih potencijala te na nedostatne kapacitete uključivanja učenika u društveni i profesionalni život (Sekulić-Majurec, 1997, prema Vican i Karamatić Brčić, 2013). Stoga je, osim obrazovnih postignuća, nužno težiti i razvoju aktivizma i uključivanja djece i mladih u sve segmente odlučivanja o pitanjima koja ih se tiču.

CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj istraživanja je dobiti bolji uvid u poglede učenika s teškoćama u razvoju o mogućnostima sudjelovanja učenika u provedbi obrazovne politike te prijedloge učenika za unapređenje njihova sudjelovanja, kao i prijedloge za unapređenje srednjoškolskog sustava obrazovanja. U skladu s tim, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kakva je uloga učenika s teškoćama u razvoju u donošenju provedbenih odluka obrazovne politike?
2. Koji su prijedlozi učenika s teškoćama u razvoju za povećanje sudjelovanja učenika u provedbi obrazovne politike?

3. Koji su prijedlozi učenika s teškoćama u razvoju u odnosu na srednjoškolski sustav obrazovanja?

METODOLOGIJA

Način provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2015. godine u šest centara za odgoj i obrazovanje (COO) s područja Republike Hrvatske: COO Slava Raškaj, Zagreb; COO Vinko Bek, Zagreb; COO Dubrava, Zagreb; COO Zagreb, Zagreb; COO Tomislav Špoljar, Varaždin i COO Šubićevac, Šibenik. Podaci su prikupljeni metodom fokus grupe jer fokus grupa za cilj ima dublje spoznavanje istraživane pojave (Milas, 2005; Đurić, 2007). Fokus grupe su snimane, uz prethodno dobivenu suglasnost sudionika. Sudionicima je zajamčena povjerljivost, anonimnost i pravo na odustajanje. Nakon toga je uslijedilo transkribiranje razgovora uz minimalno jezično uređenje.

Sudionici istraživanja

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 52 učenika s teškoćama u razvoju, u dobi od 16 do 21 godinu. Sudionici su pohađali završni razred srednje škole (treći, odnosno četvrti) dok su u jednom COO-u sudjelovali učenici drugog razreda srednje škole. Većina sudionika školuje se u trogodišnjem strukovnom obrazovnom programu (pomoćna zanimanja), dok manji dio sudionika pohađa redovni, četverogodišnji obrazovni program. Dakle, uzorak sudionika bio je selekcioniran s obzirom na razinu obrazovanja (srednjoškolsko) te s obzirom na vrstu obrazovne ustanove (centar za odgoj i obrazovanje).

Obrada podataka

Prikupljeni podaci obrađeni su kvalitativnom analizom (Mesec, 1998; Braun i Clarke, 2006). U svrhu organiziranja podataka, korišten je postupak otvorenog kodiranja prema Mesecu koji sadrži sedam koraka: (1) parafraziranje zapisa svih odgovora ispitanika koji se odnose na teme istraživačkih pitanja; (2) podcrtavanje odgovora koji se odnose na pojedina pitanja koja zahvaćaju istu temu; (3) ispis podcrtanih izjava sudionika; (4) kodiranje izdvojenih izjava s obzirom na uključenost korisnika u nastavu pojedinih kolegija; (5) pripisivanje pojmova empirijskoj građi i pridruživanje srodnih pojmova u kategorije; (6) analiza značenja i sažimanje i (7) izrada modela odnosa među kategorijama (Mesec, 1998). Radi osiguravanja anonimnosti, svakom je sudioniku istraživanja u interpretaciji pridružena zasebna brojevana oznaka (brojevi u zagradama uz izjave sudionika).

REZULTATI I RASPRAVA

Shodno postavljenim istraživačkim pitanjima, rezultati su interpretirani u okviru dvaju tema: sudjelovanje učenika u donošenju odluka u provedbi obrazovne politike (prvo istraživačko pitanje) i preporuke za jačanje uloge učenika u obrazovanju (drugo i treće istraživačko pitanje). Analizom odgovora dobivene su ekstrahirane kategorije i pripadajući pojmovi koji će biti objašnjeni u tekstu te dodatno ilustrirani izjavama sudionika.

Sudjelovanje učenika s teškoćama u razvoju u donošenju odluka u provedbi obrazovne politike

Rezultati istraživanja prve teme pokazuju da učenici s teškoćama u razvoju na svoje sudjelovanje u kreiranju odluka u provedbi obrazovne politike promatraju iz dva aspekta: aspekta mogućnosti sudjelovanja i općenito stvaranja prilika da ih se pita o nekoj odluci, te aspekta njihove moći

da utječu na neku odluku koju žele promijeniti. Za stvaranje *mogućnosti sudjelovanja učenika u donošenju odluka*, učenici navode potrebu da donositelji odluka u školi razumiju važnost traženja njihovog mišljenja i uvažavanja onoga što im poručuju. Dio sudionika smatra da oni nisu ravnopravni partneri u donošenju odluka te da ih se u školi niti ne pita za mišljenje („Tko bude tražio tvoje mišljenje?“(5D); „Pa nije nas se pitalo. Uglavnom su profesori odlučivali.“(2C)). Davanje glasa učenicima osnovni je preduvjet za dijalošku praksu u razredu, a uspostavljanje dijaloga s učenicima podrazumijeva uvažavanja dječjeg mišljenja i uključivanje njihovih jedinstvenih perspektiva i iskustava (Širanović, 2012). Sudionici smatraju da je potrebno poticati djecu da iznose svoje mišljenje („Pa ja smatram da je veoma bitno poticati mlade ljude da iznose svoja mišljenja...“(1B)), posebice zato što dio njih svjedoči o prisutnosti straha od iznošenja vlastitog mišljenja („Bili bi špotani ako nešto kažemo...“(3A); „Bojimo se da bi bilo negativno da kažemo svoje mišljenje“(7D); „Neki se boje...“(2F)). Stvaranje pozitivne klime u razredu moguće je uz stvaranje odnosa povjerenja i sigurnosti između učenika i učitelja/nastavnika. U takvom odnosu „štiti se ono što je djetetu osjetljivo, sprečava povreda djeteta, jača ono što je dobro i potiče ono što je jedinstveno“ (Palekčić, 1999; prema Širanović, 2012, 194). Iako Vijeće učenika postoji kao učeničko tijelo kojim bi se trebalo promicati sudjelovanje, sudionici pokazuju da nisu bili upoznati s radom Vijeća učenika („Ja ne znam da je to uopće postojalo (op. u osnovnoj školi).“(6B)). Slaba uloga Vijeća učenika ukazuje da škole provode učeničko sudjelovanje samo kao „birokratski odgovor na administrativan zahtjev za uključivanjem učenika u proces odlučivanja u školi“ (Pereira, Mouraz i Figueiredo, 2014, 963). Isti autori stoga navode nedostatak ravnoteže moći u obrazovnom sustavu jer ako se učenički glas ne čuje i ne uvažava, onda je on bez značenja (Legčević, 2009; Pereira, Mouraz i Figueiredo, 2014). U pogledu *mogućnosti utjecaja na promjene*, učenici ne doživljavaju sebe kao aktere koji mogu utjecati na odluke na razini škole („Nikad nismo mogli utjecati na odluku...“(5B); „To profesori odlučuju...“(2D); „Mi možemo nešto reći, ali mi baš ne odlučujemo.“(3F)), ali mogu utjecati na odluke na razini razreda („Pa mogli smo kad se birao predsjednik razreda...“(5A); „O izletu nas pitaju,» (10B); „Možemo na prehranu utjecat.“(8C)). Pri kreiranju strategija za povećanje sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju potrebno je voditi računa o moći koja se uistinu daje učenicima. Ako kreiramo sustav koji učenicima daje samo prividnu moć i ako njihova mišljenja nemaju nikakav ili vrlo malen utjecaj na promjene školskog okruženja, tada se učenici osjećaju prevareni, obeshrabreni i nemoćni, jer njihovo mišljenje školi zapravo nije važno.

Preporuke za jačanje uloge učenika s TUR u obrazovanju

Rezultati istraživanja druge teme donose preporuke za jačanje uloge učenika u obrazovanju. Preporuke se odnose na sudjelovanje učenika u donošenju odluka u vezi obrazovanja i na kvalitetu srednjoškolskog sustava obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Promatrajući aspekt sudjelovanja, sudionici smatraju da je za veću razinu sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju u provedbi obrazovne politike potrebno *povećati učestalost interakcija između učenika s teškoćama u razvoju i donositelja odluka* („Neka ministar sam dođe i razgovara s nama.“(11A)). Druga preporuka usmjerena je na donositelje odluka pri čemu sudionici smatraju da bi *veće uvažavanje i slušanje mišljenja učenika s teškoćama u razvoju* dovelo do veće razine sudjelovanja učenika. Prema njihovom mišljenju, to je moguće postići kroz aktivno slušanje mišljenja učenika o obrazovanju („Ja bi htio da ministar al' baš poslušaj cijeli ovaj razgovor...“(1B); „... da poslušaju kaj i mi mislimo o tome, a ne samo kaj oni misle...“(1D)). Treća preporuka usmjerena je na vršnjake, odnosno druge učenike. Učenici smatraju da bi *razvijanje modela vršnjačke potpore* u školama pridonijelo njihovom aktivnijem sudjelovanju u školskom životu („...Da ih se potakne nekako edukacijski ili nešto, neka radionica da

bude...“(3F)). Učenici smatraju da bi njihova uloga u provedbi obrazovne politike mogla biti jača kada bi im odgojno-obrazovni radnici dali veću moć u procesima donošenja odluka koje se tiču obrazovanja te kada bi se stvorili uvjeti da zajedno s drugim akterima obrazovne politike sudjeluju u odlučivanju o bitnim pitanjima vezanim uz obrazovanje. Četvrta preporuka odnosi se na potrebu za *jačanjem kapaciteta učenika za sudjelovanje*. Sudionici smatraju da mogu ojačati svoje kapacitete putem edukacija („...aktivniji bi bili ako bi učili više tih praktičnijih stvari, kako se zagovarati...“(12B); „Više znanja i poticaja.“(3C); „To bi bilo super za nas (op. predmet zagovaračkih vještina)“(4F)) te prakticiranjem sudjelovanja („Nikakve edukacije čekaj. Više praktične nastave i da se pokrene da i mi djeca s invaliditetom pokažemo da možemo puno toga.“(5A); „Pa iskustvo.“(1F)). Promatrajući aspekt srednjoškolskog sustava obrazovanja, učenici smatraju da im kvalitetnije obrazovanje može otvoriti vrata za veću razinu sudjelovanja. Učenici nisu zadovoljni s kurikulumom te smatraju da je potrebno osuvremeniti kurikulum u pogledu uvođenja stranog jezika („Tu baš nema stranih jezika, a u osnovnoj je bilo.“(3A); „Malo jači da budu strani jezici...“(2E))) i informatike („Informatiku nemamo...“(6D); „Da je malo teža, zahtjevnija informatika bilo bi super...“(6C)). Osim ovih promjena u nastavnom planu i programu, učenici predlažu *stvaranje uvjeta za postizanje više razine obrazovanja*, što je za učenike trogodišnjih (strukovnih) škola upis četvrte godine obrazovanja („Jedino kad bi se ovdje uvela četvrta godina.“(6A); „Pa ja bi sad ove godine produžila još jednu godinu samo da idem na maturu...“(7C)), a za učenike četverogodišnjih škola, upis na fakultet („Ja ću ići dalje na faks...“(3B)). Cilj obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju ne bi se trebao usko vezati samo na postizanje obrazovnih postignuća, već i na poučavanje učenika kako zastupati svoje stavove, kako jasno izreći u čemu je problem, argumentirati rješenje za koje smatraju da je najdjelotvornije, kako učinkovito raspravljati o različitim idejama i kako uvažavati mišljenja koja su različita od njihovih (Beresford, 2005.; Preston-Shoot, 2005.; Cree i Davis, 2007; Munday, 2007). Imajući na umu što poručuju učenici, možda bi jedan takav predmet zagovaračkih vještina mogao pronaći svoje mjesto u suvremenom kurikulumu srednjoškolskog obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da postoji potreba većeg ulaganja u stvaranje uvjeta za sudjelovanje učenika s teškoćama u razvoju u školskom okruženju. Prema dobivenim podacima, povećanjem kvalitete obrazovanja, učenici će imati više prilika za mogućnost utjecaja na provedbu obrazovne politike. Uključivanje učenika u proces evaluacije određene mjere, omogućuje provoditeljima odluka da na temelju povratnih informacija učine promjene koje mogu dovesti do učinkovitije provedbe politike. Za povećanje razine sudjelovanja, nužno je međusobno dijeljenje moći i odgovornosti između učenika i učitelja/nastavnika. Uvažavanje mišljenja učenika s teškoćama u razvoju ima uporište i u konceptu korisničke perspektive jer osobno iskustvo invaliditeta i iskustvo učenika, učeniku daju status stručnjaka-iskustvenog eksperta (Kekez-Koštro, Salaj i Urbanc, 2012).

LITERATURA

- Barett, S. (2004). Implementation studies: time for a revival? Personal reflection on 20 years of implementation studies. *Public Administration*, 82 (2), str. 249-262.
- Beresford, P. (2005). Participation in social policy and social work learning. U: Burgess, H. i Taylor, I., ur., *Effective learning and teaching in social policy and social work*. London: Routledge.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, str. 77-101.

- Colebatch, H.K. (2004). *Policy*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Cree, V. E. i Davis, A. (2007). *Voices from the inside*. London: Routledge.
- Đurić, S. (2007). *Fokus grupni intervju*. Beograd: Službeni glasnik.
- Hill, M. (2010). *Proces stvaranja javnih politika*. Zagreb: Biblioteka Politička misao.
- Howlett, M. i Ramesh, M. (1995). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Canada: Oxford University Press.
- Kekez-Koštro, A. Salaj, I. i Urbanc, K. (2012). Implementacija javnih politika kao višerazinsko upravljanje: transformacija upravljanja politikom prema osobama s invaliditetom. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 9 (1), str. 413-439.
- Konvencija o pravima djeteta* (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Legčević, J. (2009). Quality gap of educational services in viewpoints of students. *Ekonomska misao i praksa*, 17 (2), str. 279-298.
- Mesec, B. (1998). *Uvod u kvalitativno raziskovanje u socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Munday, B. (2007). *Report on user involvement in personal social services*. United Kingdom: European Committee for Social Cohesion.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pereira, F., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2014). Student Participation in School Life: The „Student Voice“ and Mitigated Democracy. *Croatian Journal of Education*, 16, str. 935-975.
- Petak, Z. (2008). Oblikovanje javnih politika u Hrvatskoj i problem *policy* koordinacije. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 5, str. 263-273.
- Preston-Shoot, M. (2005). Editorial. *Social Work Education*, 24 (6), str. 601-602.
- Širanović, A. (2012). Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturno osjetljive škole. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), str. 191-203.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15 (1), str. 199-218.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion; Ensuring Access to education for All* [online]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [15. travnja 2015.]
- 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, str. 48-66.
- Whitehead, J. i Clough, N. (2004). Pupils, the forgotten partners in educational action zones. *Journal of Education Policy*, 19 (2), str. 215-227.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14.
- Žiljak, T. (2009). Kako uče oni koji stvaraju obrazovnu politiku? U: Matijević, M. i Žiljak, T., ur., *Zbornik radova međunarodnog znanstvenog skupa Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, str. 237-248.

PLURALIZAM, TOLERANCIJA I PRAVA

Doc. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić i doc. dr. sc. Dunja Anđić: **Univerzalne ljudske vrijednosti budućih učitelja i odgajatelja: kroskulturalna usporedba u modelu održivog ponašanja**

Sažetak

Kvaliteta rada odgajatelja i učitelja sa svrhom što adekvatnijeg udovoljavanja zahtjevima suvremenog odgoja i obrazovanja i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj značajno ovisi o sustavu vrijednosti s kojim odgajatelji i učitelji raspolažu. Taj sustav vrijednosti u okviru njihovog održivog ponašanja ima snažan implicitni utjecaj na rad u odgojno-obrazovnoj skupini, bez obzira je li riječ o kontekstu vrtića ili osnovne škole. Stoga je ovaj rad usmjeren na ispitivanje Schwartzovih univerzalnih ljudskih vrijednosti, u okviru modela, održivog ponašanja kod budućih odgajatelja i učitelja. U istraživanju je sudjelovalo N=712 studenata iz četiri države: Bosne i Hercegovine (N=150), Hrvatske (N=283), Slovenije (N=146) i Srbije (N=133). Primijenjena je Subskala univerzalnih ljudskih vrijednosti prema teoriji S.Schwartz (1992) iz upitnika Održivog ponašanja (Juarez-Nàjera, 2010) koja mjeri vrijednosne osobine, vrijednosti utjecaja i društvene vrijednosti. Rezultati su pokazali da postoje značajne razlike u razinama vrijednosnih osobina i vrijednosti utjecaja između studenata svih četiriju država. Najveću razinu vrijednosnih osobina pokazali su studenti budući učitelji i odgajatelji iz Srbije, a vrijednosti utjecaja oni iz Slovenije. Najveću razinu treće dimenzije ljudskih vrijednosti – društvenih vrijednosti, pokazali su studenti iz Srbije. Međutim, generalno gledajući razlike među državama se nisu pokazale značajnima za ovu dimenziju ljudskih vrijednosti. Utvrđeni su nalazi interpretirani u odnosu na socio-psihološki model održivog ponašanja autorice Juarez-Nàjera (2010), te s obzirom na značaj razvijanja i poučavanja univerzalnih ljudskih vrijednosti kod budućih učitelja i odgajatelja s ciljem što veće kvalitete njihova odgojno-obrazovnog rada s djecom (pred)školske dobi te u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj.

Ključne riječi: budući učitelji i odgajatelji, kros-kulturalna usporedba, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, održivo ponašanje, univerzalne ljudske vrijednosti

UVOD

Osnovne značajke kvalitetnog odgajatelja i učitelja ne mogu se ograničiti samo na kompetencije neophodne za rad s djecom rane i (pred)školske dobi (Tatalović Vorkapić, 2012). Pored njihovih ostalih karakteristika, iznimno je važan onaj segment njihove implicitne kognicije (Jančec, Tatalović Vorkapić i Lepičnik Vodopivec, 2015), koji se odnosi na njihov sustav vrijednosti. Stavovi odgajatelja i učitelja iznimno snažno djeluju unutar njihovog profesionalnog života, te samim time čine neizostavan i značajan dio njihovog identiteta (Tatalović Vorkapić, Vujičić i Čepić, 2014). Cilj odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj u osnovnoj školi je da učenici izgrade kompetencije koje uključuju pozitivan sustav vrijednosti koji se odnosi na potrebu očuvanja kvalitete okoliša i razumno korištenje prirodnih resursa, koji promiče poštovanje života, suosjećanje i uvažavanje potreba drugih, uvažavanje potreba budućih generacija i drugih živih bića (MZOŠ, NOK, 2011). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOŠ, 2015) propisuje smjernice odgajateljima za dobrobit djeteta koje uključuju

motorički, duhovni, intelektualni i socijalni razvoj djeteta, te vrijednosti poput znanja, identiteta, humanizma i tolerancije, odgovornosti, autonomije i kreativnosti. Te vrijednosti omogućit će suživot, očuvanje i razvijanje nacionalne, materijalne i duhovne baštine te stvaranje društva znanja i vrijednosti koje će doprinijeti napretku i održivom razvoju.

Stoga je od neizmjerne važnosti znanstveno i stručno propitivati ne samo one karakteristike odgajatelja i učitelja koje se nalaze unutar kompetencijskog pristupa, već i sve ostale (Knez, 2013; Tatalović, Anđić i Unković, 2014). Naglasak u ovom radu je na analizi sustava ljudskih vrijednosti kod budućih odgajatelja i učitelja, i to iz perspektive četiri države.

SCHWARTZOVE UNIVERZALNE LJUDSKE VRIJEDNOSTI I OBRAZOVANJE

Ljudske vrijednosti se mogu ispitivati iz perspektive različitih teorijskih modela (Vlah, Lončarić i Tatalović Vorkapić, 2011a,b) i disciplina kao što je pozitivna psihoogija (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008) no s obzirom na važnost održivog ponašanja za obrazovanje, pogotovo za nositelje tog procesa, tj. odgajatelje i učitelje, teorijski okvir ovog rada oslanja se na definiranje i mjerenje univerzalnih ljudskih vrijednosti prema Schwartzovoj teoriji (1992, 1994) implementiranoj unutar Socio-psihološkog modela održivog ponašanja Juárez Nájera (2010). Pod pojmom održivog ponašanja podrazumijeva se: „... niz djelotvornih, namjernih i očekivanih djelovanja usmjerenih na prihvatanje odgovornosti za prevenciju, očuvanje i zaštitu fizičkih i kulturnih resursa, koji uključuju integritet životinjskih i biljnih vrsta, kao i individualne i društvene dobrobiti i materijalnu sigurnost sadašnjih i budućih generacija“ (Juárez Nájera, 2010: 29-30). Cjelokupni model održivog ponašanja obuhvaća nekoliko značajnih teorija o vrijednostima, proekološkom i ekološkom ponašanju, multinteligencijama te dimenzijama održivosti. Jedna od njih, Schwartzova (1992) teorija vrijednosti i aktivacije moralnih normi, primjenjivana je i u drugim istraživanjima (Ferić, 2007), te se odlikuje značajnom empirijskom validacijom (Anđić i Tatalović Vorkapić, 2015). S obzirom da je često korištena u svrhu konstrukcije mjernih instrumenata proekoloških ponašanja, Stern (2000) ju je stavio u odnos s teorijom aktivacije normi i nonom ekološkom paradigmatom u okviru svoje VBN-teorije (eng. *Values, Beliefs, Norms Theory*). U svojoj validacijskoj studiji, Juárez Nájera (2010) razvija prvu subskalnu univerzalnih ljudskih vrijednosti na temelju Schwartzove (1992) koja se temelji na 10 univerzalnih tipova vrijednosti ili motivacijskih ciljeva, te njima pripadajućih specifičnih vrijednosti. One se odnose na: moć, dostignuće, hedonizam, poticaj, nezavisnost, univerzalizam, dobrohotnost, tradiciju, konformizam i sigurnost. Pritom se u dvodimenzionalnom sustavu mogu izdvojiti četiri tipa vrijednosti: otvorenost za promjene (vrijednosti otvorenosti) nasuprot zadržavanju tradicionalnih odnosa (vrijednosti konzervativnosti) te vlastiti probitak (vrijednosti vlastitog probitka) nasuprot vlastitog odricanja (vrijednosti vlastitog odricanja). Ovom setu od 10 vrijednosti, Juárez Nájera (2010) je dodala još 11 vrijednosti iz vrijednosnog sustava odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, koje je predložio UNESCO (2005), a to su: ljudska prava, promocija zdravlja, održiva proizvodnja i konzumacija, jednakost spolova, informacijska i komunikacijska tehnologija, ruralna transformacija, interkulturno razumijevanje i mir. Adaptacija i validacija ove subskale na našem jezičnom području (Anđić i Tatalović Vorkapić, 2015) utvrdila je postojanje trofaktorskog rješenja: vrijednosne osobine (N = 8), vrijednosti utjecaja (N = 5) i društvene vrijednosti (N = 6). Dakle, temeljna razlika je u broju faktora i tome da je ukupno broj čestica manji za dva, točnije N = 19. Analize pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha u validacijskoj studiji (Anđić i Tatalović Vorkapić, 2015) pokazale su zadovoljavajuće razine: za prvu dimenziju $\alpha = 0,77$, za drugu $\alpha = 0,71$, te za treću $\alpha = 0,65$, kao i u ovoj studiji: za prvu dimenziju $\alpha = 0,78$, za drugu $\alpha = 0,66$, te za treću $\alpha = 0,62$.

Najveći broj istraživanja u području održivog ponašanja proveden je na temelju Schwartzovog modela univerzalnih vrijednosti (Steg, Dreijerink i Abrahamse, 2005; Oreg i Katz-Gerro, 2006; Kaiser, Hubner i Bogner, 2005; [Hansla, Gamble, Juliusson](#) i [Gärling](#), 2007; Scherbaum, Popovich i Finlinson, 2008; Jagers i Matti, 2010). Rezultati navedenih studija ukazuju na važnost vlastitih vrijednosti i normi kao općih predispozicija pojedinca za proekološko djelovanje. Stern (2000) ističe da aktivaciju proekoloških osobnih normi upravo pokreću vrijednosti vlastitog probitka te egoističke, altruistične i tradicionalne vrijednosti poput poslušnosti, samodiscipline i obiteljske sigurnosti. Pored toga, nastojeći replicirati Schwartzovu teoriju aktivacije normi, Schultz i suradnici (2005) su proveli istraživanje o geografskom kontekstu kao moderirajućoj varijabli u odnosu percepcije globalnih i lokalnih ekoloških problema te kao prediktoru vrijednosno orijentiranih ponašanja. Utvrdili su kroskulturalnu općenitost vrijednosti vlastitog odricanja i ekološkog ponašanja u odnosu na globalne probleme. No, ovaj nalaz nije utvrđen kod vrijednosti vlastitog probitka i ekološkog ponašanja u odnosu na lokalne probleme. Ove su nalaze replicirali na većem broju zemalja Milfont i suradnici (2010). Naposljetku, Ryan i Spash (2008) su empirijski dokazali potrebu za proširenjem VBN teorije s novim vrijednostima: biosferičkim, društvenim i egoističkim. Uzimajući u obzir navedeno, bilo je zanimljivo provesti analizu univerzalnih ljudskih vrijednosti na budućim odgajateljima i učiteljima u četiri, regionalno povezane države: Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji.

CILJ ISTRAŽIVANJA, PROBLEMI I HIPOTEZE

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati i usporediti Schwartzove univerzalne ljudske vrijednosti, u okviru modela, održivog ponašanja kod budućih odgajatelja i učitelja iz četiri države: Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Slovenije i Srbije.

Zadaci istraživanja su obuhvaćali: a) mjerenje tri vrste univerzalnih ljudskih vrijednosti; b) korelacijsku analizu između triju vrsta univerzalnih ljudskih vrijednosti sa socio-demografskim varijablama (dob, studijska godina, studijski smjer); c) testiranje značajnosti razlika u univerzalnim ljudskim vrijednostima između bosanskih, hrvatskih, slovenskih i srpskih studenata.

Uzimajući u obzir predstavljeni teorijski model, te iznimno mali broj sličnih istraživanja, kako u našoj zemlji, tako i u svijetu, u ovom se istraživanju krenulo od dvije afirmativne i jedne nul-hipoteze. Stoga se očekuju: povišene razine triju univerzalnih ljudskih vrijednosti kod budućih učitelja i odgajatelja; značajne pozitivne korelacije između studijske godine, dobi i slušanja kolegija s tri univerzalne ljudske vrijednosti; te se ne očekuju značajne razlike u univerzalnim ljudskim vrijednostima bosanskih, hrvatskih, slovenskih i srpskih studenata.

METODA

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo N=712 studenata (M=31, Ž=681) iz četiri države: Bosne i Hercegovine (N=150), Hrvatske (N=283), Slovenije (N=146) i Srbije (N=133). Njihova prosječna dob iznosila je M=21,36 godina (SD=2,71) u rasponu od 18-43 godine. Na učiteljskom studiju upisano je N=386 a na studiju rani i predškolski odgoj i obrazovanje N=326 studenata. U svojem dosadašnjem obrazovanju, N=335 studenata je slušalo kolegij koji svojim sadržajem obuhvaća i područje ekološkog obrazovanja/odgoja i obrazovanja za okoliš/održivog razvoja, a 377 nije. Prosječna dob studenata iz Bosne i Hercegovine iznosila je M=21,03 (SD=2,07) u rasponu od 18-36 godina. Prosječna dob studenata iz Hrvatske iznosila je M=21,09 (SD=1,95) u rasponu od 18-28 godina. Prosječna dob studenata iz Slovenije iznosila je M=21,77 (SD=3,80) u rasponu od 19-38 godina. Naposljetku,

prosječna dob studenata iz Srbije iznosila je $M=21,88$ ($SD=3,14$) u rasponu od 19-43 godina. Kako distribucija prosječne dobi za cijeli uzorak, tako i prosječne dobi za poduzorke, značajno odstupaju od normalne distribucije.

Mjerni instrument

Primijenjena je Subskala univerzalnih ljudskih vrijednosti prema teoriji Schwartz (1992) iz Upitnika o održivom ponašanju (Juarez-Nàjera, 2010) koja mjeri vrijednosne osobine, vrijednosti utjecaja i društvene vrijednosti. Kao što je navedeno u uvodu rada, tri su subskale, kako u validacijskoj, tako i u ovoj studiji pokazale zadovoljavajuće razine pouzdanosti. Na 19 tvrdnji se odgovaralo biranjem jednog od ponuđenih odgovora na ljestvici Likertova tipa od pet stupnjeva (1 - *potpuno se ne slažem*, 2 - *djelomično se ne slažem*, 3 - *možda; i slažem se i ne slažem se*, 4 - *djelomično se slažem*, 5 - *potpuno se slažem*).

Postupak

Nakon provedenog validacijskog istraživanja na hrvatskom uzorku pri Učiteljskom i Tehničkom fakultetu u Rijeci ak. godine 2011/2012., upitnik je primijenjen u: Bosni i Hercegovini na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru; u Sloveniji pri Pedagoškom fakultetu Univerze v Mariboru; te u Srbiji i na prostoru Sjevernog Kosova i Metohije istraživanje je provedeno na Učiteljskom fakultetu u Prizrenu – Leposavić. Kontakt osobe pri navednim fakultetima su jezično prilagodile upitnik i pomogle u primjeni upitnikana učiteljskim fakultetima. Svi su studenti bili detaljno informirani o cilju istraživanja, te je njihovo sudjelovanje bilo potpuno dobrovoljno i anonimno. Upitnik je primijenjen nakon nastave u dogovoru s profesorima, a samo popunjavanje upitnika trajalo je između 10 i 15 minuta. Obrada podataka uključivala je neparametrijsku statistiku u okviru deskriptivne analize, korelacijskih analiza, te analiza testiranja značajnosti razlika primjenom statističkog paketa SPSS 18.0.

REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati provedene deskriptivne analize, koji se mogu vidjeti u Tablici 1, ukazali su na visoke prosječne vrijednosti utvrđene za vrijednosne osobine i društvene vrijednosti kod budućih odgajatelja i učitelja sve četiri države. Za razliku od toga, nešto niže prosječne vrijednosti utvrđene su za dimenziju vrijednosti utjecaja, posebice u odnosu na prethodne dvije dimenzije. Stoga je vidljivo da budući odgajatelji i učitelji veći značaj i slaganje daju s vrijednostima unutar svojih osobina i s društvenim vrijednostima, nego s onima koje se odnose na vrijednosti utjecaja.

U istoj je tablici vidljivo da se većina distribucija značajno razlikuje od normalne, stoga je u daljnjim postupcima primijenjena neparametrijska statistika.

Što se tiče provedenih korelacijskih analiza, izračunati Spearmanovi koeficijenti ukazali su na značajnu povezanost između sve tri vrste univerzalnih ljudskih vrijednosti: vrijednosnih osobina i vrijednosti utjecaja ($r_{ho}=,22$, $p<0,01$); vrijednosnih osobina i društvenih vrijednosti ($r_{ho}=,50$, $p<0,01$); te vrijednosti utjecaja i društvenih vrijednosti ($r_{ho}=,12$, $p<0,01$). Vidljivo je da su sve korelacije pozitivne i značajne, što je bilo za očekivati prema teorijskom modelu održivog ponašanja. Drugim riječima, s porastom vrijednosnih osobina, rastu i vrijednosti utjecaja i društvene vrijednosti kod budućih odgajatelja i učitelja. Ostale korelacijske analize provedene između ljudskih vrijednosti i socio-demografskih varijabli, ukazale su na značajnu povezanost jedino između dobi i vrijednosti utjecaja ($r_{ho}=,15$, $p<0,01$). Odnosno, s povećanjem dobi, dolazi i do povećanja razine vrijednosti utjecaja kod

budućih odgajatelja i učitelja. Zanimljivo je napomenuti, da nije utvrđena značajna povezanost između slušanja kolegija iz područja Pedagogije održivog razvoja s bilo kakvim promjenama u području bilo koje od tri vrste ljudskih vrijednosti.

Tablica 1. Deskriptivni parametri (M=aritmetička sredina i SD=standardna devijacija, K-Sz=Kolmogorov-Smirnovljev test, p=razina značajnosti) za vrijednosne osobine, vrijednosti utjecaja i društvene vrijednosti kod studenata u 4 države

država	Univerzalne ljudske vrijednosti		
	Vrijednosti	M (SD)	K-Sz (p)
Bosna i Hercegovina	vrijednosne osobine	4,23 (.58)	1,62(.01)
	vrijednosti utjecaja	2,68 (.71)	,80(.55)
	društvene vrijednosti	4,18 (.56)	1,72(.00)
Hrvatska	vrijednosne osobine	4,24 (.49)	1,72(.00)
	vrijednosti utjecaja	2,83(.62)	1,21(.11)
	društvene vrijednosti	4,24 (.48)	1,85(.00)
Slovenija	vrijednosne osobine	4,17 (.41)	1,31(.06)
	vrijednosti utjecaja	3,1 (.75)	,92(.36)
	društvene vrijednosti	4,25 (.46)	1,54(.02)
Srbija	vrijednosne osobine	4,37 (.53)	1,3(.07)
	vrijednosti utjecaja	2,89 (.83)	,88(.42)
	društvene vrijednosti	4,33 (.59)	1,53(.02)
Ukupni uzorak	vrijednosne osobine	4,25 (0,5)	2,51(.00)
	vrijednosti utjecaja	2,87 (0,72)	1,72(.00)
	društvene vrijednosti	4,24 (0,51)	2,81(.00)

Naposljedku, s ciljem testiranja značajnosti razlika između studenata iz četiri različite države u razinama ljudskih vrijednosti, proveden je Kruskal-Wallisov test čiji su rezultati vidljivi u Tablici 2.

Tablica 2. Rezultati Kruskal-Wallisovog testa značajnosti razlike u vrijednosnim osobinama, vrijednostima utjecaja i društvenim vrijednostima kod studenata u 4 države

Država		Kruskal-Wallis test (χ^2), p		
		Vrijednosne osobine	Vrijednosti utjecaja	Društvene vrijednosti
Bosna i Hercegovina	Hrvatska	-,50 (.61)	-2,14 (.03)	-,66 (.51)
	Slovenija	-2,31 (.02)	-4,52 (.00)	-,66 (.51)

	Srbija	-2,11 (,04)	-2,21 (,03)	-2,46 (,01)
Hrvatska	Slovenija	-2,13 (,03)	-3,425 (,00)	-,08 (,94)
	Srbija	-2,85 (,00)	-,74 (,46)	-2,14 (,03)
Slovenija	Srbija	-4,26 (,00)	-1,97 (,05)	-1,91 (,06)
Ukupno		18,73 (,00)	22,19 (,00)	6,95 (,00)

Na općoj razini, rezultati su pokazali da postoje značajne razlike u razinama vrijednosnih osobina, vrijednosti utjecaja i društvenih vrijednosti između studenata svih četiriju država. Što se tiče vrijednosnih osobina, najveću razinu pokazali su budući odgajatelji i učitelji iz Srbije, potom iz Hrvatske, Bosne i Hercegovine i Slovenije. Također, sve su razlike značajne, osim između razine vrijednosnih osobina hrvatskih i bosansko-hercegovačkih studenata koje su najbližije. Što se tiče vrijednosti utjecaja, najizraženije su kod slovenskih a najmanje izražene kod bosansko-hercegovačkih studenata. Hrvatski i srpski studenti pokazali su srednje razine vrijednosti utjecaja, te jedino između ove dvije studenata ovih dviju država nema značajne razlike u razinama vrijednosti utjecaja. Najveću razinu treće dimenzije ljudskih vrijednosti – društvenih vrijednosti, pokazali su studenti iz Srbije, potom iz Slovenije, Hrvatske, pa Bosne i Hercegovine. Međutim, generalno gledajući razlike među državama se nisu pokazale značajnima za ovu dimenziju ljudskih vrijednosti. Značajne razlike utvrđene su u razinama društvenih vrijednosti između srpskih i hrvatskih studenata, te srpskih i bosansko-hercegovačkih studenata. No, može se reći da su budući učitelji iz ove četiri države pokazali najbližije razmišljanje po pitanju društvenih vrijednosti, za razliku od prve dvije dimenzije. Ovi rezultati u skladu su s rezultatima dosadašnjih istraživanja o percepciji važnosti profesije u društvu (Hargreaves i sur., 2006; Fuller i sur., 2013). Navedena istraživanja ukazuju da učitelji percipiraju svoju profesiju u društvu podcijenjenom. Drugim riječima, ne percipiraju je kao profesiju koja posjeduje značajan status u društvu ili ima utjecaj na društvo, što je u skladu s našim rezultatima pri čemu su vrijednosti utjecaja dobile najniže rezultate. S druge strane, istraživanja ukazuju da je u populaciji studenata učiteljskih studija prisutna visoka intrinzička motivacija za profesiju učitelja (Čudina-Obradović, 2008; Hobson i sur., 2009; Marušić, Jugović i Ivanec, 2011) koja je povezana s društvenim vrijednostima, stoga su ovi rezultati, na neki način bili i očekivani. Istraživanja istodobno ukazuju da se s dobi povećava i vrijednost utjecaja, odnosno percepcija utjecaja na društvo raste s kronološkom dobi ispitanika. Kako je istraživanje provedeno na uzorku studenata, jasno je da studenti viših godina studija značajnije percipiraju svoj utjecaj iako nisu dobiveni statistički značajni rezultati, stoga, nisu dovedeni u vezu sa slušanjem kolegija. Ipak, treba napomenuti da se kolegij *Pedagogija održivog razvoja* izvodi na višim godina obaju studijskih programa, pa je to moguće objašnjenje rezultata. Istodobno je slično i u studijskim programima ostalih zemalja. Naime, većina kolegija koja su povezana s ekologijom, zaštitom okoliša i održivi razvojem, uglavnom su izborni kolegiji koji se nude tek na višim godinama studija. Dobivene sličnost i razlike među vrijednostima studenata objašnjive su i sličnošću i razlikama kulturološkog konteksta. Također, ne treba

zanemariti činjenicu da se svaka od zemalja u kojima je provedeno istraživanje (u trenutku provođenja istraživanja) nalazi na drugačijim razinama procesa demokratizacije i političkog uređenja, što nepobitno utječe na formiranje društvenih vrijednosti i vrijednosti utjecaja ispitanika. Sličnosti rezultata npr. hrvatskih i bosansko-hercegovačkih studenata objašnjavaju se činjenicom da je istraživanje provedeno na prigodnom uzorku, naime, na fakultetu u Mostaru gdje studij pohađa i veliki broj hrvatske populacije koja živi u Bosni i Hercegovini. Kada je riječ o vrijednosnim osobinama, Polić (1995) zaključuje da je vrijednosna orijentacija većine ispitanika ekološki ispravna, odnosno fokusirana na očuvanje prirodnog čovjekovog okoliša, ali osjetan je nedostatak znanja o vlastitim vrijednostima. *„Da bi nastavnici uopće osvijestili potrebu izlaganja različitih perspektiva, moraju osvijestiti osobnu ulogu u prenošenju vrijednosti učenicima“* (Rakić i Vukušić, 2008, 784). Univerzalnost vrijednosti bila je predmet brojnih ranijih istraživanja, međutim kada je riječ o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj te vrijednosti mogu biti univerzalne samo na globalnoj razini. Kako ističu Rakić i Vukušić (2008, 789) *„Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj imaju mogućnosti pružiti smjernice koje bi bile prihvatljive većini, odnosno mogle bi popuniti vrijednosnu prazninu“*. Tek obrazovanjem, odnosno procesima cjeloživotnog učenja i obrazovanja, *„od rođenja do smrti pojedinca“* bit će moguće popuniti tu prazninu. U tom smislu uloga odgajatelja i učitelja je neupitna.

UMJESTO ZAKLJUČKA

S obzirom na značaj razvijanja i poučavanja univerzalnih ljudskih vrijednosti kod budućih učitelja i odgajatelja s ciljem što veće kvalitete njihova odgojno-obrazovnog rada s djecom (pred)školske dobi te u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, provedena je kroskulturalna usporedba vrijednosti studenata iz četiri države. Utvrđeni nalazi ukazuju na visoko zastupljene vrijednosne osobine i društvene vrijednosti, te umjereno zastupljene vrijednosti utjecaja kod studenata iz svih zemalja. Što se tiče međusobne usporedbe, rezultati su pokazali da su vrijednosne osobine najzastupljenije kod srpskih studenata, a vrijednosti utjecaja kod slovenskih studenata. Ujedno, kod ove dvije vrijednosti postoje i najveće razlike među studentima iz različitih država. Za razliku od toga, ispitanici budući odgajatelji i učitelji najslabiji su prema svojim društvenim vrijednostima. Thomson i Holland (2004) ističu kako se vrijednosti mijenjaju i s procesom osobnog razvoja, pa i to utječe na vrijednosnu orijentaciju. Kada je riječ o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj onda je promjena vrijednosti nužna, jer se sam koncept temelji na promjeni i procesu cjeloživotnog učenja. U budućim istraživanjima svakako bi trebao posvetiti više pažnje, ne samo razini obrazovanja, nego i drugim sociodemografskim i ekonomskim činiteljima poput religije, etničke pripadnosti, ekonomskog standarda i dr. koji mogu ili ne moraju biti čimbenici utjecaja na formiranje vrijednosti budućih odgajatelja i učitelja.

Premda se radi o istraživanju koje je koristilo prigodan uzorak, te mjerni instrument s umjereno zadovoljavajućom pouzdanošću, radi se o vrlo rijetkom istraživanju, te su utvrđeni nalazi više nego zanimljivi i otvaraju niz različitih diskursa. Stoga je teško zaobići pitanje koje se neminovno nameće: *„S obzirom da svaka promjena ljudskog ponašanja kreće od vlastitih stavova i vrijednosti, nije li od iznimnog značaja uvesti kolegije u studentske programe koji će na izravniji način dodirivati i tolerantno propitivati sustav vrijednosti studenata, s ciljem razvoja onih vrijednosti koje podržavaju održivo ponašanje i budućnost?“*.

LITERATURA

Andić, D. i Tatalović Vorkapić, S. (2015) Kako mjeriti održivo ponašanje? Adaptacija i validacija Upitnika o održivom ponašanju. *Revija za sociologiju*, 45(1), 69-97.

- Čudina-Obradović, M. (2008) *Da sam ja učitelj-ica. Motivacija upisa i neke osobine studenata I. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Ferić, I. (2007) Univerzalnost sadržaja i strukture vrijednosti: Podaci iz Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 16(1-2), 3-26.
- Fuller, C., Goodwyn, A i Francis-Brophy, E. (2013), Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(4), 2013. 463-474.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., D., McIntyre, D. i Oliver, C. (2006) *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession*. Final Report of the Teacher Status Project.
- Hansla, A., Gamble, A., Juliusson, A. i Gärling, T. (2008) The relationship between awareness of consequences, environmental concern, and value orientations. *Journal of Environmental psychology*, 28(1-9). <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.08.004>
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey L., Homer, M. S., Ashby, P., Mitchell, N. i sur. (2009) *Becoming a teacher: Teacher experiences of initial teacher training, induction and early professional development*. Final Report, University of Nottingham.
- Jagers, S. C. i Matti, S. (2010) Ecological Citizens: Identifying Values and Beliefs that Support Individual Environmental Responsibility among Swedes. *Sustainability* 2, 1055-1079. <http://dx.doi.org/10.3390/su2041055>
- Jančec, L., Tatalović Vorkapić, S. i Lepičnik Vodopivec, J. (2015) Hidden curriculum determinants in (pre)school institutions: Implicit cognition in action. U: Z. Jin (ur.), *Exploring implicit cognition: learning, memory, and social-cognitive processes (216-242)*. A Volume in the Advances in Psychology, Mental Health, and Behavioral Studies (APMHBS) Book Series. Zhengzhou Normal University, China & University of California, Davis, USA, IGI-Global, USA, doi: 10.4018/978-1-4666-6599-6. www.igi-global.com/chapter/hidden-curriculum-determinants-in-preschoolinstitutions/120861?camid=4v1a
- Juarez-Nájera, M. (2010) *Sustainability in Higher Education. An explorative approach on sustainable behavior in two universities*. Doctoral Thesis, Erasmus University Rotterdam.
- Kaiser, F. G., Hubner, G. i Bogner, F. X. (2005) Contrasting the theory of planned behavior with the value-belief-norm model in explaining conservation behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(10), 2150-2170.
- Knez, I. (2013) How concerned, afraid and hopeful are we? Effect of egoism and altruism on climate change related issues. *Psychology*, 4(10), 744-752. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.410106>
- Marušić, I., Jugović, I. i Pavin, T. (2011) Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme* 20(2), 299-318.
- Milfont, T. L., Sibley, C. G. i Duckitt, J. (2010) Testing the Moderating Role of the Components of Norm Activation on the Relationship Between Values and Environmental Behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2010; 41; 124. doi:10.1177/0022022109350506
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Pribavljeno 12. 8. 2015. s <http://public.mzos.hr/fqs.axd?id=18247>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015) *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Pribavljeno 09. 07. 2015. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html

- Oreg, S., i Katz-Gerro, T. (2006) Predicting proenvironmental behavior cross-nationally: values, the theory of planned behavior, and value-belief-norm theory. *Environmental and Behavior*, 38(4), 462-483.
- Polić, M. (1996) Ekohistorijski pristup problemu zaštite okoliša. *Društvena istraživanja*, 2 (22), 457-471.
- Rakić, V. i Vukušić, S. (2008) Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5), 771-795.
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008) *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
- Ryan, A. i Spash, C. L. (2008) *Measuring Awareness of Environmental Consequences: Two Scales and Two Interpretations*. Socio-Economics and Environment in Discussion. Csiro Working Paper Series no. 2008-2010. Sustainable Ecosystems, 2008. ISBN 1834-5638.
- Scherbaum, C., Popovich, P. i Finlinson, S. (2008) Exploring individual-level factors related to employee energy-conservation behaviors at work. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(3), 818-835.
- Schwartz, S. H. (1992) Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. U: Zanna M. P. (ur.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 25, (1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994) Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196>.
- Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P. i Franek, M. (2005) Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 457-475.
- Steg, L., Dreijerink, L. i Abrahamse, W. (2005) Factors influencing the acceptability of energy policies: A test of VBN theory. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 415-425.
- Stern, P. C. (2000) Toward a coherent theory on environmentally significant behaviour. *Journal of Social Issues*. 56, 407-424. <http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Tatalović Vorkapić, S. (2012) The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.
- Tatalović Vorkapić, S., Anđić, D. i Unković, S. (2014) Vrijednosti održivog ponašanja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 74, 10-12.
- Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L. i Čepić, R. (2014) Chapter 2: Pre-school Teacher Identity. U: P. Breen (Ur.), *Cases on Teacher Identity, Diversity, and Cognition in Higher Education (22-60)*, A volume in the *Advances in Higher Education and professional Development (AHEPD) Book Series*, IGI Global, doi: 10.4018/978-1-4666-5990-2. <http://www.igi-global.com/book/cases-teacher-identity-diversity-cognition/97320>
- Thomson, R. i Holland, J. (2004) *Youth Values and Transitions to Adulthood: An empirical investigation*. South Bank University, London.
- UNESCO (2005) *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. World Summit on Sustainable Development Johannesburg, 26 August – 4 September 2002. UNESCO, Paris, 2002. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf>
- Vlah, N., Lončarić, D. i Tatalović Vorkapić, S. (2011a) Struktura vrijednosnih orijentacija i hijerarhija vrednota učenika strukovnih škola. *Društvena istraživanja*, 2(112), 479-493.

Vlah, N., Lončarić, D. i Tatalović Vorkapić, S. (2011b) Vrijednosne orijentacije učenika strukovnih škola kao prediktori obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 31-41.

Dr. sc. Draženko Tomić: **O tradicionalnim i suvremenim odgojnim sustavima u djelu Milana Polića**

Sažetak

Suvremeni demokratski društveni ustroj trebao bi već po svojoj definiciji osigurati mehanizme pomoću kojih će većina izabrati i implementirati dominantne vrijednosne sustave. Postavlja se pitanje, je li demokratski društveni ustroj i pluralističan. Ako jest, je li takav samo u fazi rasprave i artikuliranja dominantnog vrijednosnog sustava, odnosno koliko je pluralističan (pa i koliko treba biti pluralističan) nakon demokratskog (izbornog) izražavanja volje većine. Pravi odgoj bi trebao težiti za razvojem cjelovite ličnosti odgojenika. I tu se postavlja pitanje što znači pluralističnost odgoja. Ne treba li i odgoj po svojoj naravi biti diskriminatoran? Svrha ovog rada je istražiti koje su to osobine tradicionalnih i suvremenih vrijednosnih sustava u odgoju i obrazovanju. Istraživanje se provodi najviše uspoređivanjem i analiziranjem rezultata do kojih je došao Milan Polić, hrvatski filozof odgoja.

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, manipulacija, odgojni sustavi

UVOD

Za razumijevanje nazora Milana Polića o tradicionalnim i suvremenim (odgojnim) sustavima dobro je imati na umu nekoliko njegovih filozofskih postavki.

Osoba je relativno čest pojam u izričaju Milana Polića. Prema njegovom shvaćanju biti osoba znači biti svoj, odlučivati, razvijati svoje potencijale. Dakle, biti osoba znači (tek) imati mogućnost samoodređenja. Prema Poliću svi ljudi nisu osobe, niti to moraju biti. Osobe nisu oni koji su bezlični, lišeni samosvijesti, izvornog duha, vlastitosti. Osoba može biti samo slobodan čovjek. I samo osoba može s pravom reći da je slobodna. Izraz prave osobnosti je stvaralaštvo, duh koji se razvija iz sebe. Po stvaralaštvu je stvorena kultura u kojoj se čovjek razvio kao kulturno biće. (Polić, 2006, 34; 44; Polić, 2006a, 30-31)

Kultura je ono što čovjeka čini čovjekom. "Cijela čovjekova povijest i nije ništa drugo doli osviješteni proces čovjekova samostvaranja, u kojem kultura postaje čovjekova istinska priroda." (Polić, 2006, 228) Kultura je proizvod čovjekove slobode, ili proizvod slobodnog čovjeka, kao što je i njegova sloboda upravo sloboda kulturnog bića koje sebe poima osobom i uzima za svoju svrhu. (Polić, 2006, 78-79; Polić, 2001a, 36)

Um je stvaralačka mašta i volja. Okrenut je stvaranju i promjeni svijeta. Razum raščlanjuje (umrtvljuje) stvarnost u određenu gotovost raščlanjujući je na dijelove i fiksirajući dijelove prema svojoj mjeri. (Polić, 2006, 66) "Nekritičnost i dogmatizam počivaju upravo na rascjepu jalovog uma (volje) koji pristaje na gotove vrijednosti, a kao razum na gotovu istinu, koji su mu izvanjski dani umjesto da ih sam autonomno (što ne znači izvan zajednice i bez stvaralaštva pa i suradnje s drugima) proizvede." (Polić, 2006, 69)

TRADICIONALNI ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAVI

Bitne oznake tradicionalnog sustava

Kultura je u počecima razvoja civilizacije samorazumljiva datost koja se pojedincu nameće neupitno, kaže Milan Polić. Kulturne zakonitosti se čine jednako nužne kao i prirodne. Pojedinaac zadobiva vrijednost pripadnošću kolektivitetu s kojim se poistovjećuje. Odgoj je kulturno-reproduktivni

obrazac koji se prenosi s naraštaja na naraštaj. Polić taj primitivni odgoj, sve dok se njime obnavljala povijesno dostignuta razina kulture, promatra kao istinski odgoj. (Polić, 2006, 48-49)

Bitne oznake tradicionalnog odgojnog sustava su: - utemeljenost u neupitnosti odgojnog autoriteta, - usmjerenost na održanje postojeće stvarnosti, - naglašena kolektivistička svijest i - težnja da dijete prihvatiti određene vrednote (ne nužno i shvatiti iste). I za odgojitelja i odgojenika etablirano postojeće je više-manje neupitno. Treba ga samo usvojiti i reproducirati. Odgojitelj ne treba posebno brinuti o odgojenikovim potrebama. One trebaju biti podređene zahtjevima hijerarhijski uređenog društva. Polić marljivo slaže sliku tradicionalnog odgojnog sustava: - osnovno načelo je slušaj - pamti - ponovi, - osnovni metodički postupak predavanje, - odgajatelj je neprikosnoven, - najpoželjnija odgojenikova vrlina je poslušnost, nepoželjan je kritički odnos prema učiteljevim riječima ili postupcima. (Polić, 2006, 20; 24; 29)

Polić zaključuje kako je tradicionalni pedagoški pristup usmjeren na razvitak kulturnog kolektiviteta. Zastupa mišljenje kako tradicionalne, autoritativne, patrijarhalne sredine ne ostavljaju mnoga mjesta za osobitost i osobnost. One su: "proizvodnja osrednjosti", "ispunjavanje tijela mrtvim duhom", "gojdbena manipulacija" usmjerena na prenošenje i održavanje prošlog. Pojedinci koji su uspijevali razviti vlastite moći, biti drukčiji, nisu to postajali uz svjesnu pomoć svojih odgajatelja nego boreći se protiv njih za svoju osobnost. (Polić, 2006, 29; 44)

Sa stanovišta tradicionalnih odgojnih sustava samosvršnost odgoja je čisti egoizam. I to zato što sve i svatko mora biti u nekoj funkciji, pa i odgoj. Pita se: kako u društvu mogu funkcionirati oni pojedinci koji nisu socijalizirani? (Polić, 2006, 79)

Neke osobitosti tradicionalnog odgojnog sustava

Manipulacija, u širem smislu upravljanje, je postupak kojim se nekog ili nešto, posredno ili neposredno, koristi kao sredstvo za postizanje zacrtanog cilja. "Manipulator pristupa djetetu ne s namjerom da mu pomogne zadovoljiti njegove neposredne odgojne potrebe i razviti njegove moći na kojima će ono s vremenom utemeljiti svoju autonomiju i osobnost, nego naprotiv da ga podredi (instrumentalizira) nekoj djetetu izvanjskoj svrsi, kojoj ono treba (po)služiti." (Polić, 2006, 28) Kako bi bila učinkovitija, manipulacija se želi prikazati kao odgoj. Naprotiv, odgoj je "... ukupnost postupaka kojima se na osnovi povijesno dosegnute kulturne razine podupire razvitak djetetove slobode i osobnosti." (Polić, 2006, 28) Odgoj je u svojoj biti slobodonosan i samosvršan, on je emancipacijska, oslobađajuća, "... djelatnost kojom se čovjekova osobnost uzima za osnovu njegove autonomije i njeguje zbog nje same, a ne da bi služila bilo kome ili bilo čemu..." (Polić, 2006, 28)

Razdvajanje *znanja i vrijednosti* je još jedna od oznaka instrumentalizacije: spoznaja istine (znanje) nije samo po sebi dovoljno unutrašnje određenje volje, pa je volju potrebno (navikom) disciplinirati. Odgoj je time razdvojen na obrazovnu i moralnu komponentu, "... u rascjepu kojih se ne samo otvara prostor spoznajnoj i vrijednosnoj manipulaciji, nego u kojem i jest moguća još jedino manipulacija... Kakvo je kritičko mišljenje uopće moguće tamo gdje nekritički usvojene misli iz djetinjstva presudno određuju čovjekovo mišljenje tijekom cijelog života?" (Polić, 2006, 50-51) Polić tvrdi kako je vrijednosna neutralnost znanja privid isto kao i spoznajna neutralnost vrijednosti. Skrivena vrijednosti se najlakše krijumčare upravo u naizgled vrijednosno neutralnom znanju, kao što se i obrasci spoznaje najlakše krijumčare u naizgled spoznajno neutralnim vrijednostima. Takvo stanje stvari izraz je bezuvjetne poslušnosti autoritetu. Ovakvom načinu pristupa stvarnosti dodatno doprinosi i disciplinarna podjela znanosti i usitnjavanje znanja do razina rutinske izvršivosti. (Polić, 2006, 69; 73; 75) Polić kaže kako je samo relativiranjem apsolutnog moguće nastaviti u budućnost. Napuštanjem apsolutnih istina i

apsolutnih vrijednosti, ne nestaju ni istine ni vrijednosti, nego one prestaju biti ideološka osnova za manipuliranje drugima. Njihovim relativiziranjem čovjek se oslobađa za izbor ostati to što jest ili biti nešto drugo. Ipak, dodaje kako ovo relativiziranje ne može biti proizvoljno. Ono se treba odvijati u sklopu cjelovitog povijesnog mišljenja koje kritički konzistentno istražuje ne samo to odakle dolazimo (znanje), nego i domišlja to kamo želimo ići (vrijednosti). (Polić, 2006, 81-83)

Rad je "... djelatnost kojom se svjesno nastoje proizvesti sredstva zadovoljenja čovjekovih potreba. Stoga ta djelatnost mora biti korisna (mora služiti) nekome, pa je kao takva pokora (muka, nevolja, zlo, pa i kazna) za zadovoljstvo i užitak koji njome proizvedena ili pribavljena sredstva omogućavaju. Upravo zato rad zahtijeva naknadu, on mora biti plaćen i zasniva se na ugovoru..." (Polić, 2006, 36) Rad je, dakle, prema Poliću djelatnost posrednog zadovoljenja čovjekovih potreba zato što je radniku stalo ne do rada nego do sredstava kojima će zadovoljiti svoje potrebe. Upravo je veličanje rada zajedničko svim totalitarnim režimima, ali i drugim režimima s lijeva na desno, kapitalizmu u svim njegovim varijantama, i to zato, što je rad mnogih osnova bogatstva i vlasti pojedinaca. (Polić, 2006, 36-39) Nasuprot radu kao iznuđenoj djelatnosti Polić govori o igri i stvaralaštvu kao djelatnostima neposrednog zadovoljenja čovjekovih potreba. One čovjeku pribavljaju zadovoljstvo same po sebi, svrha su samima sebi. Za stvaralaštvo je čovjeku potrebno slobodno vrijeme, tj. vrijeme koje se nalazi onkraj rada i pretpostavljene koristi, vrijeme u kojem čovjek nije tek puki radnik ili potrošač. (Polić, 2006, 36; 44; Polić, 1990, 22-27) Nakon što su tradicionalni načini vladanja napredovali od uporabe sile prema tankočutnijim oblicima manipulacije snažno su nastupile politička i ekonomska manipulacija koje ljudskim ponašanjem upravljaju posredno tako što oblikuju njihova htijenja. U takvim sustavima bez potpore intelektualaca održavanje je vlasti, ali i njezino rušenje u tzv. demokratskom svijetu postalo nemoguće, a u vremenu razvoja informacijske i komunikacijske tehnologije još i više. (Polić, 2006, 201-202)

Konvergentno mišljenje je jedna od oznaka tradicionalnih sustava. Ono izlazi iz činjenice kako je održanje jedne zajednice moguće samo uz pretpostavku više-manje usklađenog djelovanja većine njezinih članova. Konvergentno mišljenje se nudi kao najdostupniji misaoni model, pa i jedini ispravni način mišljenja. Oni koji drukčije misle žive na margini društva ili bivaju sasvim isključeni. Konvergentni model posebno je karakterističan i za znanstvenu zajednicu: onaj tko ne prihvaća usvojene pretpostavke i pravila zaključivanja, ne može biti član znanstvene zajednice. (Polić, 2006, 55) *Divergentno* mišljenje je po svojoj naravi subverzivno, na prvi pogled djeluje proturječno, odstupa od postojećih misaonih pravila, u već uspostavljeni misaoni red unosi nered, potkopava misaone i djelatne obrasce, onemogućava potpun nadzor ponašanja. Promatrano sa stanovišta konvergentnog mišljenja, divergentno mišljenje je nedokučivo, neshvatljivo, ludost, misaona iščašenost koje se valja kloniti, u sebi krije opasnost da nered u jednom trenutku postane racionalno nerješiv. Konvergentno mišljenje ima svoje granice - sputano je vlastitim obrascima razmišljanja i postupanja. Prelazak preko zamišljenog ruba manje discipliniranom mišljenju otvara nove mogućnosti. (Polić, 2006, 57, 133) Polić ipak uočava da svako divergentno mišljenje nije stvaralačko, ali ustraje da je stvaralačko mišljenje uvijek divergentno. U suvremenom znanstvenom pristupu divergentno mišljenje se oblikovalo u posebnu istraživačku metodu karakterističnu za preliminarnu fazu traženja rješenja putem prikupljanja što većeg broja različitih rješenja. (Polić, 2006, 61; 65) Ovu misaonu konstrukciju Polić prenosi i na spor determinista i indeterminista u filozofiji (Polić, 2006, 133-151), kao i pitanje odnosa reda i nereda, kozmosa i kaosa. Sve opisane konstrukcije Polić izvodi iz problematike odnosa analitičkog razuma i stvaralačkog uma. (Polić, 2006, 140)

Država i školstvo u tradicionalnim sustavima imaju poseban odnos. Neosporno je kako svaka suverena država pod kontrolom drži školstvo (kao ukupnost organizacije i djelovanja). (Polić, 2006, 168) Sama potreba za školstvom proizlazi iz [1] potrebe države da se kao ustanova održi, obnavljajući se kadrovski i ideološki prema svojim temeljnim obilježjima... ali i za [2] osposobljavanje kadrova za poslove - koji su neophodni za normalno funkcioniranje i obnavljanje države. [3] Državno školstvo pomaže u odgoju državni odanih građana (državljana). [4] Država preko školstva ostvaruje neprestani nadzor nad skoro svom mladeži, a to znači nad najbuntovnijim slojem društva upravo u njegovoj najbuntovnijoj dobi. Države s totalitarnim političkim režimima u pravilu ne dopuštaju veći broj odgojnih pristupa. Školstvo u takvim državama je jednoobrazno i može postati sredstvo najgrublje indoktrinacije i ideološkog zaglupljivanja, uočava Polić. U demokratskim državama raznovrsno školstvo je rasadištima ideja i mjesto odgoja stvaralaca. Polić uočava kako suvremena država sve manje treba školstvo. Glede indoktrinacije i ideološkog prepariranja pučanstva djelotvornija su sredstva masovnog priopćavanja. Posljedica manjeg interesa države za školstvo je njegovo materijalno osiromašivanje, gubljenje društvenog ugleda i feminizacija školstva. (Polić, 2006, 171-173)

SUVREMENI ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAVI

Temelje promjene odnosa prema odgoju nalaze se u klasičnom njemačkom idealizmu (1781.-1831.) kada se otvaraju mogućnosti promišljanja odgoja kroz pojmove čovjekove autonomije i osobnosti. Dodatno, promjena smisla i funkcije odgoja odvija se usporedo s razvitkom građanskog društva i jačanjem demokratskih težnji. Čovjek postaje slobodni i samosvjesni pojedinac koji se više ne može funkcionalno ugrađivati u ovaj ili onaj kolektivitet. Čovjek u svojoj osobitosti treba najprije biti u skladu sam sa sobom, a onda i s drugim ljudima: "... svatko treba biti odgojen upravo zato da bi prije svega bio on sam." (Polić, 2006, 77)

Upravo zato bi suvremeni odgojno-obrazovni sustavi trebali u središte staviti odgojenikovu neponovljivu osobnost, biti okrenuti budućnosti, uvažavati činjenicu da znanja gotovo svakodnevno zastarijevaju, njegovati kritičko mišljenje, sposobnosti istraživanja i izražavanja, neprestanog učenja u smislu prilagođavanja i stvaralaštva. Kako u Polićevom misaonom sustavu osobnost podrazumijeva (tek) mogućnost samoodređenja, onda bi cilj suvremenih sustava trebao biti odgojiti samostalnog (ne i poslušnog) učenika. Takav odgojenik bi trebao naučiti istraživati, kritički promišljati informacije i sam stvaralački intervenirati u postojećem (proizvoditi znanje). Polić ovako formulira suvremenu odgojnu i nastavnu paradigmu: sustavno istraži - kritički promisli - stvaralački primjeni. (Polić, 2006, 20-22)

Propitivanje svakog autoriteta je još jedna osobitost suvremenih sustava. Nešto više ne može biti činjenica zato što je naglašava neki autoritet. "... onaj tko ne može objasniti po čemu je nešto činjenica ili vrijednost, nema više pravo očekivati da će to kao takvo biti prihvaćeno." (Polić, 2006, 21) Metodička raznovrsnost i potrebni uvjeti za razvoj odgojenikove osobnosti su dodatni uvjeti koje bi suvremeni odgojno-obrazovni sustav trebao osigurati. Dalje, suvremeni odgojno-obrazovni procesi se događaju na licu mjesta, nisu planirani i programirani "odozgo", od prosvjetnih vlasti. Suvremeni metodičar pozorno osluškuje odgojenikove interese i gradi odgovarajući metodički pristup, on je autonoman, nastavno-sadržajno i metodički kompetentan. Polić sugerira da suvremeni nastavnik treba manje govoriti, a više "produktivno šutjeti". Uloga prosvjetnih vlasti je tek u tom da stvori realno optimalne uvjete za odgoj i da vrši pedagoški nadzor. (Polić, 2006, 22-24) Suvremeni metodičar treba tako nastupiti da omogućiti spoznajno-vrijednosno jedinstvo poduke, a suvremeni odgojenik treba prema vlastitom kritičkom uvidu u sadržaj poduke, razložno prosuđivati o istinosnoj i vrijednosnoj održivosti ponuđenog sadržaja. Prema Poliću ništa postojeće ne bi trebalo biti izuzeto od kritike. Da bi se sve podvrglo razložnoj kritici Polić

predlaže da metodički pristup treba biti usmjeren otvaranju zanimljivih i poticajnih pitanja prije nego li se ponude mogući odgovori, a onda kad se i ponude neki odgovori i oni moraju postati predmetom sustavnog propitivanja. Iako je poželjna dobra oprema u odgojno-obrazovnom procesu, ona nikako nije neophodna. Neophodno je tek nastavnikovo stručno znanje, metodičko umijeće i volja da podučiti. (Polić, 2006, 22-25)

Suvremeni odgajatelj iako ima potpunu metodičku autonomiju i preuzima odgovornost za svoje postupke, nije zatvoreni pojedinac. On treba komunicirati s drugim odgajateljima, razmjenjivati metodičke ideje, stvarati mrežu za metodičku razmjenu te time omogućiti raznovrsnu i metodički uspješnu nastavu. Naravno cijeli postupak zahtijeva i adekvatnu izobrazbu odgojitelja. (Polić, 2006, 25) Uvjet za ostvarivanje odgojenikove slobode i osobnosti su sloboda i osobnost njegova odgajatelja. "Stoga, da bi poticali odgojenikovo stvaralaštvo, odgajatelji se moraju boriti i izboriti za pravo na svoje vlastito odgovorno stvaralaštvo. A to prije svega znači njihovo znatnije sudjelovanje u svim dijelovima i na svim razinama prosvjetnog sustava." (Polić, 2006, 33) Odnos odgojitelja i odgojenika treba biti erotičko zbivanje. (Polić, 2001, 113-123)

Sadržajno i metodičko povezivanje različitih nastavnih predmeta je još jedan od zahtjeva koji se postavlja pred suvremeni odgojno-obrazovni proces. Razlog tom nastojanju je ubrzani rast količine znanja. Tim se postiže cjelovitiji i dublji uvid u proučavani predmet i štedi se na vremenu potrebnom za učenje, a predmet se sagledava pod više vidova istodobno. (Polić, 2006, 25)

ZAKLJUČAK

U ovom radu smo se osvrnuli na Polićeve stavove o tradicionalnim i suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima. Vidjeli smo da su oni utemeljeni na shvaćanju čovjeka kao bića kojem je kultura imanentna, što znači da čovjek ima predispozicije urastati u kulturu koja ga oblikuje na određeni način. Postojeća kultura i društvo trebaju osigurati da čovjek izraste u osobu, tj. samosvjesnu individu.

Polićevo odbacivanje tradicionalnih odgojno-obrazovnih sustava i uporno naglašavanje samosvijesti pojedinca u odgoju, izaziva nedoumicu obzirom na održivost društva i civilizacije. Kako se društveni ustroj ne bi rasplinuo u anarhiji samosvjesnih pojedinaca potrebno je ovdje istaknuti i ono što Polić povremeno sugerira: prilikom hoda u budućnost valja misliti na historiju. Historija (ovdje je shvaćamo kao društveno pamćenje) je okvir u kojem se može (i treba) kretati Polićev slobodni, samosvjesni i kulturabilni pojedinac.

LITERATURA

- Polić, M. (1990) *E(rot)ika i sloboda*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, M. (2001) *Život i djelo Pavla Vuk-Pavlovića*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, M. (2001a) *Čovjek odgoj svijet*. Zagreb: Radionica Polić.
- Polić, M. (2006) *Činjenice i vrijednosti*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, M. (2006a) Odgoj i pluralizam. *Filozofska istraživanja*, 26/2006/1, str. 27-36.

Petra Polić: Prava djece – izazovi u kritičkom pristupu

Sažetak

Diskurs prava djece jedan je od najznačajnijih pristupa u raspravi o dobrobiti djeteta i najboljem interesu djeteta. Diskurs prava djece uglavnom je pravni diskurs, a primjenjuje se u mnogim znanstvenim disciplinama. U radu se polazi od razlikovanja dvaju pristupa problematici prava djece. Prvi je pristup shvaćanje prava djece kao norme i njihova implementacija u različitim područjima života, pri čemu se koncept prava djece ne dovodi u pitanje. Drugi je kritički pristup problemu prava djece, a odnosi se na promišljanje o opravdanosti koncepta prava djece i njegove relevantnosti u analizi odnosa djece i odraslih. Kritički pristup pravima djece ne implicira nužno odbacivanje toga koncepta, već upućuje na nužnost propitivanja osnovnih pretpostavki diskursa prava djece. Cilj je rada predstaviti i razmotriti najznačajnije pravce u kritičkom pristupu ideji prava djece, a neki od njih su: nerazlikovanje između istraživanja prava djece i zalaganja za prava djece, zanemarenost teorijskih pitanja, dekontekstualiziranost diskursa prava i širenje spektra prava djece na sva područja odnosa roditelja i djeteta.

Ključne riječi: prava djece, kritički pristup, dekontekstualiziranost diskursa prava, individualistička koncepcija prava, prava roditelja, dužnosti roditelja

UVOD

Prava djece predstavljaju jedan od najznačajnijih pristupa u promišljanju najboljeg interesa djeteta i ostvarivanja njegove dobrobiti. Riječ je o diskursu prava djece, pri čemu se pojam *diskurs* odnosi na društveno konstruirane kategorije mišljenja koje uključuju specifična vjerovanja, značenja koja se pridaju iskustvima i vrijednosti koje su povezane s načinom postupanja (Evans, 2005). Stoga se može reći da diskurs prava djece predstavlja specifičan način na koji se promišlja o položaju djece, a u njemu se očituju vjerovanja o djeci i djetinjstvu, njihovim sposobnostima, mogućnostima i odnosu s odraslima te vrijednosti koje se u pristupu djeci promiču. Diskurs prava djece pretežito je pravni diskurs, a kao takav prihvaćen je u mnogim znanstvenim disciplinama (Evans, 2005). U teorijskoj osnovi dijelom se preklapa sa socijalnokonstruktivističkim shvaćanjem djeteta i djetinjstva (Freeman, 1998; Smith, 2007b; Stainton Rogers, 2009), i to u shvaćanju djeteta kao aktivnog i djelatnog bića, kao osobe i subjekta koji participira u društvenim zbivanjima (Freeman, 1998). *Konvencija o pravima djeteta* (1989) najznačajniji je primjer diskursa prava djece (Lansdown, 2001).

Univerzalna prihvaćenost diskursa prava djece i implementacija u različitim kontekstima dovele su do onoga što Pupavac (2001) naziva režimom prava djece (*children's rights regime*). Prema autorici, prava djece promoviraju se kao pristup koji utjelovljuje univerzalnu moralnost koja nadilazi granice država. Prema Reynaert i sur. (2009), tri najzastupljenije teme u literaturi o pravima djece su: (1) autonomija djeteta i participacijska prava kao nova norma u politici i praksi; (2) odnos prava djece i prava roditelja te (3) implementacija prava djece u praksi i praćenje njihova ostvarivanja. Uz naglašeno tematiziranje implementacije prava djece, u akademskom je diskursu prisutan i kritički pristup pravima djece. Taj pristup razmatra pretpostavke na kojima se prava djece temelje (primjerice, slika djeteta i djetinjstva, shvaćanje odnosa djece i roditelja odnosno odraslih), propituje teorijsku zasnovanost diskursa, kao i korisnost pristupa prava u poboljšanju uvjeta života djece. Takva razmatranja nužno ne

impliciraju odbacivanje koncepta prava, već upućuju na pretpostavke, koncepte i način primjene u praksi koje je potrebno dodatno razviti.

Razmatranje problema s kojima se diskurs prava djece suočava relevantno je iz nekoliko razloga. Prvi je osobita zastupljenost koncepta pravca djece u pedagogiji, i to na način da se pedagogija uglavnom smatra područjem *primjene* prava djece, a sama prava djece kao *polazna osnova* u pedagoškom radu. Razmatranje nekih izazova s kojima se prava djece suočavaju moglo bi dovesti do postavljanja pitanja o ulozi pedagogije u promišljanjima o pravima djece i o načinu kako bi pedagogija mogla odgovoriti na prepoznate izazove. Drugi se razlog odnosi na *širenje* koncepta prava na (gotovo) sva područja odnosa roditelja i djeteta (primjerice, pravo na ljubav), a to otvara pitanje o opravdanosti širenja pravnog diskursa i njegovo (nekritičko) prihvaćanje u odgoju i obrazovanju.

Cilj je rada predstaviti neke od najznačajnijih kritika upućenih diskursu prava djece te razmotriti zbog čega su te kritike za pedagogiju relevantne i na koja bi pitanja u pedagogiji u kontekstu prava djece trebalo pokušati odgovoriti. S tim ciljem, u radu se započinje s isticanjem dvaju pristupa pravima djece, a to su tehnokratski i kritički pristup. Potom se predstavljaju neki od izazova s kojima se diskurs prava djece suočava te se razmatra relevantnost tih pitanja za pedagogiju. U zaključku se predlaže način na koji bi pedagogija mogla razvijati prepoznatljiv pristup u području istraživanja prava djece, ali i doprinijeti razvoju drugih diskursa o djeci, primjerice diskursa dužnosti i etike brige.

PRISTUPI U ISTRAŽIVANJIMA I RASPRAVI O PRAVIMA DJECE

Pitanja *kako* implementirati *Konvenciju* te postoji li nesrazmjer između odredbi *Konvencije* i stanja u praksi karakteristična su za tzv. tehnokratski diskurs (Reynaert i sur, 2009). Diskurs se naziva tehnokratskim zbog toga što se prava djece postavljaju kao cilj, pri čemu se od znanstvene i stručne djelatnosti očekuje da raspravi kako najdjelotvornije ostvariti taj cilj i kako utvrditi njegovo ostvarivanje. „Prava djece predstavljena su kao nova norma u politici i praksi, a da se pritom ta norma ne problematizira i ne dovodi u pitanje“ (Reynaert i sur, 2009: 528). Time se rasprava o pravima djece uglavnom pretvorila u raspravu o tome kako najdjelotvornije implementirati prava djece. Takav je pristup Stammers (1999, prema Reynaert i sur., 2009) nazvao „globalnom industrijom ljudskih prava“. Tehnokratski diskurs pokazuje pozitivistički pristup pravima unutar kojega se prava djece predstavljaju kao opći konsenzus (Reynaert i sur, 2009). Prema Quennerstedt (2014), konsenzus je u području istraživanja prava djece nepoželjan jer ograničava daljnju raspravu, razvoj novih načina mišljenja i postavljanje novih pitanja.

Za razliku od tehnokratskog pristupa, kritički pristup pravima djece podrazumijeva promišljanje o opravdanosti i relevantnosti koncepta prava djece shvaćenog kao nove norme u pristupu djeci (Evans 2005). Mnogo je autora iz područja istraživanja djetinjstva i prava djece istaknulo da taj pristup nije neproblematičan i neupitan (primjerice, Ferguson, 2013; Reynaert i sur, 2009; Evans, 2005; Benporath, 2003; Pupavac, 2001). Njihovi argumenti ne upućuju na to da djeca nemaju prava, ni da pristup djetetovoj dobrobiti u terminima prava nije opravdan. Upravo suprotno, neki od njih zagovaraju diskurs prava, a to čine na način da upozoravaju na brojne izazove s kojima se prava djece moraju suočiti kako bi bila utemeljena na čvršćim osnovama. Kako ističu Reynaert i sur. (2012), kritički pristup podrazumijeva propitivanje i analiziranje pretpostavki na kojima se prava djece temelje, pa zato valja fokus od pitanja kako implementirati *Konvenciju* pomaknuti na propitivanje normi i vrijednosti koje podržavaju diskurs prava.

Navedeni diskursi upućuju na to da je u području istraživanja i rada na pravima djece važno uvažiti razliku između *istraživanja* prava djece i *zalaganja* za prava djece (Quennerstedt, 2014). Zalagati

se za prava djece znači implementirati prava u praksi, dok se od istraživanja očekuje da odgovore na pitanje o tome „što prava djece znače u određenoj situaciji“ (Reynaert i sur., 2012: 166), odnosno da propituju norme, vrijednosti i diskurs prava. U pedagogiji se tehnokratski pristup može uočiti u pokušajima da se odgoj i obrazovanje definiraju u terminima prava te u nastojanjima da se unaprijedi implementacija prava djece u odgoju i obrazovanju pri čemu se pedagoška praksa smatra područjem primjene prava djece. S druge strane, iz kritičke bi perspektive trebalo propitati u kojoj se mjeri pedagogija bavi implementacijom prava djece, a u kojoj se mjeri bavi analizom prava djece kao institucije, kao diskursa, kao pristupa, kao pokreta i kao paradigme u odgoju. Jedno je od ključnih pitanja što prava djece iz pedagogijske perspektive zapravo znače i na čemu se pripisivanje prava djeci zasniva. Također, jedno je od važnih pitanja može li pravni diskurs pokriti sva područja odnosa roditelja i djeteta, odnosno može li se njihov odnos u potpunosti izraziti u terminima prava. Ako je odgovor negativan, znači li to da pristup prava djece nije relevantan za pedagogiju ili to znači da nije relevantan isključivo za neka područja odgoja i obrazovanja. Ukoliko pravni diskurs nije (u potpunosti) primjenjiv u području odgoja i obrazovanja, otvara se pitanje o alternativnim pristupima dobrobiti djeteta i njihovoj primjerenosti za pedagogijski diskurs.

TEORIJSKO UTEMELJENJE PRAVA DJECE

Jedno od najvažnijih pitanja unutar kritičkog diskursa pitanje je o teorijskom utemeljenju prava djece. Uvažavajući da u temelju rasprave o pravima djece, kao i zalaganja za njihova prava u praksi trebaju biti teorijska promišljanja, upozorava se na teorijsku zanemarenost u području prava djece (Quennerstedt, 2014; Ferguson, 2013). Unatoč načelnoj zanemarenosti, teorijske rasprave postoje, a jedno je od glavnih pitanja jesu li postojeći teorijski okviri, teorija volje i teorija interesa primjereni u utemeljenju shvaćanja djeteta kao nositelja prava. Ferguson (2013) ističe da neki istraživači smatraju opravdanim da u području istraživanja prava djece postoje dva smjera: jedan teorijski koji se bavi temeljima prava djece, a drugi primijenjeni koji se bavi praksom. To je dovelo do rascjepa između teorije i prakse. Posljedica je takvog pristupa da većini istraživanja prava djece u odgoju i obrazovanju nedostaje teorijski okvir (Quennerstedt, 2011, prema Quennerstedt, 2014), a prema Reynaert i sur. (2009) to vrijedi za čitavo područje istraživanja prava djece. Većina je znanstvenika u području prava djece, kako tumači Quennerstedt (2014), potpuno zanemarila *analitičku* komponentu vlastita rada, a usmjerila se isključivo na *normativnu* komponentu. Razlog je tome, kako autorica navodi, u snažnoj poziciji *Konvencije o pravima djeteta* koja je dovela do toga da u području istraživanja prava djece vrijede drugačija pravila negoli u ostalim područjima znanosti. Pritom se misli na teorijsku zasnovanost istraživanja koja je pretpostavka njihova znanstvenog statusa. „Pitanje koje bih voljela postaviti je zauzima li *Konvencija* poziciju teorijskog okvira“ (Quennerstedt, 2014: 112). Navedeno pitanje jasno ukazuje na bit problema, odnosno na to da je *Konvencija* u istraživanjima tretirana kao norma, kao polazna osnova i kao teorijski okvir.

Quennerstedt (2014) ističe nekoliko problema u razmatranju *Konvencije* kao teorijskog okvira. Prvo, *Konvencija* je politički dokument, a ne znanstvena teorija. Drugo, *Konvencija* kao politički dokument ne može biti temelj za sustavnu analizu problema, stvaranje novog znanstvenog znanja i dubinsko razumijevanje problema. Stoga su istraživanja koja polaze od *Konvencije* kao okvira, ograničena time što su isključivo praktične naravi. Treće, propitivanje prava djece u različitim područjima društvenog života (npr. odgoj i obrazovanje, socijalni rad, zdravstvena skrb) zahtijeva teorijsku perspektivu iz *tih* područja. Primjerice, za analizu prava djece u obrazovanju ključno je teoretiziranje iz

perspektive odgoja i obrazovanja kako bi se pitanje prava djece razmotrilo s obzirom na specifični kontekst.

Za kritički pristup diskursu prava djece u pedagogiji važna su oba istaknuta elementa. Prvi je isticanje neosnovanosti da se *Konvencija* smatra polaznom osnovom u pedagoškim istraživanjima. Drugi je zahtjev da pojedine discipline razviju specifične pristupe pravima djece. Prema Quennerstedt (2014), čvršće zasnivanje istraživanja na teorijskim pretpostavkama *pojedinih* znanosti pretpostavka je znanstvenog razvoja područja prava djece. Njezin je prijedlog da se istraživanja prava djece kontekstualiziraju u pojedina područja (zdravstvena skrb, socijalni rad, pravo, odgoj i obrazovanje itd.) te da se istraživačka pitanja oko prava djece formuliraju s obzirom na pojedinu disciplinu i njezinu perspektivu, primjerice odgojno-obrazovnu. Taj zahtjev za pedagogiju predstavlja izazov jer je pravni diskurs u pedagogiji prihvaćen bez propitivanja specifičnosti pristupa pedagogije. Specifičnost koja se odnosi na implementaciju prava u pedagoškoj praksi (nasuprot zdravstvenoj skrbi ili socijalnom radu) pritom nije relevantna jer se kontekstualizacija o kojoj je riječ ne odnosi na praktičnu primjenu prava djece, već na teorijsku zasnovanost u pojedinim disciplinama. Neka su od pitanja koja bi mogla oblikovati daljnju raspravu sljedeća: Koji teorijski okviri mogu pomoći u oblikovanju pedagoške perspektive na problem prava djece? Po čemu se pedagoška perspektiva u pogledu prava djece razlikuje od drugih perspektiva? Što prava djece u pedagogiji zapravo znače, a da se pritom ne misli na implementaciju prava u odgoju i obrazovanju? Na kojim se slikama djeteta i shvaćanjima djetinjstva ta perspektiva temelji? Na koji način tematiziranje odnosa roditelja i djece u pedagogiji utječe na razmatranje ideje prava djece i odnosa između prava djece s jedne strane i prava roditelja s druge strane? Može li se odnos djece i roditelja, odnosno odraslih koji su za njih odgovorni u potpunosti zahvatiti u terminima prava ili je pak potrebno razvijati druge pristupe najboljem interesu djeteta?

ŠIRENJE SPEKTRA PRAVA DJECE

U pokretu prava djece i primjeni koncepta u različitim područjima života i rada s djecom (primjerice u odgoju i obrazovanju) sve se više zahtjeva prema djeci izražava u terminima prava. Tako dolazi do proširenja koncepta prava na sve više područja njihova života (Benporath, 2003). Konkretno, riječ je o proširenju koncepta prava sa skrbi i zaštite na ona područja koja su važna u razvojnem smislu. Primjerice, pravo djeteta na razvoj, pravo djeteta da bude željeno i voljeno, odnosno pravo na ljubav. Potrebe se formuliraju u terminima prava, a takav se pristup zasniva na pretpostavci da će djeci biti bolje ako im se prizna više prava, odnosno da je pripisivanje više prava u njihovu interesu (Benporath, 2003). Princip „više prava djece logično je *bolje* za djecu“ (Reynaert i sur., 2012: 155) na najbolji način oslikava tu težnju.

Problem je takvog pristupa u tome što pretpostavka *više prava – veća dobrobit* nije dokazana. Benporath (2003) ističe da nije dokazano da djeca imaju koristi od širenja prava. „Nekritički zagovornici“ prava djece vjeruju kako je naprosto očito da prava djece imaju pozitivne posljedice (Reynaert i sur., 2012), a to bi se moglo reći i za proširenje prava. Postaviti pitanje o posljedicama pristupa prava, kao i proširenja prava ne znači negirati pozitivne posljedice, već zahtijevati da zagovornici prava dokažu da je taj pristup djeci (uključujući i proširenje prava) u njihovu najboljem interesu. S druge strane, važno je razmotriti i druge diskurse koji propituju djetetovu dobrobit (primjerice diskurs dužnosti i etika brige) i postaviti im isti zahtjev, a to je da dokažu da je pojedini pristup u najboljem interesu djeteta. Posve je jasno da je mnogo jednostavnije postaviti zahtjev za dokazivanjem da je pojedini pristup u najboljem interesu djeteta negoli postaviti kriterije prema kojima bi se to moglo dokazati. Čini se da opredijeljenost

za pojedini diskurs proizlazi iz pristajanja na pretpostavke pojedinog diskursa i specifična uvjerenja o djeci i djetinjstvu, a ne iz (moguće) evidencije pozitivnih posljedica pojedinih pristupa.

Drugi problem vezan za proširenje prava odnosi se na specifičnost odnosa roditelja i djeteta koji je određen ljubavlju, zalaganjem i brigom. Prema Arneil (2002), ljubav, brižnost i suosjećajnost ne mogu se izraziti u terminima prava (Arneil, 2002). Na tom se uvidu zasniva prigovor da se koncept prava ne može proširiti na sva područja odgoja, odnosno da postoje neki odnosi u kojima je prihvaćanje pravnog diskursa osobito upitno. S jedne je strane razumljivo da je odnose važno formulirati u pravnom diskursu radi primjene u pravosudnim postupcima, ali se s druge strane posve neopravdanim čini preuzimanje pravnog diskursa u tematiziranju odnosa roditelja i djece u pedagogiji. To je stoga što se od pedagogije očekuje da problematizira odnos između roditelja i djece, ali ne na način da odgoj definira u terminima prava.

SLIKA DJETETA U TEMELJU PRAVA DJECE – KOJI JE TEMELJ PRIPISIVANJA PRAVA DJECI?

Pokret prava djece i rasprave o pravima djece ne temelje se na jedinstvenom shvaćanju djeteta i djetinjstva. Dok neki autori u diskursu prava više ističu potrebe djece i njihovu ranjivost, drugi stavljaju naglasak na autonomiju djece. Prema prvom stajalištu, *prava proizlaze iz potreba djece*. Westman (1999) ističe da se prava djece u pogledu skrbi, zaštite i izbora trebaju temeljiti na *razvojnim potrebama* djece, a ne njihovim željama. Ideja prava djece zasniva se na uvažavanju *ranjivosti* djece. Dok djeca imaju prava, roditelji imaju odgovornost i privilegiju u zaštiti njihovih prava. Iako se u toj koncepciji ističu sve tri skupine prava (pravo na skrb, zaštitu i participaciju), u prvom su planu skrb i zaštita djece jer one proizlaze iz ranjivosti djeteta. U okviru tog shvaćanja ne postavlja se pitanje konflikta između interesa i odluka djece i roditelja. Razlog tomu odgovornost je roditelja da štite djecu, da donose odluke u ime djece te da izbore djece uzimaju u obzir u skladu s dobi i zrelošću. Isticanje zaštite obilježje je ranijeg razdoblja u pokretu prava djece, dok se u novijem pristupu djeca ne gledaju samo kao osobe koje treba zaštititi, već kao nositelji prava (Pupavac, 2001). „Promijenio se naglasak sa zaštite na autonomiju, sa skrbi na samoodređenje, s dobiti prema pravdi“ (Freeman, 1992:3, prema Pupavac, 2001).

Prema drugom stajalištu djeca su, dakle, *nositelji prava*, a ne ranjiva bića koja trebaju zaštitu. „Prava su važna zato što oni koji ih imaju mogu iskazati djelatnost. Djelatnici su donositelji odluka. [...] Kao djelatnici, nositelji prava mogu participirati. Oni mogu oblikovati vlastite živote umjesto da njihove živote oblikuju drugi. Participacija je temeljno ljudsko pravo. Ona nam omogućuje da zahtijevamo prava“ (Freeman, 2007: 8). Takav pristup utemeljenju prava djece odražava socijalnokonstruktivističko shvaćanje djeteta i djetinjstva prema kojem djeca nisu pasivna i ranjiva bića, već aktivni sudionici u konstrukciji vlastitih života, djetinjstva i društva u cjelini (Prout i James, 1997; Freeman, 1998). Djeca nisu tek socijalni akteri čije se želje mogu uvažiti prilikom donošenja odluka, već *socijalni djelatnici* koji zaista sudjeluju u donošenju odluka i čija stajališta zaista mogu dovesti do promjena (Mayall, 2002). Prava djece objedinjuju dvije slike djeteta, jedna je slika djeteta kao ranjivog bića koje treba zaštitu, a druga je slika djeteta kao nositelja prava. Poimanje djeteta kao ranjivog bića temelj je zaštitnih prava, a poimanje djeteta kao autonomnog bića temelj je participativnih prava (Reynaert i sur., 2012). Ideja djeteta kao nositelja prava nailazi na brojne kritike. Benporath (2003) smatra da slika djeteta kao nositelja prava pomiče fokus od djetetove ranjivosti i zaštite na pogrešnu predodžbu da djeca mogu samostalno donositi odluke. Prema Pupavac (2001), upravo je shvaćanje djece kao nositelja prava temeljni problem pristupa prava djece. Problem se sastoji u tome što su djeca nositelji prava, a nisu ih sposobna samostalno realizirati, već trebaju pomoć odraslih. Reynaert i sur. (2012) ističu kako se u okviru diskursa prava ideja autonomije djece uglavnom shvaća u smislu da djeca svoja prava mogu

ostvariti samostalno, bez pomoći odraslih. Na tragu Freemanova (1998) upozorenja da djeca nisu sudjelovala u izradi *Konvencije*, dodatni je problem što su djeca shvaćena kao nositelji prava, a da pritom nisu sudjelovala u stvaranju te slike djeteta. Stoga se postavlja pitanje je li u interesu djece da budu shvaćena kao nositelji prava? Ako jest, ne bi li i djeca trebala sudjelovati u razmatranjima sebe kao nositelja prava? Mogu li dvije slike djeteta, kao ranjivog bića i kao autonomnog bića, biti kompatibilne?

RANJIVOST I AUTONOMIJA, ZAŠTITA I PARTICIPACIJA. PROBLEM PARTICIPACIJSKIH PRAVA.

Kako je već istaknuto, participacijska su prava shvaćena kao nova norma u pristupu djeci, a implementacija participacijskih prava u praksi jedna je od triju najzastupljenijih tema u literaturi o pravima djece (Reynaert i sur., 2009). Primjeri su takvih istraživanja opisivanje i analiziranje novih načina ostvarivanja participacije. Pokret prava djece općenito, a specifično ideja participativnih prava, poduprti su slikom djeteta kao autonomnog subjekta koja je razvijena u sociologiji djetinjstva (Vandenbroeck i Bouverne-De Bie, 2006).

Reynaert i sur. (2009) ističu da je poimanje djeteta kao autonomnog bića shvaćeno kao napredak u postupanju prema djeci. Unatoč tome, ideji participacije upućene su brojne kritike. Jedan od problema je u tome što isticanje participacije nije uvijek praćeno sa stvarnom participacijom djece u važnim pitanjima koja se njih tiču. Unatoč tome što su participacijska prava snažno poduprta socijalnokonstruktivističkim poimanjem djeteta i djetinjstva, naročito kroz ideju aktivne uloge djece, valja upozoriti da djeca, odnosno njihovi predstavnici, nisu participirali u izradi *Konvencije* (Freeman, 1998). Paradoksalno je da *Konvencija* u članku 12. ističe participacijska prava, a da djeca nisu sudjelovala u njezinu stvaranju (Freeman, 2002). Da su djeca imala djelatnu ulogu, upozorava Freeman, članak 19. koji općenito govori o zaštiti od svih oblika nasilja i zlostavljanja možda bi uključio eksplicitniju zabranu tjelesnog kažnjavanja.

Drugi je problem u tome što isticanje autonomije može prikriti ranjivost djece na način da ih se pogrešno predstavlja sposobnima za samostalno donošenje odluka (Benporath, 2003). Pretjerano isticanje autonomije za djecu može predstavljati teret, a ne privilegiju ili pravo. Na istom tragu, Masschelein i Quaghebeur (2005, prema Reynaert i sur., 2009) ističu da participacija nema nužno emancipacijski karakter. Umjesto da se djeca zaštite od situacija koje još nisu dorasla razumjeti, u ulozi socijalnog djelatnika i nositelja prava mogu se naći u poziciji da odlučuju o takvim pitanjima. Paradoksalno je da participacijski diskurs i isticanje autonomije mogu dovesti do povećanja kontrole nad djecom i marginalizacije djece (Muncie, 2006, prema Reynaert i sur., 2009). Benporath (2003) smatra da se isticanje participacije na način da se zanemaruje zaštita temelji na pretpostavci sličnosti između odraslih i djece u pogledu samoodređenja i djelatne uloge u vlastitim životima. Problem je u tome što se previđa ranjivost djece i odgovornost odraslih u njihovoj zaštiti. Kritike upućene ideji participacije upućuju na to da je participaciju potrebno razmotriti u odnosu na zaštitu, odnosno da diskurs o djeci treba uključiti i zaštitu i participaciju kako bi se postigla ravnoteža između ranjivosti djece te njihove potrebe da iskažu svoju volju.

KAKAV JE ODNOS IZMEĐU PRAVA DJECE TE PRAVA I ODGOVORNOSTI RODITELJA?

Pitanje odnosa ranjivosti i autonomije djece povezano je s pitanjem o odnosu prava djece i prava roditelja. Prema Reynaert i sur. (2009), odnos prava djece i prava roditelja druga je najzastupljenija tema u literaturi o pravima djece. Neka od pitanja prema kojima se rasprava usmjerava

su: Na što prava djece obvezuju roditelje? Na koji se način konceptualizira roditeljska odgovornost prema djeci? Mogu li prava djece biti u konfliktu s pravima roditelja?

Prava djece – prava roditelja. Pristup prava djece doveo je do dihotomije između prava roditelja na odgoj vlastite djece s jedne strane, i prava djece na autonomiju i samoodređenje s druge strane (Reynaert i sur., 2009). Prema Pupavac (2001), shvaćanje djece kao nositelja prava u određenom smislu implicira odvojenost od roditelja i dovodi u pitanje njihovu sposobnost da zastupaju interese svoje djece, a to rezultira razvojem nepovjerenja prema roditeljima. U govoru o pravima djece nasuprot pravima roditelja razabire se *individualistički koncept* prava djece (Vandenbroeck i Bouverne-De Bie, 2006). Prema toj je koncepciji, nositelj prava samostalna, autonomna i odgovorna individua, a riječ je o dominantnoj koncepciji prava (Reynaert i sur., 2009). Pri definiranju i ostvarivanju prava ne uzimaju se u obzir odnosi djece i odraslih, već se polazi od shvaćanja djeteta kao nositelja prava. Problem tog diskursa je u tome što se odnosi djece i roditelja promatraju kao odnosi moći (Vandenbroeck i Bouverne-De Bie, 2006). Roose i Bouverne-De Bie (2008, prema Reynaert i sur., 2009) ističu kako utemeljenje prava u individualnoj autonomiji otežava suradnju između roditelja, djece i države u pronalasku rješenja koje će za sve biti prihvatljivo. Dodatni je prigovor tom diskursu da razmatranje odnosa između djece i roditelja u terminima prava (uključujući i mogući konflikt prava) isključuje važne odrednice njihova odnosa, a to su ljubav i briga (Reynaert i sur., 2009).

Prava djece – roditeljska odgovornost, privilegija i dužnost. Westman (1999) smatra da se u odnosu roditelja i djece prava pripisuju djeci, ali ne i roditeljima. To ne znači tvrditi da roditelji nemaju ljudska prava, već da u odnosu na svoju djecu, dakle u roditeljskoj ulozi, nemaju prava već odgovornosti. U osnovi je tog pristupa ideja da pripisivanje prava proizlazi iz ranjivosti ljudskih bića kojima se na taj način pruža zaštita. Budući da roditelji ne predstavljaju ranjivu kategoriju u odnosu na vlastitu djecu, njihov odnos prema djeci ne razmatra se u terminima prava. Roditelji u kontekstu skrbi o djeci, njihova odgoja i obrazovanja imaju odgovornost da ih zaštite. „Zbog vlastite odgovornosti, roditelji su dužni usmjeriti razvoj svoje djece te njihov odgoj i obrazovanje“ (Westman, 1999: 317). U toj se koncepciji interesi i prava djece i roditelja ne gledaju kao suprotstavljeni, već se roditelje predstavlja kao one koji jamče zaštitu prava svoje djece. Iako se uvažavaju sve tri kategorije prava – pravo na skrb, zaštitu i pravo na određene izbore, u toj se koncepciji ipak snažnije ističu zaštitna prava. Ponekad se to odnosi na zaštitu od izvanjskih utjecaja, a ponekad je potrebno utjecati na one odluke djece koje bi mogle imati nepoželjne posljedice kad bi ih djeca donosila samostalno.

Dvije koncepcije, prva po kojoj roditelji imaju prava i druga po kojoj nemaju prava nego dužnosti, odražavaju dvije slike djeteta. Prva je slika autonomnog djeteta čija se prava ne definiraju u odnosu na interese i potrebe odraslih (npr. roditelja), već se pripisuju djetetu kao individui. Osim djeci, prava se po principu autonomije pripisuju i roditeljima. Druga je slika djeteta kao potrebitog i ranjivog bića koje se pripisivanjem prava zapravo štiti. Prema tome, pitanje odnosa djece i roditelja u terminima prava i dužnosti pretpostavlja odgovor na pitanje jesu li djeca (primarno) ranjiva i potrebita bića ili su (primarno) autonomna i djelatna bića.

DEKONTEKSTUALIZIRANOST DISKURSA O PRAVIMA DJECE

U dijelu o teorijskom utemeljenju prava djece bilo je govora o problemu znanstvene dekontekstualizacije diskursa. Pritom se misli na problem nepovezanosti istraživanja prava djece u

pojedininim disciplinama sa znanstvenim perspektivama tih disciplina, što predstavlja jedan od temeljnih izazova u daljnjem razvoju područja prava djece (Quennerstedt, 2014). Osim toga, u raspravi o pravima djece upozorava se na problem dekontekstualizacije u socijalnom i ekonomskom smislu. Problem je u tome što se pri primjeni prava ne uzimaju u obzir uvjeti života, socijalni, ekonomski i povijesni kontekst u kojem djeca odrastaju te slika djeteta u pojedinim kulturama. Pokret prava djece i *Konvencija* predstavljaju se kao *univerzalni* okvir, standard i indikator dobrobiti djece (Khadka, 2013). S druge strane, Casas (1997) postavlja pitanje imaju li pojmovi *dijete*, *prava* i *zaštita djece* također univerzalno značenje. Problem je u tome što se *Konvencija* temelji na slici djeteta kao autonomnog bića koje izražava svoju volju (Tarulli i Skott-Myhre, 2006, prema Reynaert i sur., 2009), a ta slika djeteta nije univerzalna. U pokretu prava djece paradoksalno je da promiče zapadnjačku sliku djeteta kao univerzalnu, dok ekonomski i socijalni uvjeti života (koji, između ostaloga, potiču razvoj slike djeteta) nisu postali univerzalni (Pupavac, 2001). Univerzalnost koju ističe pristup prava djece razlikuje taj pristup od postavki socijalnog konstruktivizma. Dok se pristup prava djece i socijalni konstruktivizam podudaraju u shvaćanju djeteta kao aktivnog i djelatnog bića koje participira u društvenim zbivanjima (Freeman, 1998), razlikuju se u uvažavanju društvenih i kulturnih uvjeta odrastanja djece. Dok socijalni konstruktivizam prihvaća različitost pristupa djetinjstvu s obzirom na društvene i kulturne uvjete, pristup prava djece zalaže se za univerzalni pristup djeci i njihovim pravima (Freeman, 1998).

Jedan od najslikovitijih primjera jaza između propisanog okvira i bijednih uvjeta života osuda je dječjeg rada (Khadka, 2013). Pokret prava djece osuđuje dječji rad, no ne bavi se uzrocima koji su doveli do te pojave niti prepoznaje važnost dječjeg rada u prehranivanju obitelji i mogućnost školovanja. S jedne se strane osuđuje dječji rad, a s druge se strane ne uzima u obzir da države nisu preuzele odgovornost da osiguraju egzistencijalne potrebe djece te da djeca kojoj se onemogućni rad mogu postati žrtve teže uočljivih oblika iskorištavanja. Stoga, kako ističe Khadka (2013), isticanje univerzalističkog pristupa valja zamijeniti fokusiranjem na promjenu društvenih i ekonomskih uvjeta koji djecu čine posebno ranjivom. To podrazumijeva bavljenje uvjetima i uzrocima problema, umjesto njihovim *simptomima*.

ALTERNATIVNI PRISTUPI DOBROBITI DJETETA I NAJBOLJEM INTERESU DJETETA

Prava djece postala su dominantni okvir za raspravu i procjenu dobrobiti djece. Kako ističe Khadka (2013), prava djece gotovo su postala sinonim za dobrobit djece. Zadovoljenje osnovnih potreba djece formulira se kao njihovo pravo kako bi se prepoznala i istaknula važnost zadovoljenja njihovih potreba (Khadka, 2013). Unatoč ozbiljnim izazovima i proturječnostima unutar diskursa prava, prava djece i dalje su općeprihvaćeni diskurs. Kritički pristup pravima djece uglavnom ne dovodi do odbacivanja diskursa prava, već ističe izazove s kojima se pristup prava suočava. Reynaert i sur. (2012) svoju poziciju opisuju kao poziciju „kritičkih zagovornika“, pri čemu s jedne strane priznaju ulogu prava u promicanju dobrobiti djece, a s druge propituju neke od pretpostavki na kojima se primjena prava temelji (primjerice, što više prava bolje je za djecu, djetetova autonomija shvaćena u smislu samostalnog ostvarenja prava, bez pomoći odraslih). Unatoč ograničenjima dosadašnjeg diskursa prava djece i *Konvencije* kao okvira za djelovanje, Khadka (2013) ne odbacuje diskurs prava djece već ističe potrebu njegova daljnjeg razvoja kako bi mogao na bolji način odgovoriti na potrebe djece u nerazvijenim zemljama.

Dužnosti prema djeci predstavljaju drugi način zahvaćanja djetetove dobrobiti i najboljeg interesa djeteta. „...roditeljske su dužnosti, a ne prava djece, primjeren društveni, politički i odgojno-

obrazovni temelj za odnos društva prema djeci“ (Benporath, 2003: 127). Iz navedenoga se može zaključiti da Benporath predlaže diskurs dužnosti kao alternativu diskursu prava. Ipak, autor se ne protivi diskursu prava, već *proširenju* diskursa prava na gotovo sva područja života. Stoga diskurs dužnosti odraslih nije alternativa diskursu prava, već *proširenju* spektra prava. Cilj je proširenja spektra prava poboljšati položaj djece, no Benporath smatra da je to pogrešno činiti proširenjem spektra. Stoga predlaže da se odnos odraslih i djece snažnije zahvati konceptom dužnosti prema djeci. Dužnosti se odnose na obitelj, odgojno-obrazovne i zdravstvene institucije. Dužnosti se odraslih, kako ističe autor, temelje na dvjema pretpostavkama: najprije, na prepoznavanju *prava* djece, a zatim na uvažavanju *ranjivosti* djece u tjelesnom, emocionalnom i ekonomskom smislu te uvažavanju njihove potrebitosti. Može se zaključiti da Benporath diskurs dužnosti razmatra kao komplementaran pristupu prava djece. Razlika je u odnosu na pristup prava u tome što roditeljske dužnosti ne proizlaze isključivo iz prava djece, već i iz njihove ranjivosti i zavisnosti od odraslih. Stoga je njegov pristup u terminima dužnosti prepoznatljiv po tome što ističe ranjivost i potrebitost kao jedan od temelja pripisivanja dužnosti roditelja.

Diskurs ljubavi i brige. Prema trećem pristupu, odnose djece i odraslih ne određuju prava i dužnosti, već odnos ljubavi, suosjećanja i altruizma. Arneil (2002) tvrdi da pristup u terminima prava ne može u potpunosti zahvatiti odnos odraslih i djece, odnosno da postoje neke odgovornosti roditelja prema djeci koje ne proizlaze iz prava djece, već isključivo iz potreba te ih naziva tzv. nesavršenim dužnostima. Primjerice, iz potrebe djeteta za ljubavlju i pažnjom proizlazi odgovornost roditelja da se prema djetetu odnosi na brižan i suosjećajan način. Ta se odgovornost roditelja, kako tvrdi Arneil, ne može izraziti u terminima prava djeteta te pokazuje da pravni diskurs ne pokriva sva područja odnosa roditelja i djece. Autorica ističe da je etika brige koja stavlja naglasak na odgovornosti obitelji i države umjesto na prava djece bolji način da se odgovori na djetetove potrebe i djeluje u skladu s njegovim interesom negoli isticanje prava. Uvažavajući pluralnost pogleda na dijete i djetinjstvo, Arneil ističe da je djetetova zavisnost od odraslih, a time i potreba za brigom, univerzalna karakteristika djetinjstva. Iz te potrebe ne proizlaze prava djece, već dužnosti odraslih da skrbe o djeci i da ih zaštite. Prema Freemanu (2007), taj je pristup osobito pogodan za obiteljski kontekst te s pravom upozorava da se njime ne može odgovoriti na probleme u globalnom kontekstu u kojem su djeca suočena s teškim uvjetima života (primjerice djeca vojnici, dječji rad, zlostavljanje djece). Valja primijetiti da se diskursu prava te diskursu ljubavi i brige upućuje isti prigovor, a to je problem neprimjenjivosti u *svim* kontekstima. Diskurs ljubavi i brige teško se može pokazati relevantnim za rješavanje problema siromaštva djece i dječjeg rada (relevantniji je diskurs prava), a diskurs prava ne može adekvatno zahvatiti odnos roditelja i djeteta.

Spomenutim je diskursima zajedničko priznanje potreba djece te priznanje prava djece kao općeprihvaćenog diskursa, a moglo bi se zaključiti da se razlikuju u tome polaze li od potreba djece i njihove ranjivosti ili od shvaćanja djeteta kao autonomnog bića i nositelja prava te kojem shvaćanju daju prednost. Unatoč tome što su diskursu prava upućene brojne kritike, autori ne zaključuju da je diskurs prava neprimjeren u zahvaćanju djetetova najboljeg interesa, već da ga je potrebno dalje razvijati. Pitanje je temelji li se takav pristup na uviđanju da koncept prava djece može prevladati kritike i da se radi o obećavajućem diskursu ili na nerazvijenosti alternativnih diskursa. Diskurs je prava djece općeprihvaćen te stoga nije realno pretpostaviti da će postojeći izazovi dovesti do njegova odbacivanja, već do daljnjeg razvoja. S druge strane, alternativni diskursi uglavnom predstavljaju tek pokušaje da se djetetova dobrobit zahvati na druge načine, a ne razrađene alternative. Dužnosti prema djeci

predstavljaju se kao dopuna pravima djece, a ne diskurs koji može pružiti potpuni konceptualni okvir. Diskurs ljubavi i brige, odnosno etika brige orijentiran je više na preventivni aspekt, no pristup najboljem interesu djeteta mora biti primjenjiv i na problematiku zanemarivanja i zlostavljanja te uključiti i zaštitu djece.

ZAKLJUČAK

Diskurs prava djece suočava se s brojnim izazovima. Temeljni je izazov pomaknuti fokus od pitanja kako implementirati prava djece na kritički pristup pravima. To znači prepoznati i razmotriti probleme s kojima se pristup prava suočava te pokušati odgovoriti na prepoznate izazove. Jedan od njih je nedostatno teorijsko utemeljenje istraživanja prava djece i nedostatna povezanost s perspektivama pojedinih znanosti koje istražuju prava djece. Drugi je problem u širenju diskursa prava na (gotovo) sva područja odnosa roditelja i djece te definiranje razvojnih potreba u terminima prava. Jedan je od temeljnih problema neslaganje oko slike djeteta u osnovi prava djece, pri čemu se ističe poimanje djeteta kao ranjivog bića i poimanje djeteta kao djelatnog bića. Problem je u tome što su te slike djeteta predstavljene kao međusobno isključive, a izazov bi se mogao sastojati u tome kako prevladati spomenuti dualizam. Kad bi se navedena isključivost prevladala, zaštita i participacija djece predstavljale bi uravnotežene zahtjeve. Konačno, kritički pristup pravima djece uključuje i razmatranje alternativnih diskursa o djeci te usporedbu njihovih prednosti i nedostataka.

Razmatranje problema s kojima se pristup prava djece suočava relevantno je za pedagogiju iz razloga što je problematika prava djece zastupljena i u pedagogiji, ali uglavnom kroz pitanje implementacije prava, pri čemu se sam koncept prava djece i način primjene u pedagogiji uglavnom ne dovode u pitanje. Kritički pristup istraživačkom području prava djece odnosi se i na pedagogiju te nameće zahtjev da se pokušaju formulirati neka pitanja koja bi, barem dijelom, mogla usmjeriti daljnju raspravu. Zahtjev za snažnijim teorijskim utemeljenjem istraživanja, i to u pojedinim znanstvenim disciplinama (Quennerstedt, 2014), znači da je istraživanja prava djece u pedagogiji potrebno oblikovati iz pedagogijske perspektive, što uključuje pedagogijski teorijski okvir i postavljanje istraživačkih pitanja specifičnih za pedagogiju. Jedno je od temeljnih pitanja koja je priroda odnosa između djece i roditelja, odnosno odraslih te može li se odnos zahvatiti u terminima prava. Pritom treba razlikovati tematiziranje odnosa odraslih i djece u pravu od tematiziranja u pedagogiji. Prigovor upućen diskursu prava da on ne može zahvatiti ljubav, brižnost i suosjećajnost (Arneil, 2002) mogao bi biti jedno od polazišta u razvoju pedagogijskog pristupa. Oslanjajući se na uvid da obitelj nije *udruga* s definiranim pravima i dužnostima koje iz njih slijede, već *zajednica* u kojoj se ističu povezanost i odnosi između članova (Arneil, 2002), pedagogija bi mogla razvijati alternativni diskurs o djeci, umjesto primjenjivati pravni diskurs.

U raspravama o pravima djece različite se koncepcije nerijetko predstavljaju kao isključive. Primjerice, shvaćanje djeteta kao potrebitog i ranjivog bića nasuprot shvaćanju djeteta kao autonomnog i ranjivog bića. Ili pak isticanje participacijskih prava nasuprot zaštiti djece. Pedagogija bi na prepoznati izazov mogla odgovoriti na način da pokaže da su dvije slike djeteta, kao ranjivog i kao autonomnog bića, zapravo kompatibilne te da je zaštitu i participaciju potrebno uravnotežiti. Polazeći od pretpostavke da je *ranjivost* i *zavisnost* od odraslih univerzalno obilježje djece (Benporath, 2003; Arneil, 2002) pedagogijski bi diskurs mogao u prvi plan staviti zaštitu. Tome bi mogao doprinijeti i uvid da se isticanje participacije kroz zanemarivanje zaštite zapravo temelji na pretpostavci sličnosti između odraslih i djece (Benporath, 2003). Pretpostavlja se da djeca, kao i odrasli, imaju snažnu potrebu za samoodređenjem i za djelatnom pozicijom u vlastitim životima. Odbacivanje te pretpostavke ne bi impliciralo odbacivanje participacije, već njezino usklađivanje sa zaštitom.

Osim razvijanja specifičnog pristupa pravima djece, pedagogija bi se mogla snažnije razvijati s obzirom na druge pristupe, primjerice diskurs dužnosti i etiku brige. S obzirom na razvijenost alternativnih diskursa, može ih se smatrati pokušajima da se ponudi drugačiji okvir za raspravu, ali ne i razrađenim koncepcijama. Unatoč tome, nameće se pitanje može li se ono što se namjeravalo postići idejom prava djece bolje ostvariti kroz neke druge diskurse. Diskurs dužnosti prema djeci mogao bi se snažnije razvijati na pretpostavci ranjivosti i potrebitosti djece kao temelja pripisivanja dužnosti roditelja. Pitanje je može li koncepcija koja polazi od potreba djece te na njima temelji dužnosti bez pozivanja na prava predstavljati istinsku alternativu pravima djece. Također, ima li diskurs ljubavi i brige koji također polazi od djetetovih potreba potencijal razvoja na način da bude primjenjiv i izvan konteksta obitelji i pruži adekvatan okvir za raspravu o dobrobiti djeteta i najboljem interesu. Unatoč tome što, kako ističe Ferguson (2013), nije dokazano da djeca imaju najviše koristi upravo od pristupa u terminima prava, diskurs prava još je uvijek najbolje razrađen okvir za raspravu o najboljem interesu djeteta.

LITERATURA

- Arneil, B. (2002). *Becoming versus Being: A Critical Analysis of the Child in Liberal Theory*. U: Archard, D. i Macleod, C. (ur.), *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, str. 70–94.
- Benporath, S. R. (2003). *Autonomy and Vulnerability: On Just Relations Between Adults and Children*. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 127–145.
- Casas, F. (1997). *Children's Rights and Children's Quality of Life: Conceptual and Practical Issues*. *Social Indicators Research*, 42(3), 283–298.
- Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2001). *Konvencija o pravima djeteta*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Evans, T. (2005). *International Human Rights Law as Power/Knowledge*. *Human Rights Quarterly*, 27(3), 1046–1068.
- Ferguson, L. (2013). *Not merely rights for children but children's rights: The theory gap and the assumption of the importance of children's rights*. *The International Journal of Children's Rights*, 21(2), 177–208.
- Freeman, M. (2007). *Why It Remains Important to Take Children's Rights Seriously*. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5–23.
- Freeman, M. (2000). *The Future of Children's Rights*. *Children & Society*, 14(4), 277–293.
- Freeman, M. (1998). *The sociology of childhood and children's rights*. *The International Journal of Children's Rights*, 6(4), 433–444.
- Khadka, S. (2013). *Social rights and the United Nations – Child Rights Convention (UN-CRC): Is the CRC a help or hindrance for developing universal and egalitarian social policies for children's wellbeing in the 'developing world'?* *International Journal of Children's Rights*, 21 (4), 616–628.
- Lansdown, G. (2001). *Children's welfare and children's rights*. U: Foley, P., Roche, J. i Tucker, S. (ur.). *Children in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, The Open Society, str. 87–97.
- Prout, A. i James, A. (1997). *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. U: James, A. i Prout, A. (ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London i New York: Routledge Falmer, str. 7–33.

- Pupavac, V. (2001). Misanthropy Without Borders: The International Children's Rights Regime. *Disasters*, 25(2), 95–112.
- Quennerstedt, A. (2014). Children's Rights Research Moving into the Future – Challenges on the Way Forward. U: Freeman, M. (ur.), *The Future of Children's Rights*. Leiden i Boston: Brill Nijhoff, str. 106–120.
- Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M. i Nandavelde, S. (2012). Between 'believers' and 'opponents': Critical discussions on children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 20(1), 155–168.
- Reynaert, D, Bouverne-de-Bie, M i Vandavelde, S. (2009). A Review of Children's Rights Literature Since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4), 518–534.
- Smith, A. B. (2007b). Children's Rights and Early Childhood Education: Links to Theory and Advocacy. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 1–8.
- Stainton Rogers, W. (2009). Promoting better childhoods: Constructions of child concern. U: Kehily, M. J. (ur). *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, str. 141–160.
- Vandenbroeck, M. i Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's Agency and Educational Norms. *Childhood*, 13(1), 127–143.
- Westman, J. C. (1999). Children's Rights, Parents' Prerogatives, and Society's Obligations. *Child Psychiatry and Human Development*, 29 (4), 315–328.

Doc. dr. sc. Marjan Marino Ninčević: **Pravo²⁶ djeteta na religijski²⁷/vjerski²⁸ odgoj i obrazovanje²⁹**

Sažetak

Autor u članku polazi od činjenice da je religijski/vjerski odgoj dio cjelovitoga odgoja. Iz te činjenice proizlazi pravo svakog djeteta i na religijski/vjerski odgoj i obrazovanje. Religije su uključene u izvanredno aktualna i važna pitanja, kao što su odgoj za mir, za suživot i za prihvaćanje pluralizma. Religiozna činjenica ima i veliku društveno-kulturalnu važnost. U mnogim nacijama religija na odlučujući način pripada vlastitoj povijesnoj i kulturalnoj predaji, a za mnoge je osobe uistinu znakovit oslonac za vlastito poimanje života, društva i povijesti. Svi ljudi bilo kojega podrijetla, položaja i dobi imaju na temelju dostojanstva svoje osobe neotuđivo pravo na odgoj koji odgovara njihovu životnom cilju, osobnoj nadarenosti i razlici spolova, koji je prilagođen domovinskoj kulturi i predajama te je ujedno otvoren bratskoj povezanosti s drugim narodima radi promicanja pravoga jedinstva i mira na zemlji. Cjeloviti odgoj teži izgradnji ljudske osobe u vidu njezine konačne svrhe i ujedno dobru društava kojih je čovjek član i u čijim će službama sudjelovati kao odrastao. Vodeći, stoga, računa o djetetu kao cjelovitom biću te da je religiozna dimenzija konstitutivna njegovom biću, a poštujući njegov doživljaj svijeta i kao cjeline, religijski/vjerski odgoj nije izdvojen iz odgojno-obrazovnog rada, već je ta dimenzija njegov bitni i sastavni dio. Odgajajući religioznu dimenziju djeteta osposobljava ga se i za autentične ljudske vrednote.

Ključne riječi: pravo, cjelovit odgoj, obrazovanje, religijski/vjerski odgoj;

²⁶ Pojam „pravo“ je po sebi višeznačan. Zaustavit ćemo se na tri različita značenja ovoga pojma. Riječ je najprije o subjektivnom pravu koje pripada nekom ljudskom subjektu koji posve razložno postavlja zahtjev na to pravo. Izraz pravo, nadalje, predstavlja neko pravno dobro prema kojemu se taj zahtjev upravlja. Pravo u konačnici predstavlja pravnu normu koja izražava zakonska određenja iz kojih se onda izvode pravni zahtjevi. Pojam pravo označava nešto što pripada pojedinoj osobi ili pojedinim zajednicama kao njihovo, ono što oni mogu zahtijevati i što im drugi moraju priznati. Ono prije svega mora biti naravno, tj. mora proizlaziti iz čovjekove naravi, odnositi se na bit osobe. Pravo mora biti sveopće, tj. prisutno u svim ljudskim bićima bez ikakve iznimke s obzirom na vrijeme, mjesto i nosioce, od njihova začeća do prirodne smrti. Pravo je nepromjenjivo. Ako spada na samu bit osobe, ljudsko pravo ne može biti podložno promjeni. Pravo mora biti objektivno, a to pretpostavlja da postoji i da ima vrijednost temeljnog ljudskog prava neovisno o znanju i samosvijesti osobe koja ga posjeduje (Biškup, 2010).

²⁷ O religiji i religijama govore razna religiozno-etnološka proučavanja. Religija se javlja unutar ljudske povijesti kao čovjekova prirodna težnja da pronade „još nekoga“, da pronade Boga. Religija je prije svega napor ljudskog uma, ljudskog iskustva, zapažanja i zaključivanja, kojim se dolazi do opravdanja svijeta i čovjeka samoga. Religija (od latinskoga glagola religare – povezati, ili od riječi religere – izabrati) nije ništa drugo nego konačni odgovor na temeljnu čežnju čovjekova ograničenoga bića da pronade Bezgranično. Ona je proizvod čovjeka kao bića koje je po svojoj naravi „ens religiosum“, biće sposobno i spremno povezati se s Višim Bićem čim do njega dođe spoznajom i uz njega se veže ljubavlju. Potrebno je naglasiti da postoje religiozni ljudi bez pozitivne, napose objavljene vjere, ali ne postoji vjernik bez religije (Škvorc, 1982).

²⁸ Biblija smatra vjeru izvorom i središtem svega religioznog života. Sv. Toma Akvinski ovako je definirao vjeru: Vjera je stanje duše, habitus mentis, kojim započinje u nama vječni život. Po njoj naš razum pristaje uz ono što se ne vidi (II-II, q. 4, a. 1; vidi: Akvinski, 1993; Vereš, 1981).

²⁹ Obrazovanje treba unapređivati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim i vjerskim skupinama, te unapređivati djelatnost na održanju mira (Opća deklaracija o ljudskim pravima, čl. 26. br. 3, Koprek, 1999). Pravo na obrazovanje ozakonjeno je i u europskom pravu, vidi: Nacrt Ustava Europske unije čl. II-14. (Europska skupština, 12. lipnja 2003.).

UVOD

Religija i odgoj međusobno su povezani. Religija je jedan od najstarijih društvenih fenomena, a odgoj, kao proces izgrađivanja i oblikovanja ljudskog bića, star je kao i sam čovjek. I religija i odgoj bitne su i stalne društvene kategorije. U središtu je njihova interesa razvitak pojedinca. Odgojna važnost religijskoga odgoja i obrazovanja proizlazi iz činjenice da se religijska problematika odnosi na bitna pitanja ljudske egzistencije.

U vezi s pravom na religijski/vjerski odgoj postoji opća suglasnost koja se temelji na Općoj deklaraciji o pravima čovjeka iz 1948. godine (čl. 26, br. 1, 2 i 3)³⁰. Religijska sloboda (DH)³¹ i pravo roditelja³² da izaberu odgoj svoje djece u temelju su opravdanosti religiozne poduke. Religiozna/vjerska poduka predstavlja zahtjev antropološkog poimanja koje je otvoreno transcendentnoj dimenziji ljudskoga bića, zbog čega bi učenici bez religijskog/vjerskog odgoja i obrazovanja bili lišeni elementa koji je bitan za njihovu formaciju i za njihov osobni razvoj. Svaki istinski odgoj ide za tim da pridonese razvijanju čovjeka u svestranu, slobodnu i stvaralačku ličnost, sposobnu za uspostavljanje istinskih odnosa sa sobom, s drugima i sa svime što postoji. U cjelovito shvaćenom odgoju ne smije, dakle, biti zanemarena nijedna čovjekova dimenzija, ako se teži za doista svestranim i skladnim formiranjem njegove ličnosti.

RELIGIOZNA DIMENZIJA ČOVJEKA

Religiozna dimenzija na neki način prožima i nadilazi sve dimenzije čovjekova bića. Čovjekova otvorenost i njegov odnos prema Bogu dolaze do izražaja i u njegovu spoznavanju, i u njegovu doživljavanju, i u njegovu djelovanju (Aletti, Rossi, 1999), stoga je za religioznog čovjeka religijski/vjerski odgoj sastavni dio cjelovitoga odgoja. Religioznost, u svom najširem smislu, znači otvorenost prema transcenciji, tj. prema stvarnosti koja nas nadilazi. Religiozan čovjek pronalazi najdublji smisao svoga života u toj svojoj otvorenosti prema „transcendentnom“, u svom odnosu prema stvarnosti koja ga nadilazi i koja je temelj i izvor sveukupne duhovne i materijalne stvarnosti. Za religioznog je čovjeka otvorenost prema transcendentnom bitna dimenzija čovjeka. Za religioznog je čovjeka vjernički odnos prema Bogu bitna dimenzija njegova postojanja.

Razmišljajući o odgoju, o njegovim različitim aspektima, općim, društvenim i osobnim, duhovnim, religioznim i životnim, mi u biti razmišljamo o čovjeku koji je po vlastitoj prirodi biološki i etički usmjeren prema svome rastu i razvoju. S tog su gledišta vrlo važne dvije, u pedagogiji dobro poznate činjenice: prva, odgoj je pretpostavka razvoja djeteta; drugo, ako odgoj želi biti odgoj, mora se zasnivati i graditi na humanim vrijednostima i čvrstim načelima. Samo tako oplemenjuje i humanizira. O njemu ovisi ostvarenje religije jer u njemu pojedinac stječe sustav shvaćanja, vjerovanja i ponašanja što mu omogućuje poseban odnos prema Bogu i zadovoljavanje raznolikih religijskih potreba (Strugar, 1998). Ljudi očekuju od različitih religija odgovor o skrivenim zagonetkama ljudske egzistencije koje, kako nekada tako i danas, duboko uzbuđuju ljudska srca: što je čovjek, što je smisao i cilj našega života, što je dobro a što je zlo, odakle boli, trpljenje i zašto, koji put vodi do istinske sreće, što je smrt, što je nakon smrti, što je – napokon – onaj konačni i neizrecivi misterij koji obuhvaća našu egzistenciju, te odakle smo došli i kamo idemo?

³⁰ Čl. 26. 1. Svaki čovjek ima pravo na izobrazbu. Pouka mora biti besplatna, bar u osnovnim i temeljnim školama. Osnovno je školovanje obvezatno. Stručna i profesionalna pouka mora biti općenito pristupačna; više studije moraju na isti način biti otvorene svima, već prema mjeri njihovih sposobnosti i rada.

2. Svrha izobrazbe mora biti takva da potpuno razvije čovjekovu osobnost i da jača poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. Mora promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo između svih nacija i svih rasnih i religioznih skupina te pomagati djelatnost Ujedinjenih naroda u održavanju mira.

3. Roditelji imaju u prvom redu pravo da određuju vrstu izobrazbe svoje djece (Tekst cijele deklaracije vidi u: Koprek, 1999).

³¹ Dignitatis humanae, Deklaracija o vjerskoj slobodi II. vatikanskog sabora.

³² Pravo roditelja da osiguraju odgoj i nastavu za svoju djecu u skladu sa svojim vjerskim uvjerenjima, uvažava se i u skladu Nacrta Ustava Europske unije čl. II-14. st. 3 (Europska skupština, 12. lipnja 2003.). Toj obvezi europskog prava da se uvažava roditeljsko pravo na vjerski odgoj djece, odgovara obveza roditelja prema kanonskom pravu o skrbi za katolički odgoj njihove djece (kan. 793, 798 CIC).

Prema nauku II. vatikanskog sabora, premda ih je mnogo, religije ipak imaju nešto zajedničko: traženje pouzdana odgovora na ta iskonska pitanja ljudskoga života. Iskustva s obzirom na multireligioznost ljudskoga roda pokazuju da je izlaz, s jedne strane, u konstantnom religijskom dijalogu, a s druge u onome što je prijeko potrebno za preživljavanje svake religije – navještauju, a nikako u žigosanju, isključivanju ili još manje u agresivnom potiskivanju i nasilnom privođenju iz jedne u drugu religiju (Venco, 1998). Takav pristup uvjetovan je respektiranjem različitosti religije, krajnjom obzimošću prema ljudskoj osobi koja s obzirom na religiju može biti više ili manje zainteresirana (od indiferentizma do fanatizma), te iskrenom zauzetošću za svaku religiju kao nosioca većeg ili manjeg tračka vječne istine, pri čemu se ne zaboravlja naviještati vlastitu.

Religije su uključene i u izvanredno aktualna i važna pitanja, kao što su odgoj za mir, za suživot i za prihvaćanje pluralizma (Schluß, 2010). Religiozna činjenica ima i veliku društveno-kulturalnu važnost. U mnogim nacijama religija na odlučujući način pripada vlastitoj povijesnoj i kulturalnoj predaji, a za mnoge je osobe uistinu znakovit oslonac za vlastito poimanje života, društva i povijesti. Riječ je, dakle, o uvijek prisutnoj činjenici koja ima određenu važnost (Benner i sur., 2011), bez obzira na sud koji netko može o njoj dati. Nije, stoga, razumno ignorirati je a da se time ne uskrati bitan „ključ“ za čitanje vlastite prošlosti i vlastitoga identiteta. Poznavati tu kulturalno značajnu činjenicu, razumjeti njezin istinski domet, učiniti s time u vezi zreo i promišljen izbor te biti u stanju dijalogizirati i živjeti zajedno s osobama drukčijih uvjerenja (Bohm, 2009): to su ciljevi o kojima škola koja uistinu želi biti „posredovanje kritike kulture“ ne može a da ne vodi računa. U naše dane religiozno neznanje mnogih građana, kao što to potvrđuje svakodnevno iskustvo, dostiže uistinu nevjerojatne razmjere. Poznato je kako je upravo neznanje redovit izvor predrasuda, netolerancije, prijetnji za suživot i mir (Alberich, 2002, 266).

ŠKOLSKI VJERONAUČ „MJESTO“ RELIGIJSKOG/VJERSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Religijski/vjerski odgoj pretpostavlja svaki autentični općeljudski odgoj, na njemu gradi i želi dati svoj specifičan doprinos oblikujući cjelokupan čovjekov život. Poseban i jedan od glavnih oblika i sastavnih dijelova religijskog/vjerskog odgoja i obrazovanja jest vjeronauk. Školsko obrazovanje je složen proces koji obuhvaća prenošenje znanja i vještina kao i formiranje osobnosti. Iz toga ne možemo samovoljno eliminirati pojedine dijelove a da ne naštetimo cjelini (Baldus, 2004). Zato religijsko/vjersko obrazovanje učenika integrirano u opći kurikulum ubrajamo u njegovo pravo na obrazovanje ukoliko to žele roditelji odgovorni za djetetov cjelokupni odgoj.³³ Školski vjeronauk, stoga, ima svoje prirodno i nezaobilazno mjesto u školskom odgojno-obrazovnom sustavu. On je integralni dio suvremene demokratske, humane i pluralističke škole. Školski vjeronauk ima i odgojnu i obrazovnu ulogu. On svojim sadržajima i odgojnim ciljevima promovira čovjeka, njegov životni smisao i dostojanstvo. Bez religiozne dimenzije, koju ostvaruje školski vjeronauk, nije moguće cjelovito odgajati čovjeka niti graditi humano društvo, ljudsku kulturu i bolji svijet (Pavlović, 2001). Govoreći skupini katoličkih vjeroučitelja u školi, papa Benedikt XVI. ustvrdio je kako je religiozna/vjerska poduka pozvana širiti obzorja naše razumnosti, ponovno ih otvoriti za velika pitanja istine i dobra, međusobno povezati teologiju, filozofiju i znanosti – uz puno poštivanje njima svojstvenih metoda i obostrane autonomije – svjesna da je religijska dimenzija blisko povezana s kulturom (Benedikt XVI., 2009). Danas je, u multietničkom i multikulturalnom okruženju, više nego ikada važna religijska/vjerska poduka visoke kakvoće, poduka koja je u stanju poduprijeti identitet poduke, uvoditi učenika u poznavanje njegove religije/vjere i tako pridonositi stvaranju uvjeta za formiranje sigurnoga identiteta koji će biti sposoban za dijalog s drugim religijama. Školski vjeronauk, kao školski predmet u dijalogu s drugim znanjima postaje posebno vrijedno sredstvo za upoznavanje i prihvaćanje drugoga, za autentičan

³³ Vidi: Nacrt Ustava Europske unije čl. II-14. (Europska skupština 12. lipnja 2003.) i Opća deklaracija o pravima čovjeka iz 1948. godine čl. 26, br. 1, 2 i 3.

interkulturalni odgoj (Grocholewski, 2010). Posebnosti školskog vjeronauka doprinose usmjeravanju školskog podučavanja punoj formaciji osobe, umanjujući rizik da se ona ograniči na stručno usavršavanje koje zahtijeva tržište rada. I zbog toga se školski vjeronauk u Europi u svojim raznim oblicima može smatrati radionicom koja je osobito zanimljiva za međukonfesionalni i međureligijski dijalog i za etičke teme koje animiraju građanski suživot. Školski vjeronauk može se oblikovati kao mjesto na kojemu se susreću i posebno odmjeravaju raznolikosti, u perspektivi bitnog obostranog otvaranja koje ne isključuje ni probleme niti poteškoće (Campoleoni, 2010).

Dugo vremena je u mnogim zemljama škola bila uobičajeno mjesto katehiziranja, općenito u obliku religiozne nastave ili (religiozne ili školske katehetske) poduke. Ne samo to, katkad je bila i povlašteno i praktički isključivo mjesto za katehiziranje školskih obveznika. U nekim su zemljama politički ili kulturni motivi doveli do isključivanja, više ili manje nasilnoga, religiozne nastave iz javne škole (Alberich, 2002).³⁴ Učenici imaju pravo istinito i sa sigurnošću učiti religiju kojoj pripadaju. Konfesionalno obilježje školske religiozne poduke, koju Crkva izvodi prema načinima i oblicima određenim u pojedinim zemljama, neophodno je jamstvo obiteljima i učenicima koji odabiru takvu poduku da će se poštivati njihovo pravo da odgajaju djecu prema svojim uvjerenjima (Ivan Pavao II., 1991).

U razvijenim zemljama Europe obrazovanje je prioritetna djelatnost o kojoj u najvećoj mjeri ovisi budući gospodarstveni i civilizacijski razvoj građana. U okviru UNESCO-a Delores je s još četnaest uglednih stručnjaka opisao cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja koji je kao neki vrijednosni orijentir sadržajno usmjeren na četiri glavna područja:

- obrazovanje za biti (Learn to be);³⁵
- obrazovanje za znati (Learn to know);³⁶
- obrazovanje za djelovati (Learn to do);³⁷
- obrazovanje za zajednički život (Learn to live together);³⁸

Postavljanje obrazovanja na ova četiri stupa (ili skupine vrijednosti) ima svoj znanstveni i civilizacijski smisao, a svaka pomnija raščlamba pokazuje da se svekoliko ljudsko znanje i iskustvo očituje u ta četiri područja bez obzira što ih svatko tumači i strukturira na svoj način (Hentig, 2008). Upravo to pokazuje pravilan okvir za brojne osobitosti kultura, društvenih i gospodarskih čimbenika kao i aktualne tehničke, tehnološke i znanstvene razine u kojima se zrcali pluralno vrijeme (Koprek, 2003, 102-103). Škola snagom svojega poslanja neumorno teži izgrađivanju intelektualne sposobnosti, razvijanju sposobnosti pravilnoga rasuđivanja, uvodu u

³⁴ Radi usporedbe vidi tijek ponovnog uvođenja 1992./93. i razvoja protestantskog vjeronauka u školama Berlina i Brandenburga (Borck i Schluß, 2009).

³⁵ U 21. stoljeću će svi morati biti puno samostalniji u donošenju odluka te će morati imati jače razvijen osjećaj osobne odgovornosti u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Nijedan od talenata koji leži skriven ne smije ostati neiskorišten. Plemenita zadaća obrazovanja je poticati svakog pojedinca, postupati u skladu s njihovim tradicijama i uvjerenjima te poštivati pluralizam, uzdizati ljudski um i duh na razinu univerzalnoga pa čak, u stanovitoj mjeri, omogućiti ljudima da kadšto nadmaše sami sebe. Taj proces mora početi samorazumijevanjem, putovanjem kroz vlastitu dušu, čiji su putokazi znanje, meditacija i samokritika (Delors, 1998, 18, 19, 23, 24).

³⁶ Škola bi trebala usaditi i želju za učenjem i užitak u njemu, sposobnost kako naučiti učiti, te intelektualnu radoznalost (Isto, 2). Školski vjeronauk kao predmet školskog poučavanja, nudi djeci i adolescentima mogućnost da rasprave o svojim najdubljim ili egzistencijalnim pitanjima na istoj razini s brojnim spoznajama i sposobnostima koje trebaju upoznati i usvojiti u školi.

³⁷ Osim što ljude uči obavljati neki posao, to bi učenje trebalo osigurati i usvajanje kompetencija koje omogućuju ljudima snalaženje u raznim situacijama (Isto, 23), to podrazumijeva sposobnost traženja smisla i usvajanje religiozne kompetencije.

³⁸ Djecu i mlade osposobiti da razviju razumijevanje drugih i njihove povijesti, tradicije i duhovnih vrijednosti i, na tom temelju, stvore novi duh koji će potaknuti ljude da u praksi provedu zajedničke projekte ili razriješe neizbježne sukobe na pametan i miran način (Isto, 22). Taj je cilj i u središtu procesa vjeronaučnog učenja.

kulturalnu baštinu koju su stekli prošli naraštaji, razvijanju smisla za vrednote i spremanju za profesionalni život (GE, 5)³⁹.

Osnovna zadaća škole je učenicima pružiti spoznajne i materijalne uvjete za pristup kulturi kao temeljnoj dimenziji čovjeka, u oblicima analize kulturnog naslijeđa čovječanstva, usporedbe s osnovnim pitanjima egzistencije, stjecanja sposobnosti rasuđivanja i samostalnog uključivanja školaraca u društvo. U tom okviru gdje komponente kulture predstavljaju strukturu školskog iskustva, samo jednu ideološku predrasudu koja implicira odbacivanje problemske i dijalektičke metodologije, može školu dovesti do zanemarivanja religijske misli čovječanstva, sve do potpunog isključenja iz njenih didaktičkih programa, kao da je to za pojedinca potpuno irelevantno (Galli, 1989, 236-237). B. Salvarani (2001)⁴⁰ tvrdi kako odsutnost konfesionalne informacije s područja biblijske kulture ima negativne efekte i na razumijevanje literature, umjetnosti, glazbe i općenito kulturne povijesti Zapada. Ova su područja, naime, duboko nadahnuta biblijskim temama.

Sa stajališta škole, Bibliju treba promatrati i kao koristan dokument za kulturni rast učenika. Njezino djelovanje se proteže i na četiri područja informiranja:

1. daje bitne, jedinstvene podatke o podrijetlu hebrejsko-kršćanske religije, jer ona je povijesni podatak, objektivna veličina, mjerljiva prostornim, vremenskim, institucionalnim, kulturnim i drugim mjerilima;
2. iz Biblije su izvedeni golemi, nakonbiblijski efekti, kako religioznog obilježja, liturgijska slavlja, tako i laičke naravi, umjetnost, pravo, odgoj i obrazovanje...;
3. Bibliji se pripisuje i hermeneutička zadaća, stavlja je se i u školu zbog njezine egzistencijalne dimenzije, te se dolazi do izvornog shvaćanja problema čovjeka u višestrukoj usmjerenosti njegovih manifestacija: čovjek u odnosu na stvari, druge ljude, samoga sebe, Apsolutno...;
4. sa svojim sadržajima Biblija donosi svoj karakteristični jezik komunikacije: pripovijedanje, simbole, čuda, prisposode, himne, mudre izreke... Jezik je sastavni dio sadržaja koje prenosi (Bissoli, 1991).

Da bi se u potpunosti ostvarili oblici religijske kulture, kroz izvanredne biblijske prinose, potrebno je pozornost usmjeriti na osobu kao aktivni subjekt koji će biti autonoman, koji će moći stjecati kulturno značajna iskustva. Odgoj i obrazovanje ne ostvaruju se samo preuzimanjem najboljih mogućih sadržaja ako su ti sadržaji sami sebi svrha; potrebno je aktivno sudjelovanje subjekta koji stječe znanje, usvaja navedene sadržaje i pretvara ih u značajna, egzistencijalna, životna iskustva (Pažin, 2010).

Sa stajališta religijske kulture i njezine mogućnosti davanja doprinosa odgoju i obrazovanju školskih subjekata, nije dovoljno ograničiti se na promatranje škole kao mjesta u kojem se prenosi najbolji dio skupljenog naslijeđa prethodnih naraštaja, pa makar to bilo u najboljim mogućim okolnostima: susret s kulturno kompetentnim nastavnicima, roditeljima, vršnjacima, unutar složene zajednice. Prijeko je potrebno da škola bude i mjesto u kojem svatko živi iskustvo „uporabe“ kulturnog naslijeđa, međuljudskih odnosa i ukupnog viđenja života koje nudi zajednica, te da škola bude mjesto gdje će subjekt sve više osnaživati vlastitu osobnost (Cicatelli, 2004). Škola, koja je izložena opasnosti da obrazovanje svede samo na funkcionalno prenošenje znanstvenog i tehničkog znanja, uz pomoć školskog vjeronauka može postati mjesto cjelovite izobrazbe, pomažući učenicima da sustavno i kritički usvajaju kulturu. Ona, dakle, kao mjesto odgoja i obrazovanja nije samo prostor za uravnoteženo prenošenje znanja i vještina iz brojnih područja znanosti i ljudskog iskustva nego i prihvaćanje određenih vrijednosti i sastavnih dijelova kulture kojoj pojedinac pripada, odnosno razvijanje kritičnosti, kreativnosti, humanosti, sposobnosti pronalaženja konstruktivnih rješenja brojnih problema uz punu

³⁹ Gravissimum educationis, Deklaracija o kršćanskom odgoju II. vatikanskog sabora.

⁴⁰ F. De Sanctis, književni kritičar devetnaestog stoljeća, u jednom je odlomku svoje autobiografije napisao: Čudi me kako u naše škole u kojima se učenicima nameće čitanje toliko bezvrijednih stvari nije uvrštena biblijska antologija koja je vrlo pogodna za održavanje na životu religijskog osjećaja koji je ujedno i moralni osjećaj u najvišem značenju (Sanctis, 1981, 193). Ova je primjedba vrlo aktualna u trenutku kad se religijski aspekt, u svim onim različitim oblicima koja je poprimio, treba prihvatiti i kao jedan od kulturnih fenomena koji snažno djeluju na društvo u svim dijelovima svijeta.

odgovornost samostalne osobe. Sve su to nezaobilazne odrednice suvremenog školskog sustava o kojima se u Europi, ali i u nas, razmišlja i raspravlja (Koprek, 2003, 102).

PROBLEM POUČAVANJA RELIGIJE/VJERE U ŠKOLI⁴¹

Škola je jedan od glavnih agensa socijalizacije. Opstoji u konkretnom socijalno-povijesnom kontekstu koji je značajno obilježava. Obrazovni sadržaji u školi uvjetovani su, osim općim rezultatima razvoja temeljnih ljudskih znanja, tradicijom i kulturom konkretnoga društva. Svaka država se brine da škola prenosi vrijednosti i norme koje su u temelju društvenoga života (Marinović-Bobinac, 2007).

Religija i religioznost kao jedan od načina čovjekova odnosa prema svijetu, kao mogući odgovor na bitna pitanja čovjekove egzistencije i kao temeljna vrijednosna orijentacija, sastavni su dio svake kulture. Odgojna važnost religijskog/vjerskog obrazovanja proizlazi iz činjenice da se religijska problematika odnosi na bitna pitanja ljudske egzistencije. Vijeće Europe neprestano ukazuje na potrebu posvećivanja zajedničke europske baštine čije su bitne sastavnice upravo religija i moral. Vijeće ustraje na važnosti interkulturalnoga razumijevanja religijske dimenzije europskoga identiteta, a škola bi trebala biti ključ interkulturalnoga i multireligijskog obrazovanja. U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi među osnovnim ciljevima spominje se sljedeće: osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima (MZOŠ 2008, 4). Slično se navodi i u Nacionalnome okvirnom kurikulumu (MZOŠ, NOK, 2008, 14-15).

Očito je da obnova škole, koja privilegira cjelovit razvoj učenika, religijsko obrazovanje smatra osobito otvorenim i poticajnim za takav razvoj. Religijsko obrazovanje u školi nudi svoj specifičan doprinos cjelovitome razvoju osobnosti učenika, promičući usvajanje religijske kulture već prema potrebama i mogućnostima svake dobi i stupnja obrazovanja.

Problem poučavanja religije u školi snažno je obilježen težinom povijesti. U moderno doba u većem dijelu Europe mimo se promatra prisutnost vjeronauka unutar školske ustanove⁴² (Hemel, 2000). Izvor toga je činjenica da je u Europi škola nastala i razvila se na poticaj i pod kontrolom Crkve. Osim kršćanske baštine naslijeđene iz srednjega vijeka, na to je u odlučujućoj mjeri utjecao snažan proces „konfesionalizacije“ europskih nacija tijekom XVI. i XVII. stoljeća, kada su kršćanske vjeroispovijesti, katolička i protestantska, praktično poistovječene s državom te su zajedno na neodvojiv način oblikovale zakone, tradicije, etičke norme i kulturalnu baštinu koja je snažno označena konfesionalnom pripadnošću.

Drugi vatikanski sabor označio je važan zaokret s obzirom na prisutnost vjeronauka u javnim školama, bilo novim viđenjem Crkve i njezina poslanja, bilo osjetljivošću koja je nastala s obzirom na vrednote modernog svijeta (laičnost, religiozna sloboda, demokratski osjećaj, netrpeljivost prema svakom obliku povlastica). Tako je nastao širok pokret netrpeljivosti i kritike s obzirom na prisutnost religije u školi u njezinom tradicionalnom obliku (Alberich, 2002, 262-263).

Školska religiozna nastava optužena je zbog indoktriniranja, nasilja nad savjestima, diskriminirajuće povlastice u korist određene vjeroispovijesti itd. Tako je porasla svijest da se u pluralističkom i demokratskom društvu ne može pozivati na evangelizacijsko poslanje Crkava kako bi se u školi koja pripada svima zadržao

⁴¹ Religijska nastava-vjeronaučna nastava, u hrvatskom govornom području ne postoji jedinstvena terminologija glede religioznog obrazovanja, često se rabe pojmovi koji se ne tumače jednoznačno. Još uvijek nije precizno definirano određenje tih pojmova niti su terminološki usklađeni. Ovdje se upotrebljava termin religijska nastava-religijsko obrazovanje kada se govori o europskom kontekstu, a vjeronauk, školski vjeronauk, vjeronaučna nastava, kada se govori o konfesionalnoj nastavi vjeronauka u školi. U Republici Hrvatskoj upotrebljava se termin vjeronauk u školi.

⁴² Školski vjeronauk je u Europi, gotovo bez razlike, sastavni dio školstva (Hemel, 2000).

institucionalizirani oblik katehetske religiozne poduke.⁴³ U Italiji se govorilo i o dvosmislenosti nastave koja je s jedne strane školska, ali ne posvema, jer je ujedno i djelatnost kojom upravlja Crkva. Ta dvosmislenost zahvaća i nastavnika vjeronauka, koji s jedne strane pripada školi, ali je istodobno i predstavnik crkvene institucije.

S druge strane, poimanje školskog vjeronauka kao kateheze⁴⁴ šteti i školskom vjeronauku i katehezi (Pajer, 2007): prvome stoga što se pojavljuje kao strano tijelo u školi pa je prema tome i predmet postupnog marginaliziranja; katehezi jer, budući da je već prisutna u školi, brani samoj sebi svoj razvoj u crkvenoj zajednici. Odatle je potekla želja da se drugačije opravda religiozna poduka u školi.

To je razmišljanje posvuda dovelo do zahtjeva za pedagoško-školskim utemeljenjem školskog vjeronauka, u uvjerenju da, ako religija ima pravo biti prisutna u školi, to mora biti rezultat zahtjeva škole same i u okviru njezinih odgojnih ciljeva. Školska logika i pedagoški govor moraju opravdati prisutnost religioznog poučavanja ili trenutak religioznog obrazovanja u školi (Alberich, 2002, 264). Školski vjeronauk, stoga, kao sastavni dio školskog projekta, treba u potpunosti prihvatiti zahtjeve i obilježja svojstvene školskoj stvarnosti: ozbiljnost programiranja, znanstveno utemeljenje, otvorenost istraživanju, uključivanje u odgojni projekt škole, odgovarajuću osposobljenost vjeroučitelja itd. Školski vjeronauk treba oslušivati probleme, izazove i potrebe školske djece, poštivati odgojno-obrazovne ciljeve demokratske i pluralističke škole, zahtjeve društvene sredine, treba služiti promociji i cjelovitom odgoju čovjeka, na individualnoj i društvenoj razini. U toj zadaći školski vjeronauk treba trajno promišljati, usavršavati i maksimalno se integrirati u ciljeve škole.⁴⁵ Osobito imajući u vidu današnju multikulturalnu i multireligijsku stvarnost društva, u kojem vjeronauk može pomoći učenicima u izgradnji odnosa između vjere i kulture, ekumenskog zajedništva s pripadnicima kršćanskih konfesija te dijaloga, tolerancije, poštovanja i suradnje s pripadnicima nekršćanskih religija.

To onda vodi do promišljanja nekih tradicionalnih oblika razmišljanja:

U katoličkom svijetu uvijek je posebno mjesto zauzimao poziv na „pravo roditelja“ da se poštuje njihova želja za religioznim odgojem vlastite djece. Ta tvrdnja i nadalje zadržava svoju vrijednost i pravo je poticati suodgovornost roditelja u životu škole, ali pokazuje i svoje granice ukoliko valja poštivati i druga prava i zahtjeve, tj. prava samih učenika, društva općenito i odgojne zadaće.

Tradicionalno se poziva i na zahtjev da „cjelovit odgoj“ čovjeka ne zanemari njegovu religioznu dimenziju. Ako je, međutim, za vjernike humanizirajuća i odgojna vrijednost religije uvjerljiv dokaz, to nije jednako za sve, jer pretpostavlja sud o vrijednosti religijske činjenice s kojim se ne slažu svi.

Čini se da je najvaljaniji razlog, pa i za nevjernike, koji može opravdati religijsku nastavu u školi koja pripada svima, odgojna i društveno-kulturna važnost religiozne činjenice u našem društvu.

a) Prije svega odgojna važnost religiozne problematike: religiozna se problematika, što god se o njoj mislilo, predlaže kao odgovor na pitanja koja su duboko ukorijenjena u čovjeku: pitanja o smislu života i povijesti, o podrijetlu i cilju postojanja itd. Religiozna činjenica želi dati odgovor na pitanje o krajnjem smislu stvarnosti, čini upitnom vlastitu sigurnost, mjerilo je vrjednovanja osobnog i društvenog života. Poznavati tu stvarnost, suočiti se s njom i prema njoj zauzeti odgovoran stav sastavni je dio istinskog odgojnog procesa, dakle, i dio ispravno shvaćenoga školskog projekta.

b) Odgojna važnost religiozne činjenice proizlazi i iz njezinih zabrinjavajućih i dvosmislenih utjecaja u današnjem svijetu, kao što su toliki nezreli i onečovječujući oblici religioznih iskustava: fundamentalizmi, fanatizmi, netolerantnost... (Alberich, 2002). Nužno je, stoga, da religija postane informacija, specifično i jasno

⁴³ O pojmu „kateheza“ u smislu poučnog proučavanja kršćanskih vjerskih sadržaja, zajedno s upućivanjem na kršćansko životno ispunjenje vidi: Franz, C. (1995) *Lexikon des Apostolats*, Wiesbaden, str. 157-162.

⁴⁴ Vidi opsežno djelo našeg poznatog kateheta prof. dr. Milana Šimunovića (2011), *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve. Identitet i perspektive hrvatske pokoncijske kateheze i katehetike. U obliku bilance*, Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

⁴⁵ Specifično obilježje školskog vjeronauka među školskim predmetima nikada ne smije dovesti do toga da se previde njegovi didaktički i pedagoški preduvjeti kao ni kod bilo koje djelatnosti koja pripada školi (Alberich, 2002, 266).

određeno znanje, koje se može uspoređivati s drugim predmetnim znanjima i s cjelinom zajedničkih vrednota koje oblikuju društveni etos. Zbog toga nastavnik religijske nastave treba biti sposoban govoriti o religiji na ozbiljan i dokumentaran način, promicati nužna sučeljavanja kršćanstva i drugih religija, religijskih i nereligijskih viđenja života i sl. To je potrebno činiti poštujući savjesti i različitosti, te poticati slobodne odgovore i pluralizam (Razum, 2008, 96-97).

ŠKOLSKI VJERONAU⁴⁶ U REPUBLICI HRVATSKOJ

Demokratske promjene koje su se dogodile na našim prostorima devedesetih godina prošloga stoljeća potakle su Katoličku crkvu u Hrvatskoj da se zauzme kako bi religiozna dimenzija i kultura konačno dobile „pravo javnosti“, odnosno odgovarajuće mjesto u školskom odgoju i obrazovanju, kako bi i u školskim programima pripadnici svih vjeroispovijesti imali prilike upoznati, čuvati i razvijati vlastiti religiozni, nacionalni i kulturni identitet (Šimunović, 1999; Isti, 2011).⁴⁷

Uloga Katoličke crkve, koja je legitimna odgojno-obrazovna institucija⁴⁸ u kontekstu razmišljanja o odgoju i obrazovanju između pluralizma i europskih vrijednota, ugrađivanje je sadržaja kršćanske objave (ne samo etike) u srce svih oblika postojanja. Crkva je važan odgojni čimbenik jer je oduvijek bila apostolat, svjedočenje, naviještanje, poslanje, evangelizacija, pastoral, kateheza (Vukasović, 1995). Crkva je uvijek bila pozvana humanizirati kulture, čuvati i braniti ljudsku osobu u svim fazama njezina postojanja. U tom je smislu i zagovarala pluralizam. Crkva je svjedočila i svjedoči da temeljne vrijednosti (ili istine), bogatstvo europske kulture, nije moguće ostvariti bez etike koja je u biti kršćanska, humana etika ili kultura koju nazivamo „kultura ljubavi“. To bi se bogatstvo zasigurno moglo sažeti u dva iskaza ili vrijednosna okvira: 1) Dostojanstvo i neponovljivost čovjeka treba tumačiti vjerom u osobnoga povijesno za čovjeka angažiranoga Boga. 2) Čovjek je njegova slika i prilika. Na toj antropološkoj pozadini treba se zalagati za načela solidarnosti, subsidiarnosti i zajedničkoga dobra. To bi se bogatstvo, iskazano ovako, trebalo u Europi prenositi u odgojni i obrazovni sustav. Riječ je, prije svega, o humanim odgojnim i obrazovnim smjerokazima (vrijednotama) koji na području odgoja i obrazovanja trebaju postati melem na letargiju, bljedilo ili bolest duha unutar zidova školskih zgrada i izvan njih (Koprek, 2003, 106-107).

Koja je zadaća školskog vjeronauka u okviru današnjeg shvaćanja kulture i škole, odnosno u pluralističkoj školi?⁴⁹ Vjeronauk u Republici Hrvatskoj kao obvezni-izborni dio školskoga programa/kurikuluma

⁴⁶ Vijeće europskih biskupskih konferencija (CCEE), na poticaj i podršku Talijanske biskupske konferencije (CEI) provelo je istraživanje o školskom vjeronauku u Europi između siječnja 2005. i studenoga 2007. godine.

⁴⁷ Školski vjeronauk je standard religioznog odgoja u mnogim europskim zemljama i školama koje su demokratske, pluralističke i humane.

⁴⁸ S posebnog razloga dužnost odgajanja pripada Crkvi, ne samo zato što joj se i kao ljudskoj zajednici mora priznati sposobnost odgajanja nego u prvome redu što ima zadaću da svim ljudima naviješta put spasenja (GE, 3). Crkva izvodi ponudu škola i vjeronauka iz izvornog odgojnog prava koje joj pripada „singulari ratione“ prema njenom spasenjskom zadatku (kan. 794, 1 CIC). Crkva time istovremeno roditeljima daje priliku da koriste svoje pravo prvenstva „ius primarium“ na odgoj djece (kan. 1136 CIC).

⁴⁹ Škola se danas nalazi na raskrižju jer je izgubila monopol prenošenja znanja i integriranja vrijednota koji joj je, u drugim povijesnim trenucima, dopuštao uvođenje u svijet s dostatnom popratnom „opremom“. Informatičko društvo stvorilo je snažne suparnike školi, a tu je i slabljenje institucije obitelji u njezinoj tradicionalnoj zadaći prenošenja temeljnih vrijednota. Iz svega ovog proizlazi potreba da institucija škole ponovno preuzme glavnu ulogu u oblikovanju budućih građana koji će živjeti u sve složenijem i pluralnijem društvu. Svesti stoga poslanje škole samo na stjecanje instrumentalnih znanja bio bi jedan od čimbenika koji bi pridonosili humanom osiromašenju naših društava (Nassare, 2000). Škola se, dakle, ne može shvaćati kao privilegirani „akumulator“ i prenositelj informacija nego, uz druge izvore i posrednike znanja, treba biti mjesto kritičke prosudbe spoznaja i života, vrijednovanja i kritičke integracije različitih znanja, vještina, stavova i sposobnosti. Škola može i mora biti mjesto gdje se u praksi uči biti građanin, pod uvjetom da razvija sposobnosti za komunikaciju s okolinom i sposobnost za partnerstvo (Perotti, 1995). Škola ima specifičnu zadaću, ponuditi mogućnost usvajanja znanja i osnovnih kulturnih jezika, stvoriti uvjete u kojima će učenici stjecati i usvajati potrebne misaone instrumente pomoću kojih će stjecati i provoditi odabir iskustava, promicati sposobnosti elaboriranja metodologija i kategorija koje će biti svojevrsni kompas u osobnim itinerarima, pogodovanje stvaranju samostalnosti (autonomije) mišljenja kod učenika, usmjeravanjem didaktike prema izgradnji znanja polazeći od konkretnih obrazovnih potreba.

uglavnom se uspio integrirati u školski sustav, a sadržaji vjeronaučne nastave pridonose ostvarivanju cjelovite formacije učenika. Osim usvajanja sadržaja koji pridonose stjecanju općeg znanja, jedno od ključnih pitanja sustava odgoja i obrazovanja jest pitanje odgoja i vrijednosti.

Tko želi odgajati za vrijednote, mora biti svjestan da nije dovoljno samo znanje o vrijednotama. Traži se odgoj koji se pleonastički naziva odgoj za vrijednote⁵⁰, a dodiruje razum i srce. Ako je čovjek temeljna vrednota, ako je istinski humanizam usavršena svijest o dostojanstvu čovjeka u traženju istine, slobode i odgovornosti, onda je planski i organizirani sustav odgoja jedan od glavnih preduvjeta toga procesa (Koprek, 2003, 100), jer se u odgojnom procesu razvija, njeguje i oplemenjuje racionalno (mišljenje i shvaćanje), emocionalno (svjetonazor, uvjerenja, stavovi) i voljno (ponašanje i djelovanje) područje pojedinca (Vukasović, 1995, 61). Katolički školski vjeronauk bitno je označen odgojnom dimenzijom, te je usmjeren formaciji osobnosti otvorenih vrijednotama pravde, solidarnosti, mira i kvalitetnog suživota (Mandarić i sur., 2011).⁵¹

Nove društvene okolnosti te cjelokupni novonastajući kulturni kontekst zahtijevaju prilagođeni plan i program školskog vjeronauka. Taj plan i program shvaća se u odrednicama suvremene škole, u uvjetovanostima pluralističkog demokratskog društva i u svom suodnosu prema župnoj katehizaciji (Baloban, 1998). Školski (katolički) vjeronauk se specificira u odgojno-obrazovnom procesu škole ne kao vjerska praksa, ne kao usvajanje katoličanstva, nije ni cjelovito izlaganje katoličkog nauka, niti povijesno-kritička ili egzegetska analiza njegovih glavnih izvora, biblijskog i crkvenog, on nije ni divulgativna teologija; on (školski katolički vjeronauk) više je kulturno kvalificirana analiza, uz korištenje potrebnog instrumentarija primjerenog školi, kršćanskog religijskog iskustva, poglavito u njegovoj katoličkoj konotaciji koja je relevantni dio kulturnog univerzuma čiji je učenik dio (Trenti, 2000, 104). Školski se vjeronauk ne može ograničiti na sastavljanje popisa jučerašnjih, a niti današnjih činjenica, nego mora otvarati razum i srce za uočavanje velikoga kršćanskog humanizma, koji je svojstven katoličkom viđenju. Tu smo doista u korijenu religiozne kulture, koja hrani izobrazbu osobe te novovremenoj Europi daje novo lice koje nije samo pragmatično, nego je duša sposobna za istinu i ljepotu, za solidarnost prema siromašnima i za izvorno stvaralačko oduševljenje u hodu pojedinih naroda (Ivan Pavao II., 1991). Katolička vjera se predstavlja u školi kao nositelj relevantne kulturne vrijednosti i kao ciljeve nudi traženje smisla, unutarnjih odgovora koje treba usmjeravati i razvijati i koje konačno učenici trebaju nositi sa sobom (Gevaert, G., 2002). Riječ je, dakle, više o odgoju nego o pouci.

Školski (katolički) vjeronauk treba ići u smjeru kvalificirane usluge s ciljem cjelovitog napredovanja učenika, dajući doprinos osobito u procesu stjecanja ljudskih i religijskih kompetencija, pogodujući na „školski način“ otvaranju prema transcendentnom, kao osnovnoj dimenziji ljudske osobe.⁵² Školski vjeronauk nastoji

⁵⁰ O odgoju za vrijednosti u Republici Hrvatskoj s posebnom se pozornošću i intenzitetom počelo govoriti tijekom izradbe najprije Hrvatskoga nacionalnoga okvirnog standarda (HNOS-a, 2006) a kasnije i Nacionalnoga kurikuluma (NOKa, 2011), te u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (Strategija, 2013).

⁵¹ Istraživanje religijskih (protestantskih) kompetencija u srednjim školama Berlina i Brandenburga, nazvano i „Berlinski model“ („Berlinski model“ proučava koncepte vjerske nadležnosti na tri razine: znanje iz područja religije [tradicionalno stečeno u obitelji, zajednici, društvu]; nadležnost vjerskih značenja i tumačenja u razvoju obrazovanja; područje religijske participacije u sekularnom društvu. Sva tri područja su sastavni dio „Berlinskog modela“ koji vjersku kompetenciju definira kao osposobljavanje učenika da poštuju vjere i religije, te religijske pojave na javnim mjestima i u nevjerskim sredinama; više vidi u: Nikolova i sur., 2007), koje su proveli Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., Willems, J., Nikolova, R., Weiß, T., Dehghani, S., Scharrel, J., pod nazivom KERK (Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts), pokazalo je da je vjerski (protestantski) odgoj u školi potreban kako bi promicao (inter)vjeronaučna znanja, uspostavljao dijalog s različitim i pomagao učenicima pomoću vjere tumačiti društvene događaje. Istraživanje je pokazalo da je vjeronauk važan aspekt u obrazovanju. Istraživanje je obuhvatilo kvalitetu religijskog obrazovanja u školi, vjerski odgoj i javnu ulogu religije u društvu. Ispitana su 1603 učenika u 62 škole (Benner i sur., 2011). U kooperaciji istraživanja s Humboldt sveučilištem u Berlinu i s crkvenom udrugom „Berlin Wilmersdorf“ jedna je radna skupina razvila i model podizanja religijske kompetencije. Religijska kompetencija se sukladno tomu shvaća i kao umijeće tumačenja religije (kompetencija religijskog tumačenja) (Benner i sur., 2007).

⁵² Istraživanje KERK (vidi bilješku 27) navelo je sljedeće kompetencije koje bi učenici u srednjoj školi trebali postići pohađajući vjeronauk:

egzemplarno pokazati da u životu postoje činjenice, znakovi, događaji, iskustva i situacije koji ga sile na dublje razmišljanje, na religioznu svijest i traženje Boga. Zato školski vjeronauk kritički prosuđuje, problematizira, osvjetljava i produbljuje različita iskustva koja učenici susreću u svijetu i događajima života. U tom pravcu se, tvrdi G. Ruta, katolički vjeronauk po svojim ciljevima i sadržajima postavlja kao školski predmet koji ima specifično stajalište: religijsko i kršćansko-katoličko te koji razabire kulturnu stvarnost, tumači znakove, pomaže u otkrivanju i razvijanju kritičke ocjene, upućuje na poštivanje vrijednosti te poziva na odbacivanje nehumanoga i otuđujućega, kako na teritorijalnoj tako i na planetarnoj razini (Ruta, 2000, 12). Školski katolički vjeronauk po svojoj naravi i zadaći teži cjelovitu odgoju i promaknuću ljudske osobe kao pojedinca i člana društvene zajednice. On osobito pridonosi ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva iz društveno-humanističkog područja te promiče njihovo religiozno i socijalno sazrijevanje. Učenicima omogućuje i pomaže da objektivno i sustavno, u povezanosti s vlastitim pitanjima i suvremenim životnim iskustvom, na osobnoj i zajedničkoj razini, upoznaju i dožive katoličku vjeru, da steknu znanje i razumijevanje njezinih temelja, njezina odnosa prema drugim religijama i svjetonazorima, njezina povijesnog hoda i utjecaja na ljudsko društvo. Pomaže im da prepoznaju njezin doprinos općeprihvaćenim ljudskim vrednotama, da uočavaju i znaju obrazložiti njezine specifičnosti te da kroz dijalog s vjerskim sadržajima, vrednotama i stavovima i sami postanu humanije osobe (Plan i program za srednje, 2009, 2).

Svrha školskog vjeronauka je, dakle, sustavno i skladno teološko-ekleziološko i antropološko-pedagoško povezivanje Božje objave i crkvene tradicije sa životnim iskustvom učenika (Dressler, 2008). Cilj mu je ostvarivanje sustavnog i cjelovitog, ekumenski i dijaloški otvorenog upoznavanja katoličke vjere na informativno-spoznajnoj, doživljajnoj i djelatnoj razini radi postignuća zrelosti kršćanske vjere i cjelovitog općeljudskog i vjerskog odgoja učenika (Mardešić, 2005).

Katoličkoj dimenziji koja je konstituirana i konstitutivni je element specifične zajednice vjernika, može se pridodati sfera odgovora: ima i drugih, koje nude različite postojeće religije, ali, hrvatska kulturna tradicija, koju priznaju i Ugovori između RH i Vatikana, nudi ovakvu tipologiju odgovora hrvatskom učeniku upravo zato da bi ga se osposobilo za komunikaciju i razumijevanje kulture u kojoj je rođen i u kojoj se razvija, da bi se dešifrirala materijalna i transcendentna stvarnost. U tom smislu laička je narav škole zaista očuvana, što vrijedi i za identitet vjeroučitelja. Naime, niti jedan vjeroučitelj nikada neće moći nametnuti neku vjeru, već će prije svega moći ponuditi odgovore koje neka vjera daje. Uzimajući u obzir cjelokupnu povijesnu, kulturnu i religijsku stvarnost učenika, katolički vjeroučitelj ih vodi tako da oni stvarnosti pristupe kritički (da znaju „čitati“ znakove vremena) i pronadu značenja koja će ih, ako pođu nešto dalje od neposrednog, voditi do otkrića transcencije i smisla života. Iz svega do sada rečenoga proizlazi da je mjesto vjeronauka u školi još uvijek jedno od najzahtjevnijih pedagoško-didaktičkih pitanja suvremene škole (Hrvatić, 2007, 48), a škola je kvalitetna tek kada sve njezine djelatnosti povezuju učenike koji su različiti (Strugar, 1998).

ZAKLJUČAK

-
1. sposobnost da vlastita uvjerenja i iskustva učenik može izraziti;
 2. pravilno razumijevanje osnovnih oblika vjerskog i biblijskog jezika;
 3. da može sudjelovati sa stečenim znanjem u oblicima vjerske prakse i sposobnost sudjelovanja u vjerskoj praksi;
 4. razumjeti transcendentnost evanđeoske, kršćanske poruke;
 5. znati etički odlučivati u raznim situacijama u društvu u svjetlu kršćanskih vrijednosti i normi;
 6. sposobnost u susretu s drugim vjeroispovijestima i nevjerskim svjetonazorima kritički govoriti o religiji i pokazati opravdanje vjere u društvu;
 7. s poštivanjem komunicirati s pripadnicima drugih religija i ljudima drugačijih svjetonazora;
 8. znati objasniti i kritički reflektirati vjerske teme i elemente (podrijetlo, značenje) u kulturi i društvu (Benner i sur., 2011).

Religijsko/vjersko obrazovanje učenika integrirano u opći kurikulum škole ubrajamo u njegovo pravo na obrazovanje ukoliko to žele roditelji odgovorni za djetetov cjelokupni odgoj. Školski vjeronauk, stoga, ima svoje prirodno i nezaobilazno mjesto u školskom odgojno-obrazovnom sustavu. Školski vjeronauk kao „mjesto“ religijskog/vjerskog odgoja i obrazovanja pomaže učenicima da upoznaju temeljni smisao života, da u svoje ljudsko obrazovanje uključe i religioznu dimenziju kao nezaobilaznu činjenicu osobnog rasta i razvoja u ljudskosti i slobodi kako bi dali vlastiti prilog izgradnji humanog društva. Široka je lepeza činjenica u društvu koje školski vjeronauk uočava i propituje: dostojanstvo i prava čovjeka, odnose među ljudima, socijalna pitanja, obitelj, etička pitanja na području znanosti i tehnologije, zbivanja na području kulture, gospodarstva, politike, ekologiju... Školski vjeronauk prepoznaje i podržava individualne sposobnosti učenika i pomaže im da se razviju i ostvare u svom fizičkom, duhovnom, moralnom i intelektualnom sazrijevanju. Time im ujedno pomaže da sami pronađu vlastiti identitet kako bi bili sposobni svjesno i samostalno izgraditi vlastiti koncept i način života te, u suradnji s drugima, odgovorno živjeti u zajednici. Školski vjeronauk, promičući slobodnu i očovječenu osobu, stvara ujedno pretpostavke za život u društvu koje je otvoreno vrednotama pravde, solidarnosti i mira. Vrijednost se religijskog/vjerskog odgoja u školi potvrđuje upravo u tome da učenici postanu svjesni samih sebe, svoga dostojanstva, poziva i ukupnog identiteta.

LITERATURA

- Akvinski, T. (1993) *Suma protiv pogana*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Alberich, E. (2002) *Kateheza danas*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Aletti, E. M. – Rossi, G. (1999) *Ricerca di sé e Transcendenza*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Baldus, M. (2004) Novo građansko društvo u Europi. Doprinos vjeronauka u javnim školama: pravni aspekt, *Kateheza*, 26 (2), str. 1-126.
- Baloban, J. (1998) Društveno-kulturno ozračje u kojem se događa katehizacija, *Bogoslovska smotra*, 70 (3), str. 415–427.
- Benedikt XVI. (2009) *Govor školskim vjeroučiteljima 25. travnja*.
- Benner, D. et. al. (2011) *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen konstruktion religiöser dimensionen und anspruchsniveaus*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. et. al. (2007) Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz – Erste Ergebnisse des Projekts Ru-Bi-Qua. U: Benner, D. (ur.) *Bildungsstandards. Schöningh*, Paderborn, str. 141 - 156.
- Bissoli, C. (1991) Lineamenti fondamentali di didattica biblica, *Religione e Scuola*, br. 10, str. 40-41.
- Biškup, M. (2010) *Ljudska prava*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Bohm, D. (2009) *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Borck, K., Schluß, H. (2009) Religion unterrichten in Brandenburg. U: Rothgangel, M., Schröder, B. (ur.) *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Evangelische Leipzig: Verlagsanstalt, str. 95-109.
- Campoleoni, A. (2010) Školski vjeronauk, bogatstvo za Europu. *Kateheza*, 32 (3), str. 188-200.
- CEI (1999) (Conferenza episcopale Italiana), Quaderni della Segreteria Generale, Notiziario br. (III), studeni, str. 18-41.
- Cicatelli, S. (2004) *Conoscere la scuola*. Brescia: La Scuola.
- Delors, J. (1998) *Učenje - blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Dressler, B. (2008) Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels. *Zeitschrift für Pädagogik*, br. 1, str. 74-88.

- DRUGI VATIKANSKI KONCIL (2008) Gravissimum educationis (GE) – Deklaracija o kršćanskom odgoju. U: *Drugi vatikanski koncil, Dokumenti*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, str. 367 - 390.
- DRUGI VATIKANSKI KONCIL (2008) Dignitatis humanae (DH) – Deklaracija o vjerskoj slobodi. U: *Drugi vatikanski koncil, Dokumenti*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, str. 483 - 506.
- Franz, C. (1995) *Lexikon des Apostolats*. Wiesbaden, str. 157-162.
- Galli, N. (1989) *Quali valori nella scuola di Stato*- Brescia: La Scuola.
- Gevaert, G. (2002) Doprinos školskog vjeronauka viđenju školskog obrazovanja u Europi, *Kateheza*, 24 (2), str. 114-121.
- Grochowski, Z. (2010) Korisna uloga školskog vjeronauka. *Kateheza*, 32 (3), str. 181-187.
- Hemel, U. (2000) Ohrabrenje za život i prenošenje ciljeva religiozne kompetencije školskog vjeronauka danas, *Kateheza*, 22 (2), str. 134-141.
- Hentig, H. (2008) *Što je obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Hrvatić, N. (2007) *Škola budućnosti: nove kompetencije učitelja*. Križevci: HPKZ ogranak Križevci i Bjelovar, 15. Križevački pedagoški dani.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA (2001) *Ugovori između Svete stolice i Republike Hrvatske*. Zagreb: Glas koncila.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA (1998) *Plan i program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*. Zagreb: Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Ivan Pavao II. (1996) *Zakonik kanona Katoličke crkve (CIC)*. Zagreb: Glas koncila.
- Ivan Pavao II. (1991) *Allocuzione al Simposio del Consiglio delle Conferenze Episcopali d' Europa sull' insegnamento della Religione Cattolica nella scuola pubblica 15. travnja*.
- Koprek, I. (2003) Odgoj i obrazovanje između pluralizma i europskih vrednota. U: *Katolička škola pred izazovima društvenih promjena*. Rijeka: Salezijanska klasična gimnazija s pravom javnosti, str. 93-107.
- Koprek, I. (ur.) (1999) *Ljudska prava, čovjekovo dostojanstvo*. Zagreb: FTI.
- Mandarić, V. B., Hobljaj, A., Razum, R. (2011) *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi*. Zagreb: Glas Koncila.
- Mardešić, Ž. (2005) *Odgovornost kršćana za svijet*. Sarajevo - Zagreb: Svjetlo riječi.
- Marinović-Bobinac, A. (2007) Komparativna analiza kurikuluma za religijsko obrazovanje: primjer četiri katoličke zemlje, *Metodika*, 8 (2), str. 408-424.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI OBRAZOVANJA I ŠPORTA (2013) [https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/Materijali%20za%20istaknuto/2014/Strategija%20obrazovanja%20znanosti%20i%20tehnologije/Strategija%20OZT-Radni%20materijal%20rujan%202013%20\(1\).pdf](https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/Materijali%20za%20istaknuto/2014/Strategija%20obrazovanja%20znanosti%20i%20tehnologije/Strategija%20OZT-Radni%20materijal%20rujan%202013%20(1).pdf) (2. 8. 2015).
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (ur. Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I.). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH (2008) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb, <http://public.mzos.hr>.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, NACIONALNI KATEHETSKI URED (2008) *Plan i program katoličkoga vjeronauka za četverogodišnje srednje škole*, <http://www.nku.hbk.hr/> (7. 7. 2015).

- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA (2008) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (prijedlog), <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (7. 7. 2015).
- Nassare, E. (2000) Koliko i kakve religije treba multikulturalno društvo? *Kateheza*, 22 (3) str. 125-133.
- Nikolova, R. et. al. (2007) Das Berliner Modell religiöser Kompetenz; Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6 (2), str. 67-87.
- Pajer, F. (2007) Religije i odgoj za dijalog i za mir, *Lađa*, 2, (2), str. 10-25.
- Pavlović, A. (2001) Religiozni odgoj u sustavu javnih škola. *Kateheza*, 23 (4) str. 339–353.
- Pažin, I. (2010) *Vjeronauk u školi*. Đakovo: KBF Đakovo.
- Perotti, A. (1995) *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Razum, R. (2008) *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*. Zagreb: Glas koncila.
- Ruta, G. (2000) *L'insegnamento di religione cattolica e i suoi esiti formativi, Riforma, sperimentazione e valutazione*. Istituto Teologico s. Tommaso: Messina, Collana Strumenti per insegnare.
- Salvarani, B. (2001) *A scuola con la Bibbia*. Bologna: Collana Mondialità Editrice Missionaria Italiana.
- Sanctis, F. (1981) *La giovinezza*. Milano: Garzanti.
- Schluß, H. (2010) *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse, Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*. Wiesbaden: Sozialwissenschaften.
- Strugar, V. (1998) Religijska raznolikost i kvaliteta odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.) *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Zbornik radova, Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Šimunović, M. (2011) *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Šimunović, M. (1999) Specifični doprinos vjeroučitelja u cjelovitom odgoju i obrazovanju. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Zbornik radova. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, str. 49-57.
- Škvorc, M. (1982) *Vjera i nevjera*. Zagreb: FTI.
- Trenti, Z. (2000) *Educare alla fede*. Torino: Elledici.
- Vereš, T. (1981) *Toma Akvinski*. Ljubljana: ČGP DELO.
- Vinco, R. (1998) Dialogo con l'Altro. U: Falavegna, E. i Girardi, G. (ur.) *Il Segno dei Gabrieli Editori*, lipanj, str. 31-39.
- Vukasović, A. (1995) *Pedagogija*. Zagreb: Alfa i Hrvatski katolički zbor „Mi“.

Matea Galinec: Pluralizam obrazovnih programa – pravo i izbor

Sažetak

Odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu u pružanju odgovora na izazove koji donose promjene u suvremenom društvu. Organizacija i ustroj tradicionalnog odgojno-obrazovnog sustava nisu u potpunosti odgovorili zahtjevima društva što je rezultiralo preispitivanjem mogućnosti unapređivanja sustava odgoja i obrazovanja. Reforme koje su se dogodile u pedagogiji na početku prošlog stoljeća pridonijele su procesu kritičkog propitkivanja tradicionalnog modela odgoja i obrazovanja naspram zahtjeva društva. Proces propitkivanja takvog sustava odgoja i obrazovanja rezultirao je većim uključivanjem roditelja u odgojno – obrazovni sustav. Upravo to uključivanje roditelja u odgojno – obrazovni sustav dovelo je do uvođenja zakonskih inovacija koje su roditeljima pružale veću slobodu djelovanja i osnivanje alternativnih škola. Ishod spomenutih napora je oblikovanje odgoja i obrazovanja u smislu povećanja raznolikosti sadržaja, metoda i oblika rada te mogućnost odabira različitih smjerova koji vode prema željenom obrazovanju.

Privatno obrazovanje i mogućnost odabira obrazovanja unutar javnog sustava obrazovanja u mnogim europskim zemljama postoji već duže vrijeme, no tek u prošlom stoljeću ono je postalo pravo i izbor širem krugu djece i roditelja. Kvalitetan izbor obrazovanja za svakog pojedinca nije bitan samo za trenutačnu dobrobit mladih, već i za njihovu budućnost. Suvremeni svijet traži obrazovanje koje će pojedincu omogućiti aktivno i kreativno uključivanje u suvremene tijekove i promjene. Moderni programi trebali bi težiti osposobljavanju pojedinca za različite putove stjecanja znanja, za samostalno pronalaženje te korištenje izvora informacija i znanja kao krajnji cilj osposobljavanja za cjeloživotno učenje.

Ključne riječi: alternativni program, pravo, izbor

UVOD

Obzirom na promjene u suvremenom društvu, odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu u pružanju odgovora na izazove koje donosi društvo. Organizacija i ustroj tradicionalnog odgojno-obrazovnog sustava nisu uvijek dovodili do učinkovitosti i funkcionalnosti, stoga je društvo preispitalo mogućnosti unapređivanja sustava obrazovanja.

U Europi i SAD-u prvom polovicom dvadesetog stoljeća javljaju se reforme novog odgoja i obrazovanja, reforme pedagogije te se iskušavaju smjerovi i modeli kako bi se ublažile slabosti i nedostaci dotadašnjeg odgojno-obrazovnog sustava. U tom razdoblju dolazi do nekoliko pokušaja transformacije od kojih su najrasprostranjenije Montessori metoda, Freinetova pedagogija, Waldorfska škola, Dalton plan, Cousinet škola i drugi (Matijević, 2001). Reforme u pedagogiji s početka prošlog stoljeća pridonijele su procesu kritičkog propitkivanja tradicionalnog modela odgoja i obrazovanja i školskog sustava, teorijskih osnova i nedostataka. Ovaj proces omogućio je roditeljima da traže sljedeće: mogućnost za uspostavu i priznavanje institucija koje nisu bile pod izravnim pokroviteljstvom države, pravo na izbor škole ili studija te pravo da budu obaviješteni o tome što se u školi događa (Maleš, 1995). Upravo su ti zahtjevi doveli do uvođenja zakonskih inovacija koje su roditeljima pružale veću slobodu djelovanja i osnivanje alternativnih škola u zemljama u kojima je demokratski društveni poredak to dopuštao. Takvi su naponi rezultirali oblikovanjem odgoja i obrazovanja u smislu povećanja

raznolikosti sadržaja, metoda i oblika rada te mogućnost odabira različitih smjerova koji vode prema željenom obrazovanju. Privatno obrazovanje i mogućnost odabira obrazovanja unutar javnog sustava obrazovanja već su duže vrijeme postojali u mnogim europskim zemljama, no do kraja 20. stoljeća spomenuto je privuklo i zemlje u kojima su odgojno-obrazovni sustav, ali i školski pluralizam bili potisnuti. Zahtjevi za demokratizacijom svih institucija društva podrazumijeva i potrebu demokratizacije odgojno-obrazovnih institucija.

Mnoge su zemlje srednje Europe s procesom tranzicije (Mađarska, Poljska, Češka Republika, Slovačka Republika) zbog navedenog započele s uvođenjem privatnog i alternativnog obrazovanja u sustavu obrazovanja (Milutinović, 2011). Takav su odgoj isticale kao političko i građansko pravo, a pripisivale su ga pluralizmu u postsovjetskom društvu. Cilj takvih nastojanja bio je omogućiti roditeljima pravo na izbor škole.

Osnovna značajka pluralističkog društva, između ostalog je i da omogućuje alternative u svim područjima pa tako i u području odgoja i obrazovanja.

Ovdje je, prije svega, riječ o jednom od temeljnih ljudskih prava i prava svakog djeteta, a to je pravo na odgoj i obrazovanje. Ostvarivanje ovog prava osigurava kontinuitet u odgoju i obrazovanju (Matijević i sur., 1994). U tom duhu možemo govoriti o demokratizaciji odgojno-obrazovnog sustava koji se danas temelji na osnovnom dokumentu, *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Ujedinjeni su narodi u svrhu zaštite djece izdali dokumente, najprije *Deklaraciju o pravima djeteta* 1959., a zatim i *Konvenciju o pravima djeteta* 1989. godine. U tim se dokumentima ističe jedno od temeljnih prava – pravo na odgoj i obrazovanje (Maleš, Milanović, Stričević, 2003). Ovim se dokumentima ističu i reguliraju prava djeteta na život u zdravoj sredini te obveza društva da mu osigura uvjete za rast, razvoj i učenje kako bi se ono skladno razvijalo u svim aspektima života. Kao potpora poštivanju ovih dokumenata u Republici Hrvatskoj, dopuna su zakoni i propisi kao što su *Obiteljski zakon* (2015), *Zakon o predškolskom odgoju* (2013) i *Nacionalni program odgoja za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja, odgoj za ljudska prava* (1999). To se odnosi i na izbor primjerene vrste obrazovanja za svako pojedino dijete unutar odgojno-obrazovnog sustava. Ovdje je riječ o alternativnim programima odgoja i obrazovanja.

Upravo iz tog razloga novonastale modele najčešće identificiramo kao alternativne. Pojam “alternativne pedagogije” vrlo je nejasno i dvosmisleno predočen javnosti te ga kao takvog nalazimo i u stručnoj i znanstvenoj literaturi. Alternativne su se pedagogije razlikovale najprije obzirom na to kakve su ideje podržavale, ali i prema namjeni s kojom su osmišljene i osnovane, pri čemu se njihovo djelovanje prilično razlikuje (Milutinović i Zuković, 2013).

Značenje pojmova “alternativno obrazovanje” je promjenjivo i ovisi o mjestu i vremenu; oblik alternativnog odgoja i obrazovanja najčešće se razlikuje od obrazovanja koje zastupa određena država. Ustanove sa spomenutim odgojem i obrazovanjem uglavnom djeluju kao javne ili privatne s inovativnim, drugačijim nastavnim planom i programom.

U tom bi smislu bilo neispravno definirati teorijsku orijentaciju na temelju koje su se pojavile alternativne škole jer se u šezdesetim i sedamdesetim godinama prošlog stoljeća većina njih oslanja na humanističku psihologiju te teoriju i praksu progresivnog odgoja i obrazovanja (Milutinović i Zuković, 2013). Spomenuto razdoblje izrodilo je smjer naznačen u literaturi kao “temeljne škole” (“osnovne škole”). One su bile osnovane isključivo na zahtjev roditelja i bile su usmjerene najkonzervativnijim tradicijama odgojno-obrazovnog procesa. Druga vrsta škole za učenike rizičnih skupina razlikovala se od konvencionalnih modela.

Raywid (1999) izdvaja tri vrste alternativnih škola:

- alternativne škole s korektivnom funkcijom namjenjene ponajprije rizičnim skupinama djece,
- alternativne škole koje imaju inovacijsku funkciju uvođenjem novih kurikuluma, provedbu nestandardnih metoda, partnerstvo u obrazovanju te stvaranje pozitivne psihosocijalne klime u ustanovi i
- alternativne škole s namjenom uvođenja sustavnih promjena u obrazovanje.

U literaturi pojam “alternativne” koristi se u širem, prethodno navedenom, i užem smislu. U užem smislu taj se pojam odnosi samo na one škole koje se svojim sadržajem i organizacijom razlikuju od javnog obrazovanja. Glavni kriterij definiranja pojma “alternativne” u toj perspektivi je sam pedagoški pristup (Milutinović i Zuković, 2013). To su one škole koje u prvom pogledu razvijaju partnerski odnos prema djetetu i uvažavaju njihove individualne percepcije, bez obzira na vrstu škole (javna ili privatna). Navedene definicije navode na to da postoje dvije različite koncepcije alternativnog odgoja i obrazovanja: formalna i supstancijalna (Milutinović i Zuković, 2013). Definicija formalne koncepcije govori u prilog tome da se svaka škola koja je dostupna i koja se može birati u diferenciranom školskom sustavu, smatra alternativnom. Ovdje je pedagoška orijentacija nevažna, a to znači da se i temeljne i slobodne škole mogu smatrati alternativnim školama. S druge pak strane, supstancijalni odgoj i obrazovanje uglavnom se oslanja na definiciju formalnog odgoja i obrazovanja dopunjavajući ga u tome da alternativne škole karakteriziraju određeni oblici pedagoškog usmjerenja (Matijević, 2004).

Proučavajući stručnu i znanstvenu literaturu možemo vidjeti da postoje dva vala u uspostavi alternativnih škola. U prvom valu javlja se Waldorfska škola, Freinetova škola, Jean-plan škola i neke druge koje su se javile uz znanstvene smjerove 19. stoljeća. U šezdesetim godinama prošlog stoljeća pojavio se novi val alternativnih škola u Sjedinjenim Američkim Državama (Maleš, 1995). Naime, 1950-ih opada razina intelektualnog obrazovanja te su se pojavili određeni zahtjevi prema kojima bi odgojno-obrazovni sustav rezultirao boljim uspjehom učenika. U tom je vremenu javni odgoj i obrazovanje doživio snažne kritike pa se razvijaju alternativne škole s sljedećim karakteristikama:

1. naglasak takvih škola je na razvoju bliskih međuljudskih odnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa,
2. nastavni plan i program uglavnom nije podijeljen u nastavne predmete, već integrira teme te na taj način omogućuje stjecanje znanja iz različitih znanstvenih područja,
3. osobiti naglasak stavlja se na aktivno učenje, odnosno učenje iskustvom i istraživanjem,
4. promiče se samovrednovanje i samoocjenjivanje učenika,
5. školska se pravila donose u određenoj mjeri, dok učenici svojim sudjelovanjem doprinose u individualnom i zajedničkom donošenju odluka (Milutinović i Zuković, 2013).

Alternativne škole s početka 20. stoljeća potvrđuju ideale nastave usmjerene prema učeniku (djetetu) te ističu kako ne postoji samo jedan najbolji način učenja za svu djecu. U Republici Hrvatskoj danas djeluju odgojno-obrazovne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojima se ostvaruju sljedeći alternativni programi: *Montessori*, *Waldorf* i *Agazzi*. Prema Montessori načelima i principama djeluje pet dječjih vrtića, a u jedanaest njih spomenuta načela i principi organizirani su kao poseban program. Odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi po načelima waldorfske pedagogije ostvaruje se u osam odgojno-obrazovnih ustanova, dok se Agazzi program provodi u jednoj odgojno-obrazovnoj ustanovi u Republici Hrvatskoj.

MONTESORI PEDAGOGIJA

Marija Montessori razvila je sustav koji je veoma blizak načelima radne škole i pedocentrizmu, a koje je zagovarala Ellen Key, *pedagogija koja proizlazi iz djeteta* (Jagrović, 2007). Svoje učenje temelji na teoriji Sigmunda Freuda, oca psihologije, koji je smatrao da mnoge teškoće odraslih proizlaze iz stila života i problema u djetinjstvu. Iz tog je razloga pokušavala stvoriti model odgoja koji će djelovati na uklanjanje uzroka nekih kasnijih životnih problema. U središtu ove pedagogije je dijete, a ono je tjelesno-duhovno biće koje ima vlastitu individualnost. Montessori smatra (prema Seitz i Hallwachs, 1996) da se takvo dijete može razviti u neovisnog, slobodnog i samostalnog čovjeka. Temeljni cilj Montessori pedagogije je priznavanje ljudskog dostojanstva već u djetinjstvu. Upravo iz spomenutih činjenica proizlazi slika o djetetu kao akteru vlastitoga razvoja. Dijete je u takvom okruženju biće slobodnog razvoja u kojem se ono razvija vođeno svojim unutarnjim interesom, iako strogo pripremljeno okruženje dovodi u pitanje mogućnost realizacije tog procesa. Slobodnim odgojem (Montessori, prema Seitz i Hallwachs, 1996) djeca u potpunosti razvijaju vlastite sposobnosti, talente i osobine ličnosti. Odgoj se u tom slučaju direktno ne miješa, već samo daje indirektnu podršku samoodgoju.

Marija Montessori smatra da je slobodan izbor djelatnost najvišeg ranga: samo dijete zna što mu je potrebno za vježbu i za njegov duhovni razvoj pa mu zato zaista treba omogućiti slobodu izbora. Slobodan izbor isto tako ne znači površno bavljenje mnogim stvarima i skakanje s predmeta na predmet pa odgojitelj mora promatranjem djeteta moći razlikovati površno bavljenje stvarima od pravih interesa. Slobodan je izbor potreban i iz razloga što se djeca individualno razvijaju. Iako je razvoj svakog djeteta određen temeljnim zakonitostima i načelima, nijedno dijete nema jednak razvojni put, jednake sposobnosti i mogućnosti. Svako dijete je individua (Slunjski, 2012) te ima vlastiti tempo i ritam razvoja. Sloboda izbora spriječit će to da se pred dijete stavljaju zadaci kojima ono nije doraslo. Ukoliko dijete samostalno može odlučiti čime će se baviti, to zasigurno neće biti zadaci za koje ono još nije zrelo.

Montessori pedagogija također mnogo govori i o izboru materijala. Marija Montessori isticala je važnost velikog izbora "pripremljenog" i osmišljenog materijala. Takva pripremljena okolina u djeci će pobuditi interese i koncentraciju u onom stupnju u kojem je izbjegnuto sve što je suvišno i zbunjujuće (Montessori, prema Seitz i Hallwachs, 1996). Odgojitelji u ovom kurikulumu indirektno pripremaju mogućnost za slobodan izbor i pružaju materijale za samostalan rad. Ako se dijete osjeća sigurno i ako mu je omogućeno učenje po modelu "pokušaj pogeška", tek onda će moći iskoristiti šansu koju mu pruža slobodan izbor (Slunjski, 2013).

WALDORFSKA PEDAGOGIJA

Osnovna intencija waldorfske pedagogije očituje se u osluškivanju prave prirode djeteta, a ne u nastojanju da mu se prema vlastitim planovima nešto usadi putem odgoja. Autorica Key (2000) navodi kako je pedagoški zločin učiniti dijete onakvim kakvim bismo ga mi htjeli imati. Ističe kako je potrebno pustiti da se dijete razvija samo po sebi te osigurati vanjske faktore koji će taj razvoj poduprijeti.

Kad govori o odgojnim i nastavnim metodama, Steiner ističe sljedeće: prvi pedagoški koraci i mjere nikad se ne izvode iz programa ili teorije, nego nastaju na način da odgojitelj razvija svoju intuiciju i osluškuje ono što se u djetetu zbiva te pronalazi djetetove urođene sposobnosti kako bi mogao na optimalan način pridonositi prirodnom razvoju i učenju djeteta.

Razvoju osjetila u waldorfskoj pedagogiji također se pridaje velika pozornost. Preko njih dijete spoznaje svijet oko sebe, ali i sebe u njemu. Osjetilna aktivnost polazišna je točka i temelj cjelokupnog obrazovanja.

Ono što ova pedagogija zaobilazi jest jednostranost gledanja i slušanja kao direktnih "dostavljača" do mozga. Za takav razvoj osjetila, djetetova okolina treba biti izvorna koliko god je to moguće. U suvremenom društvu rano napredovanje i nagli razvoj industrije igračkica dovodi do zatupljivanja djece zbog preplavljenosti djece podražajima koje određene igračke imaju.

Odgov u waldorfskoj pedagogiji ne razlaže se na teoriju i praksu pa upravo iz tog razloga u osnovnoškolskom obrazovanju nema potpuno razdvojenih "predmeta" (Seitz i Hallwachs, 1996). Sve što dijete u predškolskom razdoblju uči, cjeloviti je doživljaj njega samog i svijeta koji ga okružuje.

AGAZZI PEDAGOGIJA

Osnovna je karakteristika Agazzi pedagogije da je dijete u središtu te da je vrtić zajednica dječjih aktivnosti. Osnovna vrijednost Agazzi pedagogije sastoji se u izgradnji odnosa između djeteta i odgojitelja, a taj se odnos rađa od prvog susreta s djetetom koje živi s drugima, igra se, radi, govori i samo djeluje. Ova se pedagogija također temelji na idejama slobode djeteta i odgojitelja, samostalnosti u radu, učenju otkrivanjem bez krutosti sustava te učenju iz okoline. Tematika odgoja za „život kroz život“ karakterizira čitavu Agazzi metodu, jer kad je otvorena prema djetetu, otvorena je prema cijeloj društvenoj realnosti.

Predškolske ustanove koje djeluju prema Agazzi principu otvorene su prema obitelji, užem i širem društvenom kontekstu te prirodi u kojoj dijete stječe osobno iskustvo o životu.

O ovoj koncepciji odgojitelj je onaj koji potiče unutarnje učenje djeteta te je njegova zadaća poticanje djece da postanu ono što jesu. Odgov za opće zajedništvo zahtjeva antropološku zrelost i sposobnost otkrivanja novih pedagoških sadržaja (drugačiji stav pred svakom vrstom znanja, individualizaciju nove metodologije pogodne za formiranje novih generacija koje su pozvane na stvaralaštvo (Matijević, 2004). Prema spomenutom autoru, s jedne strane Agazzi odgov predstavlja izvor skladnog i cjelovitog razvoja dok s druge strane, na didaktičkom planu, on polazi od istinske prirode i fleksibilnosti razvoja svakog pojedinog djeteta.

U ovoj pedagogiji posebna se pozornost pridaje estetskom uređenju, materijalnom radu koji utječe na unutarnji mir. Dijete traži materijal za svoje djelovanje, istraživanje, učenje, iskušavanje, a njegovo djelovanje zahtijeva i od odgojitelja da se prilagođava situacijama, odbacuje rutine i navike te stalno potiče dijete u njegovom učenju i razvoju. Specifičnost rada u alternativnim vrtićima predstavlja reafirmaciju prirodnog učenja i slobodnog načina odgajanja (Matijević, 2001).

PROMIŠLJANJE O ALTERNATIVNIM PROGRAMIMA

Prema navedenim podacima o broju predškolskih ustanova koje su obuhvaćene alternativnim programima u Republici Hrvatskoj, vidljivo je da su one u neznatnom broju u odnosu na predškolske ustanove koje nisu obuhvaćene nijednim od navedenih predškolskih programa. Jedan od mogućih razloga je zastupljenost alternativnih programa isključivo u većim gradovima poput Zagreba, Splita, Zadra, Rijeke dok u ruralnim sredinama gotovo da i nema predškolske ustanove koja djeluje po principima alternativnih programa odgoja i obrazovanja. Takva zastupljenost programa dovodi do zaključka da samo djeca u većim gradovima imaju priliku pohađati neki alternativni program u predškolskoj ustanovi. Prilog tome jest i činjenica kako građani nisu dovoljno informirani po pitanju alternativnih programa. Isto ako, mali broj alternativnih programa služi i kao razlog naplaćivanja više cijene, nego što je ima redovni program u predškolskoj ustanovi. To se kasnije odražava i na školski sustav, pa je tako, prema posljednjim podacima, broj upisanih učenika u državne škole 98%, a u alternativne škole svega 2% u Hrvatskoj. U Europi podaci pokazuju jednu sasvim drugačiju sliku, a tome

u prilog govore podaci da, primjerice u Nizozemskoj privatne ili alternativne škole pohađa 66% djece, a u susjednoj nam Sloveniji čak 69% djece.

Na alternativne pedagogije u sustavu odgoja i obrazovanja nikako ne bismo trebali gledati kao na konkurenciju državnim institucijama, budući da su mnogi elementi iz alternativnih programa pronašli svoje mjesto u državnim ustanovama. U organizacijskom i političkom pogledu trebalo bi osigurati mjesto i prostor za takve ustanove te na taj način osigurati razvoj pluralizma i u tom aspektu društva.

Kritičari mogućnosti izbora škole zagovaraju tezu da obrazovanje nije „potrošački proizvod“, već javno dobro pomoću kojeg društvo ostvaruje svoje ciljeve (Savičević, 2000). Isto tako, Milutinović (2001) navodi da je mogućnost odabira škole važno sredstvo poboljšanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Usporedno tome, smatra se da izbor odgoja i obrazovanja potiče uključivanje roditelja u obrazovanje njihove djece te povećava odgojno-obrazovne mogućnosti za siromašnu ili deprivilegiranu djecu.

Odgaj i obrazovanje usmjeren na učenika trebao bi biti usmjeren na to da pojedinac, bez obzira bilo to dijete u vrtiću, učenik u školi ili student na fakultetu, aktivno sudjeluje u radu, promišlja i rješava probleme te na taj način razvija sigurnost u sebe što čini osnovu za učenje, a kasnije i sigurnost u životu. Država je važan partner u kreiranju odgojno-obrazovnog sustava, ali nije i jedini. Tome pridonose i središnje vlasti, lokalne vlasti, međunarodne organizacije, lokalne zajednice, nevladine udruge i vjerske skupine. Svi oni mogu stvarati okruženje u kojem će svako dijete moći ostvariti svoje pravo na odgoj i obrazovanje. Sve reforme koje bi se trebale dogoditi u odgojno-obrazovnom sustavu trebale bi krenuti iz dva temelja: poštivanje djetetovih prava i kvalitete obrazovanja. Pravo na obrazovanje u tom smislu postaje temelj za izgradnju demokratskog društva te daje svakom pojedincu mogućnost za zadovoljavanje potrebe najvišeg stupnja – potrebe za samoostvarenjem.

Literatura

- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestin Freineta. *Školski vjesnik*, 1-2, 1 – 241.
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Maleš, D. (1995). Pedagoško obrazovanje roditelja. U: V. Rosić (ur.) *Pedagoško obrazovanje roditelja*. (pp. 19 – 35). Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Maleš, D.; Milanović, M; Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava*, Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2004.) /ur/: Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu, Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Milutinović, J. i Zuković, S. (2012). Odgojne i obrazovne tendencije: Privatne i alternativne škole. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (2). 241 – 266.
- Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb, 1999.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb: Profil international.
- Slunjski, E. (2013). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
- Obiteljski zakon, Narodne novine, Zagreb, 2015.
- Zakon o predškolskom odgoju, Narodne novine, Zagreb, 2013.

PRAVO NA ODGOJ I OBRAZOVANJE U SUVREMENOSTI

Slavenka Halačev: Univerzalnim dizajnom udžbenika do prava svakog djeteta na odgoj i obrazovanje

Sažetak

Univerzalnim dizajnom smatra se oblikovanje proizvoda i okružja koji su u najvećoj mogućoj mjeri upotrebljivi svim ljudima bez potrebe za dodatnim prilagođavanjem. Da bi se proizvodom mogli služiti korisnici različitih sposobnosti i mogućnosti, uporaba treba biti jednostavna, intuitivna i fleksibilna, informacije o načinu korištenja uočljive, opasnosti izazvane uporabom smanjene na minimum, a okružje primjene proizvoda valja prilagoditi korisniku uz minimalan tjelesni napor. Polazeći od tih pretpostavki u radu se razmatra kako se univerzalna načela dizajna mogu primijeniti na oblikovanje i osmišljavanje dizajna udžbenika koji se određuje kao tekstualno-slikovno nastavno sredstvo namijenjeno samostalnom učenju korisnika na svim razinama školovanja. Temeljno obilježje prema kojemu se udžbenik razlikuje od ostalih vrsta knjiga jest njegovo didaktičko oblikovanje koje je određeno sastavnicama kurikuluma, specifičnostima knjižnog medija i osobinama ciljanih korisnika. U radu su analizirana univerzalna načela dizajna i odabrana ona načela koja najbolje odgovaraju osmišljavanju i oblikovanju dizajnu udžbenika usmjerenom prema korisnicima.

Ključne riječi: univerzalna načela dizajna, osmišljavanje i oblikovanje dizajna udžbenika, višestruke inteligencije, stilovi učenja, inkluzivna škola.

PRAVO SVAKOG DJETETA NA ODGOJ I OBRAZOVANJE

Konvencija o pravima djeteta međunarodni je sporazum o sveobuhvatnim građanskim, političkim, gospodarskim, društvenim i kulturnim pravima djece. U 54 članka toga dokumenta djetetu se ne pristupa samo kao osobi koja treba posebnu zaštitu, nego ga se tretira kao subjekta s pravima. *Konvencija o pravima djeteta* univerzalno se primjenjuje na svu djecu svijeta, bezuvjetno zahtijeva od svih vlada zaštitu dječjih prava, te holistički pristupa stajalištu da su sva prava temeljna, nedjeljiva i podjednako važna. Prava zastupljena u *Konvenciji o pravima djeteta* utemeljena su na četiri osnovna načela koja je definirao Odbor za prava djeteta UN: 1. načelu nediskriminacije, 2. načelu dobrobiti ili najboljeg interesa djeteta, 3. načelu prava na život, preživljavanje i razvoj, te 4. načelu poštovanja dječjih stajališta/mišljenja/izražavanja. Prema tim se načelima trebaju provoditi sve aktivnosti usmjerene prema djeci. Pravo djece na obrazovanje u *Konvenciji o pravima djeteta* definirano je u člancima 28. i 29. U članku 28 navodi se da osnovno, srednjoškolsko, više i visokoškolsko obrazovanje moraju biti dostupni svima pri čemu se mora poštovati djetetovo ljudsko dostojanstvo. Na temelju jednakih mogućnosti svoj djeci treba osigurati besplatno i obvezno osnovno obrazovanje, omogućiti različite oblike srednjoškolskog obrazovanja po mogućnosti besplatnog ili novčano potpomognutog, a više i visoko obrazovanje učiniti primjerenim svima u skladu sa sposobnostima. Preduvjet za ostvarenje prava na obrazovanje jest kvalitetna informiranost djece i mladih o školovanju, stručnom obrazovanju i profesionalnom usmjeravanju te pristup znanstvenim i tehničkim spoznajama i primjena suvremenih metoda poučavanja. Članak 29. odnosi se na kvalitetu obrazovanja kojoj pridonose različiti činitelji: država, roditelji te pojedinci ili ustanove. U njemu se iznosi da obrazovanje treba usmjeriti prema punom

razvoju djetetove ličnosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti te darovitosti. Cilj obrazovanja jest osposobiti djecu za produktivan život u društvenoj zajednici i odgovoran odnos prema prirodnom okolišu. Zahvaljujući obrazovanju u duhu ljudskih prava, djeca – budući građani umjet će primjenjivati te vrijednosti i živjeti u skladu s njima (Maleš, Stričević, 2000; *Konvencija o pravima djeteta*, 2001; Maleš, 2002).

Obveza je svih država koje su ratificirale *Konvenciju o pravima djeteta* da je provode putem nacionalnih zakona i dokumenata. Koliko uspješno pojedine države primjenjuju pravo na obrazovanje za koje su vezana i druga dječja prava, može se procijeniti prema ustroju odgojno-obrazovnog sustava i njegovoj učinkovitoj interakciji s ostalim sustavima poput zdravstvenog, pravosudnog, sustava socijalne zaštite i skrbi i sl. Zadaća je svih tih sustava, da poštujući opća načela *Konvencije o pravima djeteta*, zadovolje individualne potrebe djece počevši od one čiji razvoj ne odstupa od normale, preko djece kojima je potrebna podrška u učenju, a ne pripadaju skupini djece s teškoćama, zatim djece s teškoćama, djece pripadnika manjina ili imigrantskih skupina, te djece iz socijalno depriviranih staleža do darovite djece. To znači da se prema načelu inkluzije u odgojno-obrazovni sustav uključuju sva djeca bez obzira na njihove sposobnosti, podrijetlo ili socijalno-ekonomski status. U inkluzivnom školskom okružju svi su učenici jednakovrijedni članovi razredne i školske zajednice u kojoj je odgojno-obrazovna praksa utemeljena na razvojnom pristupu i usmjerena prema učeničkoj raznovrsnosti, pa svako dijete dobiva prikladno obrazovanje za život s dignitetom (Igrić i sur., 2015). Škola u kojoj se žive dječja prava i demokratske vrijednosti, poštuje međusobno pomaganje, razumijevanje i empatija pridonosi dječjem odrastanju i socijalizaciji (Previšić, 1999). Načelo *ista mjera ne odgovara svima* polazište je za osmišljavanje poučavanja i učenja, pri čemu se uvažavaju učenikove prednosti, osobno iskustvo, predznanje, sklonost prema učenju te se poštuju i razvijaju različiti stilovi učenja (Gregory, Chapman, 2007).

Teorija višestrukih inteligencija pridonijela je inoviranju nastavnih strategija, izraženijem individualnom pristupu svakom učeniku i promjenama u strukturi škole. Zato škola treba ponuditi sadržaje koji su usmjereni prema otkrivanju i razvijanju svih osam vrsta inteligencije, kako bi sva djeca, bez obzira na svoje mogućnosti ili teškoće mogla izraziti vlastite sposobnosti. Međutim, nastavnici u današnjim školama i dalje najviše pozornosti posvećuju lingvističkoj i logičko matematičkoj inteligenciji i primjeni udžbenika, radnih bilježnica i raznih vrsta tiskanih ili digitalnih materijala (Mijatović, 1998; Armstrong, 2006). Budući da nastavnicima udžbenik služi kao predložak za poučavanje i sadržaj za učenje, prema njemu oblikuju 75 do 90 posto nastavnih sadržaja i aktivnosti (Chambliss i Calfee, 1998). Marsh (1994, 69) iznosi podatke iz američkih istraživanja koji pokazuju da su učenici u petom razredu proveli 78 posto nastavnog vremena koristeći se udžbenikom, dok se udžbenik u društvenim znanostima rabi 72 posto, u prirodnim 49 posto, u matematici 45 posto, u jeziku i umjetnosti 44 posto; britanska istraživanja govore o tome da je udžbenik knjiga koja se najviše primjenjuje, a slijede radni listovi, karte, slike, globusi i modeli.

KAKO SE UDŽBENIK UPOTREBLJAVA U NASTAVI

Udžbenik je tekstualno-slikovno nastavno sredstvo koje se kao funkcionalna i informativna knjiga (Escarpit, 1972; Pike, Mumper, 2004) upotrebljava na svim razinama osnovnoškolskog, srednjoškolskog i sveučilišnog školovanja. Namijenjen je samostalnom učenju učenika i studenata, a sadržajno je vezan za kurikulum odnosno plan i program nastavnog predmeta ili visokoškolskog kolegija. U akademskom kurikulumu i kurikulumu usmjerenom prema postignućima, udžbenik je osnovna školska knjiga, a ne koristi se u kurikulumu usmjerenom prema djetetu i u kurikulumu socijalne

rekonstrukcije (Schiro, 2008). Didaktičko oblikovanje udžbenika u akademskom kurikulumu poistovjećuje se sa zakonitostima procesa obrazovanja odnosno sa strukturom nastavnog procesa, jer se nastava smatra najorganiziranijim procesom obrazovanja (Poljak, 1980). Određena etapa nastavnog procesa odgovara pojedinoj komponenti didaktičkog oblikovanja udžbenika. Takva su polazišta sadržana i u *Udžbeničkom standardu*, dokumentu Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (2013) kojim se autorima udžbenika i nakladnicima propisuju standardi i zahtjevi za izradu udžbenika. Među didaktičko-metodičkim standardima i zahtjevima navodi se da je nastavna jedinica, koja se realizira tijekom jednog nastavnog sata, osnovna sadržajna jedinica, cjelovita, usustavljena i povezana s odgovarajućim odgojno-obrazovnim područjima, odnosno nastavnim predmetima. Razrađeni su i ostali standardi i zahtjevi koji se odnose na znanstvene, pedagoške i psihološke, didaktičko-metodičke, etičke, jezične, likovno-grafičke dimenzije udžbenika. Tehnički zahtjevi određuju opseg, format i svezak tiskanog udžbenika, pismo, trajnost, papir za izradu tiskanih udžbenika, tisak i uvez. *Udžbenički standard* također definira elemente elektroničkog udžbenika te udžbenika za djecu s teškoćama.

Nastavnici donose odluku o tome koji će udžbenik rabiti u nastavi na temelju dogovora stručnog učiteljskog aktiva (Bežen, Munk, 2003), ali nisu sigurni da odabiru najbolje udžbenike, zato što ne postoji sustavan način praćenja stručne primjene i djelotvornosti udžbenika u obliku povratne informacije iz prakse (Jirasek, 2006). U istraživanju o korištenju matematičkih udžbenika s obzirom na spol i godine staža učitelja matematike (Domović, Glasnović Gracin, Jurčec, 2012) podatci pokazuju da nema značajne razlike u korištenju udžbenika s obzirom na spol učitelja matematike, dok su značajne razlike u odnosu prema dobi učitelja. Učitelji sa stažem duljim od 30 godina značajno se razlikuju od svojih mlađih kolega po tome što se dosljedno i detaljno koriste udžbenikom, ali i drugim izvorima poučavanja, zbog individualiziranog pristupa potrebama svojih učenika. Očekivanja koja od udžbenika (Marsh, 1994) imaju ravnatelji, učitelji i učenici odnose se na razumljivost, aktualnost, povezanost s ispitima i nastavnim programom. Ravnatelji očekuju razmjerno nisku nabavnu cijenu udžbenika, učitelji nove zamisli o organizaciji nastave, a učenici podatke koji sažimaju određenu temu.

O udžbeniku valja promišljati kao proizvodu koji je namijenjen ciljanim korisnicima – učiteljima i učenicima, te ga treba osmisliti i oblikovati prema univerzalnim načelima dizajna. Pojam dizajn „može se definirati kao sposobnost ljudi da oblikuju i stvaraju okoliš na način koji nema presedana u prirodi, da bi služio našim potrebama i dao našem životu smisao“ (Heskett, 2012, 529 u Vukić, 2012), a univerzalna načela dizajna su opće postavke dizajna. Pod pojmom univerzalni dizajn smatra se oblikovanje produkata i okruženja koja su u najvećem mogućem obliku iskoristiva za ljude različitih dobi i sposobnosti. Njime se poštuje ljudska raznolikost i promovira inkluzija svih ljudi u sve vrste životnih aktivnosti. Sedam osnovnih načela univerzalnog dizajna primjenjivo je na različitim alatima i područjima: 1. ravnopravno korištenje, 2. prilagodljivo korištenje, 3. jednostavno i predvidljivo korištenje, 4. uočljiva informacija, 5. tolerancija na grešku, 6. niski fizički napor, 7. veličina i prostor za pristup i korištenje (The center for universal design 1998, 2, u Batarelo, 2005). Da bi udžbenik bio primjeren svim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava, koncepciju univerzalnog dizajna valja upotpuniti određenim brojem univerzalnih načela koja se odnose na udžbenik i njegove korisnike. Dizajn udžbenika daje smisao samostalnom korisnikovom učenju i nastavnikovu poučavanju ako sinergijom univerzalnih načela dizajna pridonosi ostvarenju prava svakog djeteta na odgoj i obrazovanje.

UNIVERZALNA NAČELA DIZAJNA UDŽBENIKA USMJERENOG PREMA KORISNICIMA

Lidwell, Holden, Butler navode 100 univerzalnih načela dizajna koja su odabrana iz različitih dizajnerskih disciplina na temelju nekoliko čimbenika, uključujući iskoristivost, učestalost pogrešne

primjene ili nerazumijevanja te snage dokaza koji ih potkrepljuju (2006, 10). Navedena načela su analizirana i izabrana su ona koja pridonose osmišljavanju i oblikovanju dizajna udžbenika koji je usmjeren prema korisnicima. Objašnjenja sljedećih univerzalnih načela dizajna odnose se osmišljavanje dizajna udžbenika.

Pravilo 80/20 objašnjava da 80 posto učinaka u bilo kojem složenom sustavu proizlazi iz 20 posto varijabli toga sustava. To znači da udžbenik sadržava 20 posto obilježja kurikulumu odnosno nastavnog plana i programa, a njegovim uporabom postiže se 80 posto odgojnih i obrazovnih učinaka. Načelo *trošak-dobit* odnosi se na procjenu kvalitete udžbenika s korisnikovog motrišta kao i na procjenu financijske isplativosti njegovog dizajna. Ako stvarno vrijeme učenja (Meyer, 2005) provedeno u korištenju udžbenika rezultira znanjem učenika, znači da je njegov dizajn dobar. U financijskom pogledu, trošak koji je veći od dobiti ukazuje na loš dizajn, a dobit koja je jednaka ili veća od troška vezana je za dobar dizajn.

Pogodnost određuje način na koji fizičke karakteristike udžbenika utječu na njegovu funkciju. Udžbenik će biti pogodan za uporabu, ako njegova veličina, debljina, težina, grafičko-likovna oprema odgovaraju onome čemu je namijenjen, a to je rad na nastavi i kod kuće. Primjerice, udžbenik treba biti takvog formata da kada je otvoren na školskoj klupi, ne prekriva njezinu cijelu površinu niti prostor suučenika i ne otežava držanje pribora za pisanje ili dodatnih bilježnica ili knjiga.

Efekt estetika-korisnost znači da se dizajn koji je estetski privlačan doživljava jednostavnijim i boljim za uporabu od estetski neprivlačnog dizajna. Učitelji, učenici i roditelji procjenjuju kvalitetu i praktičnost dizajna udžbenika na temelju prvoga dojma koji pobuđuje pozitivne stavove i toleranciju problema koji se mogu javiti prilikom primjene.

Dobar dizajn udžbenika prati načelo *hijerarhije potreba*. *Funkcionalnost* je zadovoljena ako je udžbenik, zahvaljujući formi i sadržaju, uporabiv u poučavanju i samostalnom učenju. *Pouzdanost* jamči sigurnost u radu jer se stranice udžbenika ne raspadaju, tekstualni i slikovni sadržaj je točan, provjeren i neoboriv (Škarić, 2011), a didaktičko oblikovanje udžbenika primjereno obilježjima svih učenika. Udžbenik je *iskoristiv* ako se svi učenici u skladu sa svojim sposobnostima mogu služiti njime. Ako je udžbenik dobro dizajniran, odnosno osmišljen i oblikovan, omogućuje učenicima da unaprijede svoje *vještine* učenja i uče bolje nego prije. *Kreativnost* udžbenika potiče učenike na divergentno, inovativno i kreativno mišljenje. (Koludrović, 2009; Dubovicki, 2012)

Pristupačnost dizajna prepoznaje se po četiri karakteristike: zamjetljivosti, upotrebljivosti, jednostavnosti i toleranciji pogrešaka, jer dizajn udžbenika mora biti upotrebljiv učenicima različitih sposobnosti bez posebnih prilagodbi ili modifikacija. *Zamjetljivost* se postiže ako svi korisnici udžbenika mogu zamijetiti njegov dizajn bez obzira na svoje mogućnosti osjetilne percepcije. Stoga se informacije u udžbeniku trebaju predočiti redundantno s pomoću teksta, slika, simbola, boja. Djeci s teškoćama zamjetljivost udžbenika bit će proširena ako se uz udžbenik dodatno služe elektroničkim i todimenzionalnim medijima koji će na taktilni, vizualni i auditivni način dopuniti njihovu percepciju udžbeničkih sadržaja. *Upotrebljivost* je postignuta kada se svi mogu koristiti dizajnom bez obzira na njihove fizičke mogućnosti. Forma i težina udžbenika, broj stranica kao i ustroj sadržaja pridonose njegovoj upotrebljivosti ako su osmišljeni tako da ponavljajuće radnje kao i potrebu za stalnim tjelesnim naporom svedu na najmanju moguću mjeru. Pri tome se trebaju koristiti mogućnosti povezivanja s drugim tehnologijama kako bi se zadovoljili stilovi učenja i višestruke inteligencije učenika (Armstrong, 2006). *Jednostavnost* upućuje na lakoću razumijevanja i korištenja udžbeničkog dizajna, bez obzira na učenikovo iskustvo, kvalitetu koncentracije i pismenost. Da bi se postigla jednostavnost potrebno je jasno i dosljedno definirati i korisnicima predočiti mogućnosti i načine rada s udžbenikom.

Jednoznačnost i lagana pamtljivost naputaka usmjerenih prema postizanju cilja učenja, povratne informacije koje omogućuju samovrednovanje te razumljivost sadržaja - obilježja su načela jednostavnosti. *Tolerancija pogrešaka* ovisi o tome koliko su uspješno smanjeni pojava i posljedice pogrešaka. Prepoznaje se to u jasnom definiranju naputaka za rad s udžbenikom te razumljivosti sadržaja.

Dosljednost znači da će se ustroj kao i dijelovi udžbenika lakše zapamtiti i upotrebljavati ako se slični dijelovi izražavaju na slične načine. *Estetska dosljednost* udžbenika podrazumijeva dosljednost u stilu i izgledu, primjerice ujednačenost slikovnog materijala, jednostavno prepoznavanje različitih vrsta ili razina informacija, zadataka ili naputaka. *Funkcionalna dosljednost* je ispunjena ako simboli ili naputci omogućuju funkcionalnu uporabu u korištenju udžbenika. *Unutrašnja dosljednost* prepoznaje se po jednoznačnom, razumljivom i stabilnom ustroju udžbenika na dijelove, primjerice, sadržaj, predgovor, uvodi u cjeline ili teme, strukturirane lekcije, zadatci za samovrednovanje znanja i sl.

Obrnuta piramida se primjenjuje kada je efikasnost iznošenja informacija važna, zato što se informacije prema važnosti predstavljaju silaznim redoslijedom. U uvodu su najvažnije informacije kojima se odgovara na pitanja: tko, što, gdje, kada i kako. Nakon toga slijedi razrada i objašnjavanje činjenica i pojedinosti u obliku ulomaka ili grupa informacija. Prednosti obrnute piramide jesu u tome da su najvažnije informacije dostupne na početku, kako bi se najprije uočile i najbolje zapamtile. Međutim primjena obrnute piramide ima i svojih ograničenja, jer ne omogućuje postizanje napetosti sadržaja ili neočekivanog završetka pa može djelovati dosadno. Obrnuta piramida se u dizajnu udžbenika može koristiti u najavama tematskih cjelina, jer izravno, sažeto i pregledno najavljuje sadržaje koji će se obrađivati.

Da bi se postigla učenička *usredotočenost* na učenje, unutarnji ustroj udžbenika valja organizirati bez sadržajnih i vizualnih distraktora, primjerice rubnica opterećenih nepotrebnim slikama ili tekstom, suvišnih ikona, velikog broja boja, podcrtavanja u tekstu i sl.

Naglašavanje se provodi isticanjem i usmjeravanjem korisnikove pažnje na pojedine elemente dizajna koji se smatraju bitnim. Ono je učinkovito ako se ističe najviše 10 posto vidljivog dizajna, koristi manji broj tehnika isticanja te dosljedno provodi. Primjerice podebljavanje, kurziv i podcrtavanje rabe se za naslove, oznake, opise slika i nizove kratkih riječi kada je potrebno suptilno razlikovanje elemenata. Podebljavanjem se ističu željeni elementi, dok je kurziv manje vidljiv i čitak. Podcrtavanje otežava čitljivost i treba ga rabiti rijetko. Valja izbjegavati uporabu različitih fontova u funkciji isticanja. Korištenje boja valja uskladiti s ostalim tehnikama isticanja, stoga se preporuča nekoliko nezasićenih boja koje se međusobno jasno razlikuju. Stavljanje elemenata u negativ pogodno je za privlačenje pažnje.

Čitkost je vizualna jasnoća teksta utemeljena na veličini, fontu, kontrastu, blokovima teksta i razmaku između znakova. Optimalnom se smatra veličina fonta od 9 do 12 točaka, a manji se font može koristiti za opise slika i napomene. Fontovi se mogu birati na temelju estetskih preferencija jer nema razlike u djelovanju između serifnih i neserifnih fontova. Pozadine s teksturom ili uzorcima znatno smanjuju čitkost i treba ih izbjegavati. Čitkost je optimalna kada je kontrast između teksta i pozadine 70 posto. Ako se u dizajnu primjenjuje minimalna razina kontrasta, kombinacije boja za prednji plan/pozadinu ne utječu na čitkost. Poravnatost blokova teksta ovisi o estetskim sklonostima no u udžbenicima na početku školovanja optimalno je primijeniti lijevo poravnanje teksta, jer učenici svladavaju vještinu čitanja prateći riječi odnosno rečenice s lijeva nadesno. Za fontove veličine od 9 do 12 točaka preporuča se duljina redaka od 8 do 13 centimetara što je najviše 10 do 12 riječi odnosno 35 do 55 znakova u retku. Proporcionalno razmaknuti tekst čitkiji je od teksta s jednakomjernim razmacima.

Čitljivost se određuje čimbenicima poput duljine riječi, uobičajenosti riječi, duljine rečenica, broja zavisnih rečenica unutar rečenice i broja slogova u rečenici. Složene informacije zahtijevaju najjednostavniju prezentaciju u kojoj je naglasak na informacijama, a ne na načinu prezentacije. Čitljivost će biti veća ako se izbjegavaju nepotrebne riječi i rečenični znakovi, akronimi, žargon, citati na stranim jezicima. Čitljivost treba uskladiti s obilježjima ciljne skupine korisnika kojima je dizajn namijenjen.

Male grupe govornih, pisanih ili slikovnih informacija koje se izlažu prije novog materijala ili sadržaja nazivaju se *naprednim organizatorima*. Rabe se zato da poboljšaju učenje i razumijevanje. Razlikuju se od pregleda i sažetaka te prezentiraju na apstraktnijoj razini od ostalih informacija, a cilj im je predočiti ukupnu sliku, a ne pojedinosti. Ova se tehnika primjenjuje u izlagačkom i poredbenom obliku i najprimjerenija je za linearne medije poput udžbenika i prezentacije. *Izlagački* napredni organizatori upotrebljavaju se kada su učenici vrlo malo ili nimalo upoznati s informacijama sličnim onima koje se iznose, primjerice u udžbeniku se s pomoću njih najavljuju sadržaji udžbeničkih cjelina. *Poredbeni* napredni organizatori najprimjereniji su za sadržaje o kojima učenici već imaju prethodno znanje slično onome što se prezentira, jer se oslanjaju na predznanje i iskustvo.

Informacije se mogu oblikovati u mali broj jedinica kako bi se dizajn prilagodio ograničenjima kratkoročnog pamćenja koje može najviše obraditi četiri grupe plus ili minus jednu. To se načelo naziva *grupiranjem*. Informacije se grupiraju kada ih učenici trebaju usvojiti ili iskoristiti pri rješavanju problema. Informacije koje valja pretraživati kao što je kazalo pojmova ili rječnik ne treba grupirati, niti ograničavati broj jedinica po stranici.

Da bi se pridonijelo ukupnoj estetici, percepciji stabilnosti i osjećaju jedinstva, svi elementi dizajna trebaju biti međusobno poravnani. *Poravnanje* se odnosi na tekstualne sadržaje jer se njime definiraju stupci i redovi te usmjeruje pogled gore-dolje i lijevo-desno. Ulomci udžbeničkog teksta koji su poravnati s desnom ili lijevom rubnicom ili su obostrano poravnati jasni su vizualni markeri s kojim se poravnavaju ostali elementi dizajna. Ujedno su znatno čitkiji od centrirano složenoga teksta koji se teže povezuje s ostalim elementima dizajna.

Usporedba služi za prikazivanje veza, uzorka, odnosa među stvarima, pojavama, ljudima i sl. Elementi koji se uspoređuju moraju biti jednoznačni i međusobno usporedivi. Podatke za usporedbu treba prezentirati u jedinstvenom kontekstu s pomoću malog broja prikaza koji kombiniraju veliki broj varijabli i upotpuniti ih referentnim točkama. U udžbeniku se usporedbe mogu iznositi u tekstu i slikovno: grafikonima, tablicama, shemama, ilustracijama, crtežima, fotografijama i sl.

Bojom se privlači pozornost, grupiraju elementi, prenose značenja i unaprjeđuje estetski dojam. Ako ne želimo da neprimjerena uporaba boja upropasti formu i funkciju dizajna, tada ih treba rabiti konzervativno. Oko jednim pogledom može obraditi približno pet boja koje se mogu koristiti u različitim kombinacijama. Za prikazivanje elemenata u prednjem planu preporučljive su toplije boje, dok su hladnije boje bolje za pozadinu. Želi li se u udžbeniku bojama privući pozornost, koriste se zasićene boje odnosno čiste nijanse boja, primjerice u naslovima, najavama novih tema, isticanju zanimljivosti ili ukazivanju na vrste zadataka. Sadržaje koji su namijenjeni čitanju i radu s tekstem bolje je predočiti nezasićenim bojama.

Predočavanje ikonama često se rabi u udžbenicima sa ciljem štednje prostora, usmjeravanja pažnje na važne elemente sadržaja, upućivanje na način rada s udžbenikom i sl. Ikone se mogu koristiti na nekoliko načina, ovisno o tome što predstavljaju. *Sličnost* se prikazuje slikama koje su analogne jednostavnim radnjama, objektima ili pojmovima, primjerice olovka upućuje na pisanje ili pisano rješavanje zadataka, kist na slikanje, škarice na rezanje i sl. Ako slika služi kao *primjer* za složene

radnje, objekte ili ideje, tada ikona CD-a, a ne uređaj za slušanje upućuje na slušanje. *Simboličko* prikazivanje slikama smisleno je za prikazivanje onih radnji, objekata i ideja na apstraktnijoj razini za koje se koriste već uvriježeni i poznati simboli, primjerice, za pitanja ili zadatke znak upitnika, za važne informacije znak uskličnika i sl. Broj ikona koje upućuju na radnje, objekte i ideje ne smije biti veći od 5, jer otežava pamćenje. Ikone se trebaju međusobno razlikovati kako bi se mogle zapamtiti i pri uporabi udžbenika s lakoćom prepoznati.

Dubina analize znači da kompleksno razmišljanje o nekoj informaciji povećava vjerojatnost da će se osoba naknadno moći sjetiti te informacije. Da bi se zapamtile, informacije se mogu obrađivati na dva načina: *proba održavanja* i *proba razrade*. Proba održavanja je jednostavno ponavljanje bez dodatne analize, primjerice ponavljanje pojmova, riječi, brojeva, izraza, formula, godina, naziva, definicija i sl. iz teksta udžbenika. Proba razrade podrazumijeva dublju i smisleniju analizu informacija. Primjerice nakon čitanja ulomka ili cjelovitog teksta u udžbeniku, učenici odgovarajući na pitanja analiziraju tekst što zahtijeva više razine mišljenja. Rezultat će to boljom usvojenošću informacija.

Sustav pamćenja slika i tekstova znatno je bolji od sustava pamćenja zasebnih riječi ili slika. Kako bi se pojačalo usvajanje informacija u udžbeniku se trebaju usklađeno koristiti slike i riječi. *Reprezentacija slikom* koristi se kako bi se poboljšalo prepoznavanje i prisjećanje jednostavnih informacija, primjerice slike koje se vezuju za naslov udžbenika, naslove cjelina, tema, poglavlja, definicija, pojmova, zaključaka.

ZAKLJUČAK

Odgojno-obrazovni sustav koji je utemeljen na načelu inkluzije zagovara poštovanje učeničke različitosti i individualnosti. Na takvome pristupu počiva primjena prava svakog djeteta na odgoj i obrazovanje za život s dignitetom. Kako je u mnogim zemljama udžbenik osnovna školska knjiga koja se koristi u akademskom kurikulumu i kurikulumu usmjerenom prema postignućima, on je dominantno nastavno sredstvo tijekom poučavanja i učenja. Univerzalna načela dizajna trebaju se primijeniti tako da udžbenik zadovoljava 98 posto ciljne populacije, što je u suprotnosti s uvriježenim stajalištem da se odgojno-obrazovne aktivnosti i sadržaji u nastavi prilagođavaju prosječnom učeniku koji u zbilji ne postoji. Udžbenik će zadovoljiti 98 posto ciljne populacije ako se detaljno prouče obilježja ciljanih korisnika s time da se upravo odstupanje između prosjeka i ostatka populacije primijeni u dizajnu udžbenika.

Zahvaljujući takvome pristupu, udžbenikom koji je oblikovan prema univerzalnim načelima dizajna nesmetano se mogu služiti svi polaznici odgojno-obrazovnog sustava neovisno o svojim individualnim osobinama.

LITERATURA

- Armstrong, T. (2006) *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
- Batarello, I. (2004) Univerzalni dizajn obrazovnih materijala. *Napredak*, god. 146 (1), str. 65-74.
- Bežen, A. i Munk, K. (2003) Stavovi učitelja o udžbenicima i udžbeničkoj politici. *Napredak*, 144 (1), str. 66-80.
- Chambliss, M. J. i Calfee, R. C. (1998) *Textbooks for learning: nurturing children's minds*. Oxford: Blackwell publishers.
- Domović, V., Glasnović Gracin D., Jurčec, L. (2012) Korištenje matematičkih udžbenika obzirom na spol i godine staža učitelja matematike. *Napredak*, 153 (2), str. 187-202.

- Dubovicki, S. (2012) Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), str. 205-221.
- Escarpit, R. (1972) *Revolucija knjige*. Zagreb: Prosvjeta.
- Gregory, G. H. i Chapman, C. (2007) *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. 2. izd. Thousand Oaks, California: Corwin press.
- Heskett, J. (2012) Što je dizajn? Povijesna evolucija dizajna. U: Vukić, F., ur., *Teorija i povijest dizajna: kritička antologija*. Zagreb: Golden-marketing – Tehnička knjiga, Arhitektonski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 527-537.
- Igrić, Lj. et al. (2015) *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jirasek, S. (2006) Problemi udžbenika u osnovnoj školi: što učitelji misle i predlažu o izboru i primjeni udžbenika u osnovnoj školi. *Napredak*, 147 (4), str. 518-527.
- Koludrović, M. (2009) Pitanja i zadatci u udžbenicima kao elementi poticanja divergentnog mišljenja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), str. 179-190.
- Konvencija o pravima djeteta*. (2001) Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Lidwell, W., Holden, K., Butler, J. (2006) *Univerzalna načela dizajna*. Zagreb: Mate.
- Maleš, D. i Stričević, I. (2000) *Mi poznajemo i živimo svoja prava*. Zagreb: Školska knjiga.
- Maleš, D. (2002) Obrazovanje: osnovno ljudsko pravo. *Napredak*, 143 (4), str. 389-402.
- Marsh, C. J. (1994) *Kurikulum*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Mijatović, A. (1998) Pedagoške posljedice primjene teorije multiple inteligencije. *Napredak*, 139 (4), str. 429-442.
- Pike, K. i Mumper, J. (2004) *Making Nonfiction and Other Informational Texts Come Alive: A Practical Approach to Reading, Writing, and Using Nonfiction and Other Informational Texts Across the Curriculum*. Boston: Pearson.
- Previšić, V. (1999) Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1), str. 7-16.
- Poljak, V. (1980) *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Schiro, M. S. (2008) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Škarić, I. (2011) *Argumentacija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Udžbenički standard*. (2013) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Ana Čorić: *El Sistema*: glazbeno obrazovanje dostupno svima

Sažetak

Odgoj i obrazovanje za ljudska prava od presudne je važnosti u današnjem svijetu zahvaćenom egzistencijalnom i moralnom krizom, kao i otuđenošću prouzročenom napretkom tehnologije. Skupno muziciranje u zborovima i orkestrima jedna je od mogućih platformi za razvoj društvenih vrijednosti. *El Sistema*, kao jedinstveni program socijalne akcije kroz umjetničku glazbu, sustav je glazbenog obrazovanja otvoren svima – bez obzira na rasu, porijeklo, narodnost, materijalni status, i sl. Riječ je o programu koji je nastao 1975. godine u Venezueli, s primarnom idejom pružanja besplatnog glazbenog obrazovanja svakome djetetu u borbi protiv kriminala, droge i siromaštva. Kroz druženje uz glazbu i timski rad, orkestar postaje mjesto njegovanja suradnje, jednakosti, tolerancije i humanosti. Izvršni učinci programa prepoznati su u cijelome svijetu pa se danas primjenjuje u više od 60 zemalja, a od 2011. godine program je prisutan i u Republici Hrvatskoj. Rad donosi filozofiju, načela i metodologiju programa *El Sistema* i daje pregled njegovog razvoja od samih početaka do danas. Pored povijesnog pregleda, u radu se razmatra i perspektiva programa u Republici Hrvatskoj, kao jedinstvene mogućnosti stvaranja boljeg i humanijeg društva.

Ključne riječi: glazba, prava djece, skupno muziciranje, socijalna inkluzija.

UVOD: POJEDINAC I DRUŠTVO

Uloga mladih u razvoju društva 21. stoljeća sve je veća, uzmemo li u obzir značajne ekonomske i društvene promjene s kojima je ono suočeno i koje imaju snažan utjecaj na cjelokupni obrazovni sustav. Ideje koje dolaze i prolaze nevjerojatnom brzinom, složenost života, kultura „dokolice“ i brzina življenja kod ljudi su razvile stanovitu nestabilnost i otpor na svim područjima društvenog života. Hentig (1997) kaže da društvo mladima šalje poruku da ih do 25. godine života ne treba i na taj način odgaja one ljude koji će ga jednog dana razoriti. Nadalje, on promišlja kako „dobrobit čovječanstva u neovisnom, tehničkom, znanstvenom i demokratskom svijetu ne ovisi o ničemu toliko kao o tome da se pojedinci sa svoje strane zalažu za cjelinu, kao o tome da im smisao za zajednicu ne bude obveza, nego da postane njihova druga priroda (1997, 119).“ Odgoj morala, briga o socijalnoj dobrobiti i napretku zajednice te razvoj kognitivnog znanja pojedinca vodit će moralnom i etičkom ponašanjem, prema njemačkom filozofu Johannu Herbartu (Pollack Sadker i Miller Sadker, 1991, 299).

Novo shvaćanje odnosa između pojedinca i društva, koje naglašava podizanje svijesti građana o njihovim pravima i odgovornostima u zajednici, predmet su učenja i obrazovanja za demokratsko građanstvo. Složenost pristupa promicanju takvog učenja sadržana je u trostrukoj strategiji cjeloživotnog učenja koja se sastoji od početnog obrazovanja djece, učenja odraslih i obogaćivanja mogućnosti svakodnevnog učenja te sadrži područja kao što su obrazovanje za mir, građanska pismenost, obrazovanje za ljudska prava i obrazovanje za život u zajednici. Riječ je o procesu formalnog i neformalnog obrazovanja koji uključuje veliki broj državnih institucija (ministarstva, odgojno-obrazovne institucije i organizacije, mediji), specifično stručno osposobljavanje učitelja, promjene obrazovnog konteksta, povratak temeljnim vrijednostima, a možda najviše od svega međusobno uvažavanje i suradnju učenika, učitelja, institucija i lokalne zajednice (Dürr, Spajić-Vrkaš i Ferreira Martins, 2002). Za Durkheima (1996, 16) je odgoj „stvaranje potpuno novog bića u čovjeku – *društvenog bića* - čovjeka koji se suvereno osjeća u društvu koje kao i odgoj s dobrovoljnošću prihvaća.“ Iako on odgoj i

obrazovanje promatra prvenstveno kao društvenu pojavu, važno je naglasiti da ciljem suvremenog odgoja i obrazovanja smatra formiranje osobnosti. S obzirom na to da je odgojno-obrazovno djelovanje sâmo po sebi socijalizacija, razvidno je da u tom procesu socijalizacija ujedno omogućuje i individualizaciju. Hentig (2007) promišlja o našoj odgovornosti za budućnost kroz nekoliko zadataka kojih kao građani moramo biti svjesni želimo li djecu odgojiti tj. pripremiti za život. Riječ je o sposobnosti da zauzmemo i branimo svoj stav u društvu, snosimo odgovornost za *res publicu*, radimo na ravnoteži između individualne djelatnosti i napora koji koriste cijeloj zajednici, postanemo svjesni kozmopoliti, izvodimo korisne netehnicirane djelatnosti u doba tehničke civilizacije te prakticiramo ljubav prema bližnjemu, solidarnost prema strancima i velikodušnost. Upravo bi se na tim zadacima trebalo praktično raditi u svakoj društvenoj zajednici – obitelji, školi i državi – kako bismo djecu iskustvom poučili odgovornosti za zajedničko dobro, društvenoj harmoniji i međusobnom povjerenju.

GLAZBENO OBRAZOVANJE ZA MIR

Mirovno obrazovanje i odgoj za mir kao cilj imaju razvijati znanja, vještine i stavove pomoću participativnih metoda učenja u tolerantnoj i sigurnoj okolini. Riječ je o usvajanju „vještina komunikacije, aktivnog slušanja i refleksije, suradnje, empatije i suosjećanja, kritičkog mišljenja i rješavanja problema, umjetničke vještine, zatim umijeće medijacije, pregovaranja i rješenja sukoba, strpljenja i samokontrole, mašte, vođenja i vizije. Osim toga, metode i sadržaj mirovnog obrazovanja usmjerene su na usvajanje određenih stavova poput ekološke osviještenosti, samopoštovanja, tolerancije, poštovanja ljudskog dostojanstva i različitosti, interkulturalnog razumijevanja, rodne osjetljivosti, empatije, nenasilja i pomirenja, društvene odgovornosti i solidarnosti“ (Gvozdenović i Potočnik, 2009, 28). Učenjem o *drugome* i *drugačijem* učenici direktno (su)djeluju sa „drugim i drugačijim“. Neke od preporuka Europske komisije (Bijela knjiga Europske komisije: novi poticaji za europsku mladež, 2002) prema formalnim i neformalnim sustavima obrazovanja mladeži su: dostupnost obrazovanja svim mladima, veća ulaganja u ljudske resurse i pojačana financijska podrška školama, fakultetima i neformalnim udrugama mladih kao doprinos njihovoj djelotvornosti, promjena prakse i uvjeta podučavanja, komplementarnost formalnog i neformalnog učenja, i sl.

Povijesno važan trenutak u promicanju ideje umjetničkog mirovnog obrazovanja dogodio se u Lisabonu 2006. godine na Svjetskoj konferenciji o umjetničkom odgoju *Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*. Donošenje *Smjernica za umjetnički odgoj* pridonijelo je ideji kako bi umjetničko obrazovanje trebalo doprinijeti stvaranju kulture mira, društvenoj koheziji i međusobnom razumijevanju (UNESCO, 2006). Ciljevi umjetničkog odgoja temelje se na *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* i *Konvenciji o pravima djeteta* i uključuju zagovaranje općeljudskog prava na odgoj i kulturnu participaciju (kultura i umjetnost, kao bitne sastavnice ogoja i obrazovanja, pridonose punom razvoju pojedinca) te razvoj individualnih sposobnosti. Taj razvoj podrazumijeva odgoj učenika za i kroz umjetnost koji, uz uključivanje elemenata njihove vlastite kulture u obrazovanje, razvija kod svakog pojedinca smisao za stvaralaštvo i inicijativu, emocionalnu inteligenciju i moralni „kompas“, sposobnost kritičkog mišljenja, smisao za samostalnost, te slobodu mišljenja i djelovanja s namjerom pripreme pojedinca na potrebe modernog društva. Umjetnički odgoj omogućuje plodotvornije odnose između umjetnosti, kulture i obrazovanja te pomaže ljudima da otkriju raznolikost kulturnih izraza što ih nude kulturne industrije i ustanove, kao i da kritički reagiraju na njih. Umjetničko obrazovanje je kvalitetno obrazovanje utemeljeno na poštivanju individualnih prava, koje kao cilj ima i poboljšanje kvalitete odgoja i promicanje kulturne raznolikosti (ibid., 2006). Interdisciplinarna dimenzija umjetnosti vrlo je važna, a učenike je potrebno postupno upoznavati s umjetnošću kroz umjetničke prakse i iskustva. Poštivanje

vlastite kulture preduvjet je za uvažavanje kulture drugih, stoga pristupi umjetničkom odgoju moraju počivati na kulturi kojoj učenik pripada, sa svim njezinim vrijednostima u povijesnom i suvremenom kontekstu.

Ideju da kultura i (glazbena) umjetnost imaju centralno mjesto u mnogim aspektima čovjekovog razvoja i djelovanja te moć da mijenjaju društvo na bolje zastupali su mnogi glazbeni pedagozi među kojima je i svjetski poznati dirigent Daniel Barenboim. On sviranje u orkestru, u kojem podjednako važnim smatra simultano slušanje i prilagođavanje kolegama u orkestru te istodobno samostalno glazbeno izražavanje sviranjem, uspoređuje sa dijalogom i ignoriranjem u društvu (Barenboim, 2008). U orkestru univerzalni glazbeni jezik postaje apstraktnim jezikom trajnog dijaloga. Barenboim smatra da u glazbi ništa nije neovisno jer ona traži savršeni balans između intelekta, osjećaja i temperamenta. „Kroz glazbu je moguće zamisliti alternativni društveni model, gdje Utopija i praktičnost ujedanju snage, dopuštajući nam da se slobodno izrazimo i čujemo međusobne preokupacije. Taj nam model dopušta unutarnji pogled na način na koji bi svijet mogao, trebao funkcionirati ili ponekad već tako i funkcionira“ (ibid., 56). Viziju orkestra kao primjera idealnog društva i glazbe kao puta socijalne promjene imao je i José Antonio Abreu - venezuelanski dirigent, pijanist, ekonomist, aktivist i političar. Njegov projekt socijalne akcije putem glazbe *El Sistema* zbog svojih je iznimnih rezultata postao jednim od najznačajnijih doprinosa kulturi i društvu Venezuele, ali i glazbenoj pedagogiji. U nastavku rada slijedi skraćeni opis osnovnih načela, metodologije, filozofije i rezultata programa *El Sistema* kojeg je autorica preuzela i prilagodila iz eseja američkog pedagoga Erica Bootha (Booth, 2009; 2011), studija, izvještaja i materijala dobivenih iz udruge *El Sistema Hrvatska* i s internetskih portala navedenih u poglavlju *Literatura*.

EL SISTEMA

El Sistema je besplatan program umjetničkog glazbenog obrazovanja djece i mladih dostupan svoj djeci, bez obzira na rasu, porijeklo, materijalni status, posebne potrebe i sl. Riječ je o inicijativi nastaloj 1975. godine u Venezueli, putem koje je početni gotovo utopijski san njezinog osnivača dr. Joséa Antonija Abreua o orkestru kao modelu idealnog društva koje njeguje suradnju, jednakost, toleranciju i humanost, postao stvarnost. Upravo je Abreu prije četrdeset godina u skromnim uvjetima sa samo jedanaest učenika započeo ovaj jedinstveni pokret koji slavi umjetničku ljepotu, sklad i ljudske vrijednosti.

Važnost programa u kojem kvaliteta glazbene edukacije i izvedbe ima jednaku važnost kao i socijalni aspekt prepoznali su i mnogi svjetski poznati umjetnici klasične glazbe kao što su sir Simon Rattle i Claudio Abbado. Zahvaljujući dugogodišnjoj tradiciji *El Systeme* danas je Venezuela država sa gotovo 500 orkestara djece i mladih koji, unatoč činjenici da dolaze iz najsiromašnijih i najrizičnijih predjela zemlje, sviraju neka od najvećih djela svjetske umjetničke literature jednako kvalitetno kao i svjetski poznati simfonijski orkestri. Četrdeset godina tradicije programa skupnog muziciranja *El Sistema* donijelo je više od 2 milijuna djece spas od droge, kriminala i opasnosti koje donose bespuća ulice, omogućivši im da putem skupnog muziciranja i umjetničke glazbe duhovno nadvladaju aspekt materijalnog siromaštva s kojim se svakodnevno suočavaju. *El Sistema* je pridonijela i osnivanju 30-ak profesionalnih simfonijskih orkestara i među djecom u orkestrima prepoznala talente kojima je omogućeno usavršavanje na glazbenim konzervatorijima i koji danas postižu zavidne rezultate na međunarodnim glazbenim natjecanjima, zauzimajući značajna mjesta na svjetskoj glazbenoj sceni. Svjetski poznati glazbenici koji su produkt *El Systeme* su Gustavo Dudamel, šef-dirigent Filharmonije Los Angelesa i Simfonijskog orkestra Simón Bolívar, te Edicson Ruiz, kontrabasist Berlinske

filharmonije. Program od samoga početka gotovo u potpunosti financira Ministarstvo za socijalnu skrb (a ne Ministarstvo kulture), što je svakako strateški pridonijelo njegovom opstanku.

Glazbenu poduku u programu *El Sistema* djeca započinju u ranoj dobi, obično sa 4-5 godina, kada se s njima kombinira zbarsko pjevanje, rad na pokretu tijela te sviranje blok-flaute i udaraljki. Pjevanje u zboru djecu od prvoga dana uči kooperativnom radu u ansamblu, razvija im intonaciju te ih uvodi u glazbu. Programu je moguće pristupiti i ranije, u dobi od 2-3 godine, no u toj se dobi program značajnije ne razlikuje od bilo kojeg predškolskog glazbenog programa koji poznajemo.

Ono što čini program *El Sistema* drugačijim od ostalih programa glazbene edukacije je segment suradnje s roditeljima, kojoj se pridaje veliki značaj, osobito ako dijete kreće u program vrlo rano. Učitelji posjećuju roditelje djece kod kuće kako bi ih educirali o razini predanosti koja se posvećuje programu, što roditelje indirektno uključuje u sâmi program. Dok su djeca vrlo mala, roditelji prisustvuju radionicama, a potiče ih se i da kod kuće izrade replike glazbala od papira uz pomoć kojih će djeca od malih nogu učiti kako se brinuti o glazbalu. Na taj način glazbalo na vrlo prirodan način ulazi u djetetov život. „Prava“ glazbala djeca dobivaju u dobi od 6-7 godina (puhaća glazbala i kasnije zbog fizičkih predispozicija), a orkestralna poduka započinje sviranjem samo jedne note uz zbarsko pjevanje, razvijajući kod djece osjećaj za kvalitetu zvuka. Roditelji se potiču da podržavaju djecu u vježbanju kod kuće. Glazbeno opismenjivanje se vrši postepeno i logično, paralelno sa sviranjem, što djeci predstavlja manje opterećenje nego prilično kruti sistem učenja notnog pisma u standardnim glazbenim školama. Segmenti koji uvelike pridonose uspjehu programa, a djelomično se razlikuju od sustava glazbenog obrazovanja u Europi su način i intenzitet vježbanja, nastavni plan i uloga učitelja. U Venezueli se poduka odvija svakoga dana nakon škole (koja ima samo jutarnju smjenu) u trajanju od puna četiri sata, a svira se i vikendom. Intenzivne probe objedinjuju individualno učenje dva puta tjedno, grupno učenje i timski rad kroz međusobnu poduku (ovisno o sviračkom stupnju na kojem se nalaze, djeca poučavaju jedni druge) i probe cijelog ansambla. Predanost stalnom održavanju radosti, zabave i zajedničkog muziciranja u učenju glazbe, u želji za ostvarenjem vizije održavanja strasti za glazbom koja prethodi usavršavanju, ključni je dio uspjeha ovakvog načina rada.

Razlika se vidi i u izboru repertoara. Naime, djeca se već na samome početku sviranja u orkestru susreću sa kapitalnim djelima svjetske umjetničke literature kao što su *Slavenski marš i Uvertira 1812* P. I. Čajkovskog, Beethovenove i Mahlerove simfonije, *Radetzky marš* Johana Straussa, *Uvertira William Tell* G. Rossinija, Dvořakova *Simfonija Iz novog svijeta* i dr. Riječ je o aranžmanima koji su pojednostavljeni ovisno o stupnju sviranja djece u orkestru. Djela koja sviraju djeca slušaju i u izvedbi orkestara starijih i tehnički naprednijih kolega, uviđajući unaprijed kako bi njihovo sviranje moglo zvučati u budućnosti. S vremenom i napretkom sviračke tehnike, ista se djela ponovno „otkrivaju“, a pomnijom analizom skladbi, slušanjem i sviranjem težih aranžmana istih skladbi, pridonosi se razumijevanju i shvaćanju glazbe te obogaćuje izvođačka ekspresija. Djeca na taj način emocionalno, umjetnički, socijalno i duhovno sazrijevaju, a radeći kontinuirano i postupno na istim djelima uviđaju napredak ansambla što svakako pridonosi njihovom samopouzdanju. Veliki iskorak u pogledu repertoara dogodio se u posljednje vrijeme kada su se u program, pored klasične glazbe, počeli uvrštavati i jazz, venezuelanska folk glazba i glazba latinoameričkih kompozitora.

Uloga učitelja u programu je višestruka – pojavljuje se kao umjetnik, učitelj, učenik i građanin. Pored poučavanja učenika koje uključuje neprestano istraživanje i isprobavanje učinkovitijih načina rada što ga stavlja u ulogu učenika, učitelj svira u ansamblu, ali i aktivno pridonosi zajednici izvan *nuclea* (*El Sistema* centra). On je, kako Hentig kaže, sâm sebi najbolji kurikulum, a ovakva proširena holistička uloga s naglašenom dimenzijom čovječnosti i vjere u svakog učenika daje djeci najbolji primjer one

osobe u koju će jednog dana izrasti. Učitelji su većinom i sami kao djeca bili dio programa, stoga je njihova motivacija i posvećenost djeci i programu razumljiva.

Učenici susreću učitelja u svim segmentima vježbe – na individualnoj nastavi, u orkestru i na probama u manjim grupama gdje se repertoar uvježbava suradničkim učenjem mlađih i starijih učenika. Na taj način učitelj nadgleda svaku fazu vježbanja, a ispravljajući greške potiče brzi napredak jer sprječava usvajanje loših sviračkih navika. Suradničko učenje stvara opušteno okruženje i osjećaj sigurnog utočišta svakome djetetu, kojem u poticajnom i zabavnom ozračju raste samopouzdanje i osjećaj vrijednosti. Naporan i sistematičan rad, disciplina i samodisciplina neophodni u poduci klasične glazbe i radu u ansamblu, poštuju se na svakoj probi, a djeca su visoko motivirana za rad zahvaljujući ugodnom okruženju, učiteljima i prijateljima. Pritisak formalnog nastupa smanjen je intenzivnim nastupima pred publikom od sâmoga starta pa nastup djetetu vrlo brzo postaje prirodnim stanjem. Učenje na sâmoj stvari - kroz svoje izvedbe i slušanje izvedbi iskusnijih kolega - učenike inspirira na daljnji uspjeh.

PERSPEKTIVA *EL SISTEME* U REPUBLICI HRVATSKOJ I U SVIJETU

Izvrсни učinci *El Systeme* prepoznati su u cijelome svijetu pa se danas primjenjuje u više od 60 zemalja. Na bostonskom je sveučilištu organiziran i poslijediplomski studij na kojem se usavršavaju diplomirani glazbenici i glazbeni pedagozi u svrhu daljnjeg promicanja, istraživanja i novih doprinosa programu. Nove spoznaje programu daje Škotska u kojoj program inspiriran *El Sistemom* nosi naziv *Big Noise – Sistema Scotland*. Studije škotske vlade o učinku programa pokazale su da sustav kod djece donosi niz rezultata kao što su pozitivne promjene u ponašanju, veća koncentracija, samopouzdanje, fokus, osjećaj odgovornosti, bolji akademski uspjeh i sl. Izvještaj engleskog *El Sistema* projekta *In Harmony* za 2011. godinu pokazao je pozitivne učinke programa na akademski uspjeh polaznika, osobni i društveni razvoj djece, kao i na poboljšanje vještine računanja i pismenosti. Pozitivne su promjene u zemljama koje provode program vidljive i u inkluziji djece s posebnim potrebama po uzoru na venezuelanski *Zbor bijelih rukavica* u kojem nastupaju gluha, slijepa i autistična djeca, a u posljednjih se nekoliko godina plan proširio i na rad sa zatvorenicima.

Provedbu programa *El Sistema* u Republici Hrvatskoj izvodi udruga *Sustav orkestara djece i omladine – El Sistema Hrvatska*, poznatija pod imenom *SO-DO*, koju su 2011. godine osnovali pijanistica Carmen Hiti i fagotist Zagrebačke filharmonije Ricardo Luque, i sâm potomak *El Systeme*. Udruga je dosad organizirala orkestralne radionice u Istri, započela projekte u Zagrebu i Lekeniku te kao članica udruge *El Sistema Europe* u prethodne dvije godine omogućila mnogim hrvatskim učenicima odlazak u poznate međunarodne *El Sistema* kampove orkestralnog muziciranja za vrijeme zimskih i ljetnih školskih praznika (Istanbul, Milano, Beč, London). Iako to nije bio prvotni plan, zasad je iz praktičnih razloga radionice orkestralnog muziciranja koje se održavaju redovito nekoliko puta tjedno moguće pohađati u zagrebačkom Centru za kulturu Maksimir, koji redovito organizira njihove koncerte klasične, ali i jazz glazbe. Najveći problem s kojim se udruga susreće je financijske prirode. Nedostatak državne potpore razlog je problema nabave glazbala, plaćanja mentora i organizacije samih radionica dostupnih što većem broju djece. Ipak, udruga planira proširiti lokacije za formiranje *SO-DO* centara, uspostaviti suradnju sa glazbenim i općeobrazovnim školama, organizirati radionice za predškolce i tinejdžere, ispitati i mjeriti napredak, obrazovati stručni nastavni kadar usavršavajući sve sudionike kroz suradnju s istaknutim glazbenicima iz zemlje i svijeta te uključiti državne i lokalne institucije te interesne grupe koje bi mogle biti od pomoći u ostvarivanju strategije primjene *El Systeme* na širem području.

UMJESTO ZAKLJUČKA: OD GLAZBENOG SKLADA PREMA DRUŠTVENOJ HARMONIJ

Promišljanja o glazbi i društvu, ideji dobra i težnje vrlini, važnosti glazbene *paideie* (sustavnog odgoja i obrazovanja), etičke funkcije glazbe i/ili glazbe u funkciji katarze, *eudaimonie* (djelatnosti duše u skladu s izvrsnošću) i utopije (idealne države) nalazimo u spisima antičkih filozofa Platona i Aristotela, a te ideje stoljećima ne prestaju inspirirati mnoge književnike, sociologe, pedagoge i umjetnike koji se, svatko na svoj način, bave odnosom čovjeka i društva u cjelini.

Obrazovni program *El Sistema* već desetljećima putem klasične glazbe i orkestralnog muziciranja pridonosi intelektualnom, društvenom, moralnom, duhovnom i emocionalnom razvoju nekoliko milijuna djece i mladih diljem svijeta. Specifičan kurikulum programa opisan u ovome radu vidljiv je aspekt njegovog uspjeha, no ono što ovaj program čini jedinstvenim glazbeno-pedagoškim i socijalnim fenomenom jest proces *kulturne transmisije* koji spada u njegov skriveni kurikulum. Matoš (2012) određuje kulturnu transmisiju kao proces prenošenja relevantnih znanja, vještina, stavova i vrijednosti neophodan u razvoju ljudske civilizacije, a uvjeti za njegovo ostvarenje su kanon (zadane vrijednosti i sadržaji), zajedništvo (kontekst) i komunikacija (metode, mediji i tehnologija). Gotovo nevidljivi aspekti uspjeha *El Sistema* su svakako i ponovno otkriće svrhe umjetničke glazbe kao sredstva komunikacije za mir i bolje društvo, održavanje dinamičke napetosti među suprotnostima u nastavnom procesu kao što su sloboda i struktura, planiranje i improvizacija, dječji razvoj i visokoumjetnički ciljevi, umjetnička glazba i ethno/jazz glazba. Učitelji se u programu potiču na kontinuirano istraživanje i unapređivanje programa koji na taj način predstavlja proces koji neprekidno napreduje. Oni pomažu svakome djetetu da se razvije kao pojedinac, ali i kao odgovoran član društva, pružajući mu bezuvjetnu ljubav i podršku (Booth, 2011).

Trostruku snagu godina provedenih u svirajući u *El Sistemi* Booth vidi i u zajedništvu orkestra, sudjelovanju u dijalektičnom procesu umjetnosti i vještine te sudjelovanju u stvaranju ljepote. Orkestar kao model djelatne, efikasne i visokofunkcionirajuće zajednice predstavlja mjesto na kojem djeca provode značajno doba svojeg života, suočavajući se sa zajedničkim izazovima kroz međuovisnost, fokus i zabavu. Zajednica koja je stvorena da živi u radosti stvarajući izvrsnost daje im snagu i samopouzdanje, a duhovno bogatstvo nadvladava materijalnu oskudicu. Glazba je područje u kojem estetska kvaliteta i težnja za postizanjem moćne hlazbene ekspresije stoje u prvome planu, stoga ju je potrebno učiti i poučavati pokazivanjem – ona se uči ostenzivno (na sâmoj stvari), međusobnim slušanjem i komunikacijom učitelja i učenika kao momentom reflektirajuće prakse (Palekčić, 2015; Rojko, 2007). Iskustvo *ljepote* do koje se dolazi percepcijom (slušanjem nastupa iskusnijih kolega) i sudjelovanjem u njezinom kreiranju (nastup), ali i ljepota individualne odgovornosti i odgovornosti za zajednički uspjeh djetetu koji svira u *El Sistema* orkestru daje osjećaj da stvara nešto iznimno i vrijedno (Booth, 2011).

Jedan od najvažnijih uspjeha *El Sistema* svakako je približavanje (vraćanje) umjetničke glazbe svim slojevima društva, tj. odgoj *publike* za umjetničku glazbu. Odgoj za glazbu putem nje sâme stvara kompetentne i kritičke konzumente i poznavatelje glazbe (Rojko, 1996) i upravo je zato neizmjereno važno da ona postane dostupna što većem broju djece od najranije dobi. Važnost susreta dječjeg i glazbenog svijeta s ciljem odgoja kulturno osviještenih pojedinaca naglašava i britanski kompozitor Benjamin Britten koji glazbu smatra ogledalom društva (Britten, 2013).

Razmišljajući o perspektivi *El Sistema* u Republici Hrvatskoj, potrebno je najprije dobro proučiti načela, metodologiju i filozofiju programa, a zatim i primjere njegove implementacije u odgojno-obrazovne sustave različitih zemalja diljem svijeta. Valja osvijestiti probleme i potrebe našeg društva i sustava obrazovanja, djelovati u skladu s financijskim mogućnostima i, prije svega, djelovati u onim dijelovima

zemlje u kojima nema umjetničkih sadržaja, ali i proširiti djelatnost na cijelu regiju kojoj je više nego ikad potreban sklad i mir. S obzirom na činjenicu da se nastava u Hrvatskoj odvija u smjenama i da djeca prije ili nakon škole imaju široki izbor izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, razvidno je da bi vrlo teško bilo organizirati probe orkestra u onom intenzitetu kakav je u Venezueli, no potrebno je naći kompromis kako bi se zadržala visoka umjetnička kvaliteta kojoj program teži.

Hrvatsko je glazbeno obrazovanje na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini još uvijek financirano od strane države, za razliku od mnogih zemalja širom svijeta, a sâmim je time ipak dostupno velikom broju djece u gradskim sredinama. Suradnja *El Sistema* i glazbenih škola, koje uglavnom zbog tehničkih i kadrovskih razloga nemaju simfonijske orkestre, nego gudačke, puhačke, tamburaške, harmonikaške i mandolinističke orkestre, omogućila bi djeci koja ih pohađaju susret s najpoznatijim djelima svjetske klasične glazbe od najranije dobi. Djeca bi na taj način počela svirati u ansamblu u prosjeku nekoliko godina ranije nego u službenom programu glazbene škole, susrećući se sa svim specifičnostima repertoara simfonijskog orkestra. Veliku korist suradnje imali bi i učitelji glazbene škole kojima bi to bilo usavršavanje i prilika da i sâmi sudjeluju u sistematičnom radu velikog simfonijskog orkestra i uče od renomiranih dirigenata. Iako je u *Nastavnom planu i programu predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (2006, 179) prepoznata važnost emocionalnog i estetskog doživljaja djeteta te ljepota druženja uz glazbu, a učitelju pružen fleksibilan izbor repertoara, rezultati dobiveni na nastavi skupnog muziciranja nisu kvalitetni kao što su rezultati *El Sistema* orkestrara. Suradnja oba programa prilika je uzajamnog rada na kvaliteti formalnog umjetničkog obrazovanja.

Potencijalan uspjeh *El Sistema* u Hrvatskoj mogao bi biti i u obogaćivanju kurikulumu izvannastavnih aktivnosti, koje predstavljaju osobni pečat svake općeobrazovne škole te afirmiraju veliki broj učenika (Svalina, Škojo, 2009). Orkestri su se u općeobrazovnoj školi gotovo potpuno izgubili, što bi dalo još veći značaj programu koji bi sasvim sigurno potaknuo suradnju općeobrazovne i glazbene škole (prepoznavanje talenata), ali i škole i lokalne zajednice.

Većom dostupnošću glazbenog obrazovanja svakome djetetu ostvarila bi se prava djece koja stoje u čl. 28, 29, 30 i 31 *Konvencije o pravima djeteta*, a to su: pravo na slobodno sudjelovanje u kulturnome životu i umjetnostima, na puni razvoj njihove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti, na poštivanje vlastitog kulturnog identiteta, ali i poticanje multikulturalnosti, kao i na pripremu za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti i prijateljstva prema drugome i drugačijem. U vremenu u kojem je obrazovni sustav primarno usmjeren na akademski razvoj, a virtualna komunikacija postupno zamjenjuje i više nego potrebnu direktnu interakciju, neophodno je djeci i mladima pružiti kvalitetniji životni put koji vodi ka boljem društvu. Učinimo to putem glazbe.

LITERATURA

Barenboim, D. (2008) *Music Quickens Time*. London, New York: Verso.

Bijela knjiga Europske komisije: novi poticaji za europsku mladež. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 2002.

Booth, E. (2011) *El Sistema's Open Secrets*. *Teaching Artist Journal*, 9 (1), str. 16-25.

Booth, E. (2009) *Thoughts on Seeing El Sistema*. *Teaching Artist Journal*, 7 (2), str. 75-84.

Britten, B. (2013) *La musica non esiste nel vuoto*. Roma: Lit edizioni.

Ćulum, B. i Ledić, J. (2011) *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Durkheim, E. (1996) *Obrazovanje i sociologija*. Zagreb: Societas, Zavod za sociologiju.
- Dürr, K., Spajić-Vrkaš, V. i Ferreira Martins, I. (2002) *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Gvozdrenović, A., Potočnik, D. (2009) *Mladi i izgradnja mira: Analiza aktivnosti izgradnje mira u udrugama mladih i za mlade*. Zagreb: Centar za mirovne studije, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Hentig, H. von (1997) *Humana škola: škola mišljenja na nov način: „Vježba praktičnog uma“*. Zagreb: Educa.
- Hentig, H. von (2007) *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga (2006) *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Konvencija o pravima djeteta (2001)*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Matoš, N. (2012) Kulturna transmisija kroz umjetničko područje kurikulumu. U: Posavec, K., Sablić, M., ur., *Pedagogija i kultura: Drugi kongres pedagoga Hrvatske*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 233-243.
- Palekčić, M. (2015) *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.
- Pollack Sadker, M., Miller Sadker, D. (1991) *Teachers, Schools and Society (2nd ed.)*. United States of America: McGraw-Hill Inc.
- Rojko, P. (1996) *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Rojko, P. (2007) Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju. *Tonovi*, 49, 22 (1), str. 71-90.
- Smjernice za umjetnički odgoj. Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće* (2006). Lisabon: UNESCO.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Svalina, V., Škojo, T. (2009) Nacionalni kurikulum i glazbeno obrazovanje budućih učitelja. U: Vidulin-Orbanić, S. (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile – Odjel za glazbu.

Izvori s interneta i elektroničkih medija:

<http://www.so-do.hr> (na dan 1. srpnja 2015.)

Evaluation of Big Noise, Sistema Scotland. Studija dostupna u pdf-formatu na URL: www.gov.scot/Publications/2011/03/16082812/0 (na dan 1. srpnja 2015.)

Program SO DO: sustav orkestara djece i omladine El Sistema Hrvatska, Zagreb, 2012. (preuzeto u lipnju 2015. u Udruzi El Sistema Hrvatska)

<http://www.elsistemausa.org> (na dan 1. srpnja 2015.)

Sanela Brkić i doc. dr. sc. Ivana Paula Gortan-Carlin: **Suvremeni zahtjevi za razvoj glazbenih sposobnosti u predškolskom odgoju**

SAŽETAK

Sustavno poučavanje glazbenog odgoja i obrazovanja započinje u predškolskim ustanovama i nastavlja se tijekom osnovnoškolskog razdoblja. Prve glazbene poduke, nakon onih iz roditeljskog doma, djeca dobivaju od odgajateljica i učiteljica razredne nastave. U ovome radu, metodologijom demonstracije, praćenja, analize i sinteze i istraživanja razvoja glazbenih sposobnosti na temelju brojalice, provedenog u predškolskoj ustanovi, nastoji se odgovoriti na sljedeće istraživačko pitanje: koji su zahtjevi suvremenog glazbenog odgoja i obrazovanja te zahtijevaju li oni i novi metodički pristup? Istraživanje je provedeno na uzorku od 129 djece rane i predškolske dobi. Temeljem istraživanja, autorica donosi smjernice za suvremene metodičke, muzikološke i etnomuzikološke pristupe u glazbenom odgoju temeljene na inovativnosti, kreativnosti i stvaralaštvu, pri čemu važnost tradicionalnog pristupa glazbenom odgoju i obrazovanju nije umanjena.

Ključne riječi: glazbena kultura, brojalica, glazbena kreativnost, metodika glazbe, glazbene sposobnosti u predškolskoj dobi

TEORIJSKA ISHODIŠTA

Glazba je umjetnost trajne vrijednosti koja oblikuje društveno-kulturni prostor. Dokazana je njena pozitivna uloga u poticanju dječjeg uravnoteženog i skladnog razvoja (Borota, 2006, 13).

Dijete prihvaća i razumije svijet koji ga okružuje u interakciji sa socijalno-kulturnim okruženjem. Glazba kao umjetnost koja protječe u prostoru i vremenu okružuje dijete tijekom spoznaje, doživljaja i stvaralaštva. Prostor može biti njegov dom ili bilo koji drugi prostor, primjerice igralište, predškolska ustanova, škola, koncertna dvorana, trgovina, trg, cesta. U bilo kojem prostoru dijete mora uspostaviti odnos s ljudima, predmetima i glazbom (Borota, 2006). Odrasle osobe uz dijete (roditelji, odgajatelji, učitelji, profesori...) umnogome utječu na kvalitetu provedenog vremena u kontekstu obrazovanja općenito, pa tako i glazbenog.

Različiti su stavovi vezani uz tvrdnje o glazbenim sposobnostima. Tako, Max Schoen (1940) smatra da je glazbene sposobnosti nemoguće pridobiti jer ih dijete ima od rođenja ili ih uopće nema. S druge strane Shinichi Suzuki (1969) tvrdi da svako dijete radeći s određenim metodama može postići bilo kakve sposobnosti.

Albinca Pesek tvrdi da su glazbene sposobnosti posljedica skupa urođenih značajki koje možemo razvijati samo u procesu aktivne interakcije djeteta i okoline, u procesu aktivnosti i njene usmjerenosti. Osnovne pretpostavke za razvoj glazbenih sposobnosti su „anatomsko-psihološke različitosti strukture i djelovanja centralnog živčanog sustava, osjeta, endokrinih i drugih organskih sustava koji neposredno ili posredno utječu na razvoj“ (Pesek, 1997, 12). Skup urođenih značajki je multipotencijalan jer on sadrži samo predispozicije za različite sposobnosti, a od društvenih i individualnih uvjeta ovisi koje će se sposobnosti razviti i u kojoj mjeri (Pesek, 1997).

Glazbeni odgoj u vrtićkoj dobi važan je dio sveukupnog estetskog i umjetničkog odgoja. „On utječe na cjelokupni afektivni, socijalni, kognitivni i psihomotorički razvoj djeteta (Denac, 2004). Glazbene sposobnosti su izuzetno složen fenomen te obuhvaćaju niz sposobnosti, poput shvaćanja i pamćenja melodije, percepcije ritma, shvaćanja tonaliteta, utvrđivanje intervala, uočavanja estetskog

značenja glazbe i apsolutnog sluha“ (Miočić, 2012: 75). U vrtićkoj dobi razvijaju se sve glazbene sposobnosti koje su nam urođene ili su potaknute od poticajne okoline: glazbeni sluh koji je temelj svih glazbenih aktivnosti, glas, a njime i glasovni aparat te ritamska preciznost. Razvitak ritma pridonosi razvoju motoričkih vještina, ali i otklanjanju ili ublažavanju govornih smetnji.

Otkrivanje potencijalno nadarene djece za glazbu događa se već prije šeste godine djetetova života. Obično takvo dijete iznenadi odgojitelja svojim sposobnostima i spretnošću jer za njegovu dob nisu uobičajene, pa ih i ne očekujemo. Glazbeno nadareno dijete pokazuje izrazito zanimanje za sve što zvuči. Ima razvijenu slušnu percepciju. Privlače ga zvuci instrumenata i naravno glazba. Nakon četvrte godine ističe se njegova želja za glazbenim stvaralaštvom i izmišljanjem većih ili kraćih glazbenih cjelina. Brzo zapamti melodiju i ima razvijen osjećaj za jednakomjerno glazbeno izvođenje (Borota, 2013).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje glazbenih sposobnosti (slušanja i interpretacije ritma) provedeno je u Dječjem vrtiću Rijeka CPO Potok, PPO Rastočine s djecom u dobi od jedne do sedam godina (Brkić, 2015). Testirano je 129 djece rane i predškolske dobi. Od toga 33 djece rane dobi od 1 do 3 godine (25,6 %) i 96 djece predškolske dobi od 4 do 7 godina (74,4 %) i petero djece (3,9 %) iz programa "mala škola". Od toga je četvero djece (3,1 %) s posebnim potrebama, a koja su integrirana u redovni program. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 27. travnja do 29. svibnja 2015. godine.

Temeljem rada na brojatici, istraživao se osjećaja za ritam, odnosno razvoj ritamskih sposobnosti kod djece rane i predškolske dobi s ciljem odgovora na pitanje: Koji su zahtjevi suvremenog glazbenog odgoja i obrazovanja te da li oni zahtijevaju i novi metodički pristup? Ako da, koji? Neposredno prije testiranja, brojatica je demonstrirana, a potom su bilježene reakcije i povratne informacije djeteta.

Postavljanje hipoteza

H1) S brojalicom *Eci peci pec* djeca se susreću od najranije dobi. Pretpostavlja se da će na postavljene ritmičke zadatke djeca u ranoj i predškolskoj dobi znati odgovoriti.

H2) S brojalicom *Bumbari i pčele* djeca se rjeđe susreću. Pretpostavlja se da će demonstrirane ritamske sposobnosti pratiti razvojne karakteristike djeteta.

REZULTATI I INTERPRETACIJA

Istraživanje praćenja i razumijevanja ritamskih zadataka provela je studentica Odjela za odgojne i obrazovne znanosti, u suradnji sa stručnim suradnikom u PPO Rastočine.

Dvogodišnjacima (18), trogodišnjacima, četverogodišnjacima (18), petogodišnjacima (21), šestogodišnjacima i sedmogodišnjacima (27) postavljeni su isti zadaci: 1) pljeskanje na frazu, 2) pljeskanje na svaku dobu, 3) pljeskanje na slog, 4) pljeskanje bez izgovaranja brojalice i 5) pljeskanje na dirigitiranu dinamiku (piano /tiho/ - forte /glasno/).

Sva su djeca neposredno prije postavljenih zadataka nekoliko puta izgovorila brojalicu *Eci peci pec* za koju se pretpostavljalo da su je već upoznala u predškolskoj ustanovi ili kod kuće i da su je savladala u potpunosti ili djelomično. Jednogodišnjaci (7) su se pritom ljuljali u ritmu (28,5 %), pjevali i pljeskali (14,3 %), a 57,1 % njih nije sudjelovalo.

Dvogodišnjaci su izgovaranjem brojalice ili govorom tijela popratili brojalicu. U ritmu je 33,9 % dvogodišnjaka pljeskalo na frazu, 55,6 % na dobu, a 72,2% na svaki slog. Uz pomoć pokreta, 11,1 %

dvogodišnjaka uspjelo je izbrojati brojalicu bez izgovaranja riječi, a prateći dinamičke kretnje, odnosno pljeskati piano - forte 5,6 %.

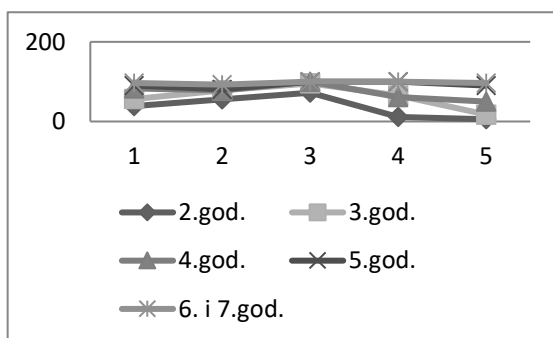
56,5 % trogodišnjaka je u točnom ritmu pljeskalo na prvu dobu fraze, 78,2 % na dobu, a 95,6 % na svaki slog. Obradu brojalice s pljeskanjem bez izgovaranja riječi uspjelo je 65,2 %, a dinamički pljeskati (piano – forte) 17,4 %.

Točno pljeskanje na frazu realiziralo je 83,3 % četverogodišnjaka, 77,8 % realiziralo je pljeskanje na svaku dobu, a 100 % na svaki slog. 61,1% četverogodišnjaka uspjelo je izbrojati brojalicu bez glasnog izgovaranja, a koristeći dinamiku to je uspjelo 50% četverogodišnjaka.

90,5 % petogodišnjaka su ritmički točno izbrojali pljeskanjem na frazu, pljeskanjem na svaku dobu to je učinilo 81 %, a pljeskanjem na svaki slog 100% . Također, 100 % petogodišnjaka uspjelo je izbrojati brojalicu bez izgovaranja riječi, a pljeskati koristeći dinamiku, piano – forte uspjelo je 90,5 %.

96,2 % predškolaca (šestogodišnjaka i sedmogodišnjaka) je pljeskalo na frazu, 92,6% je pljeskalo na svaku dobu, 100% a na svaki slog. Svi predškolci su uspjeli izbrojati brojalicu bez izgovaranja teksta, a s dinamikom piano - forte pljeskalo ih je 96,2 %.

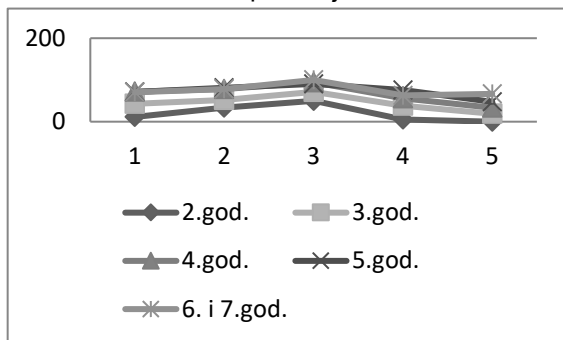
Grafikon 1. Rezultati postavljenih zadataka na brojatici *Eci, peci pec*.



Svaka krivulja u grafikonu 1. prati uspješnost u rješavanju postavljenog zadatka prema dobi djece. Primjećuje se da je, sukladno s godinama, svaki postavljeni zadatak sve bolje rješavan, a poteškoća se primjećuje kod pljeskanja na dobu. Najlošiji rezultati primjećuju se kod petog zadatka vezanog uz dinamiku.

Radi usporedbe obrađena je i djeci nepoznata brojalicu *Bumbari i pčele*, a potom su im postavljeni isti ritamski zadaci. Dobiveni rezultati (Brkić, 2015) ukazuju da je uspješnost u savladavanju svih zadanih zadataka manja. Djeca su najpreciznija prilikom pljeskanja na ritam brojalice, odnosno na slog teksta. Ako usporedimo krivulje u grafikonima 1. i 2., primjećujemo da kod dvogodišnjaka, trogodišnjaka i dijelom četverogodišnjaka razvoj ritamskih sposobnosti prati razvojno razdoblje djeteta, dok kasnije, od pete godine nadalje, razvoj ovisi o radu roditelja i odgojitelja na određenom elementu. Primjerice, pljeskanje bez izgovaranja brojalice ukazuje na potrebu višekratnog ponavljanja i pamćenja ritma teksta, a za pljeskanje na dirigitiranu dinamiku neophodan je veći rad.

Grafikon 2. Rezultati postavljenih zadataka na brojalici *Bumbari i pčele*.



Brojalice su kao ritamsko-govorena igra dio dječje tradicijske baštine. One su najstariji i najspontaniji način glazbene ekspresije i imaju bitnu ulogu u odrastanju svakog djeteta (Županić-Benić, 2012). Razvijaju motoriku i osjećaj za ritam i glazbeno pamćenje. One su plod dječjeg stvaralaštva, ali postoje i autorske brojalice koje dijete također brzo prihvaća.

Prilikom obrade brojalice *Eci peci pec* postavljeni zadatak pljeskanja na frazu djeca su savladala proporcionalno svojoj dobi, bez obzira na to jesu li je otprije znala ili tek naučila. Najbolje su reagirala na pljeskanje na slog (primjer 1.) jer se plješće u ritmu teksta, a poteškoća se primijetila prilikom pljeskanja na dobu (primjer 2.).

Primjer 1. Pljeskanje na slog

Tekst:	E-ci	pe-ci	pec
Način pljeskanja:	♪-♪	♪-♪	♪

Primjer 2. Pljeskanje na dobu

Tekst:	E-ci	pe-ci	pec
Način pljeskanja:	♪	♪	♪

Pljeskanje na dobu viša je razina razvoja ritamskog pamćenja jer, iako je ravnomjerna, ona se razlikuje od ritma teksta i ritma fraze. Kod fraziranja teksta (primjer 3.) glas se spušta i dijete doživljava kraj rečenice, odnosno novi početak na koji zaplješće.

Primjer 3. Pljeskanje na frazu

Tekst:	E-ci	pe-ci	pec.
Način pljeskanja:	♪		

Prilikom pljeskanja bez izgovaranja brojalice dijete najprije mora brojalicu memorirati i pljeskom izbrojati brojalicu u ritmu. Rezultati su slabiji jer se od djece rijetko traži ovakav zadatak. Rješavanje ritamskih problemskih zadataka zahtjeva od odgajatelja dobro vladanje metrom i ritmom, ali i rad s djecom na tradicionalan način. Iako je takav rad tradicionalan, rad na brojalicama nudi velike kreativne mogućnosti i dobra je podloga za razvoj dječjeg stvaralaštva. Najlošiji rezultati dobiveni tijekom istraživanja vezani su uz dinamiku, što ne začuđuje jer se prilikom obrade brojalica rijetko traži dinamička diferencijacija dirigiranjem. Za sljedeće istraživanje ostaje otvoreno pitanje kako bi djeca reagirala kad bi im dirigiranje bilo poznat znakovni jezik.

ZAKLJUČAK

Suvremeni pristup glazbenom odgoju i obrazovanju donosi uvođenje novina u odgojno-obrazovni proces, što dovodi do promjena u primjeni metoda i oblika rada. Prilikom obrade teme, u našem slučaju brojalice, neophodno je obratiti pozornost na zadatak: rješavanje zadanog problema, poticanje kritičkog i stvaralačkog pristupa, poticanje sistematskog i logičkog načina razmišljanja, poticanje samostalnog rada i istraživanja (Razpet i Kranjc, 2014) te razvoja glazbenih vještina. Za utvrditi postojanje i razvoj glazbenih sposobnosti kod djece zahtjeva se inicijalno i završno testiranje na početku i na kraju obrazovne godine (Gortan-Carlin i Cesar, 2014).

Temeljem istraživanja potvrđena je hipoteza da djeca rane i predškolske dobi lakše rješavaju postavljene zadatke ako im je brojalica u potpunosti ili djelomično otprije poznata. Druga hipoteza da će ritmičke sposobnosti pratiti razvoj ovisan o dobi djeteta se djelomično potvrđuje jer se ritmička preciznost do četvrte godine razvija proporcionalno dobi, a nakon toga ovisno o radu na određenom zadatku, u našem slučaju, u ritmičkim zadacima.

Zahtjevi suvremenog glazbenog odgoja i obrazovanja jesu približiti umjetničku i tradicijsku glazbu djeci, a cilj suvremenog umjetničkog, odnosno glazbenog odgoja je vrlo rano upoznavanje glazbene umjetnosti i učenje kroz glazbenu umjetnost. Posebna komponenta estetskog odgoja je glazba koja zvukom/tonom stvara poseban jezik izražavanja i komunikacije koji nije moguće materijalizirati poput riječi, boje, oblika, ali ga je moguće doživjeti i osjetiti (Čaušević, 2013).

Djeci vrtićke dobi bliska je brojalica jer je jednostavna glazbena vrsta koja se temelji na ritmu i tekstu koji djeci može, a i ne mora, biti razumljiv. Ona spada u dječje glazbeno stvaralaštvo i sadržajno je povezana s brojevima i brojanjem te igrom. Dječje brojalice se pjevaju ili recitiraju uz strog deklamatorni ritam. Prema logopedinji Renati Rade (2009) „stihovima, pjesmicama i brojalicama možemo odlično poduprijeti rani komunikacijski, emocionalni i jezični razvoj djeteta. Učinak je tim bolji ukoliko se ove aktivnosti izvode u ozračju međusobne blagonaklonosti između roditelja i djeteta.“ Ne samo roditelja i djeteta već i između djeteta i odgojitelja s obzirom da dijete većinu dana provodi u predškolskoj ustanovi.

Na temelju istraživanog, suvremeni pristupi u metodičkom, muzikološkom i etnomuzikološkom pristupu glazbenog odgoja i obrazovanja iziskuju: 1) obradu brojalice kao značajne tradicijske vrste, 2) rad na tempu, ritmu i frazi - koristeći instrumente ili body-percussion, 3) savladavanje pojmova i interpretacija dinamike: tiho – glasno (piano – forte), 4) dirigiranje odnosno taktiranje te prepoznavanje neverbalnih znakova, 5) rad na tradicionalan način do usvajanja glazbenih vještina i znanja, a potom i 6) rad na prožimanju tradicionalnih znanja i suvremene tehnologije, pri čemu uvijek treba biti poticana kreativnost i stvaralaštvo djeteta u skladu s njegovom dobi i njegovim psihomotoričkim, emocionalnim, socijalnim i kognitivnim razvojem.

LITERATURA

- Borota, B. (2006) *Otrok, glasba in učno okolje*. U: Borota, B. et al. (2006) *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta, str. 9-53.
- Brkić, S. (2015) *Razvoj glazbenih sposobnosti, spretnosti i znanja kod djece predškolske dobi*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.
- Čaušević, M. (2013) *Interdisciplinarni karakter glazbe u radu s djecom do jedanaest godina*. U: Vidulin – Orbanić, S., ur., (2013) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje*. Zbornik radova. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu, str. 151-158.

- Denac, O. (2004), Smisao glazbenog odgoja u cjelokupnom razvoju dječje osobnosti. *Informatologija*, 37. br. 3. 177-268.
- Gortan-Carlin, I. P. i Cesar, M. (2014) Značaj istraživanja glazbenih sposobnosti djece u nižim razredima. U: Prskalo, I. et al., ur., (2014) *14th Mate Demarin Days: Contemporary Challenges to Educational Theory and Practice*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 85-94.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014) *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole*. Preuzeto sa: www.public.mzos.hr/fgs.axd?id=22042; 19.4.2015. i <http://narodne-novine.nn.hr/default.aspx>, 15.12.2014.
- Miočić, M. (2012) Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja. *Magistra ladertina*, Vol.7. No.1. Prosinac 2012. 73-87.
- Pesek, A. (1997) *Otroci v svetu glasbe: Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Rade, R. (2009) Stihovi, pjesmice i brojalice su poput udice. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 15(56), 29-31. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/164819>
- Razpet, N. i Kranjc, T. (2014) Kaj je pri izobraževanju pomembno študentom in kaj nam. U: Hozjan, D., ur., (2014) *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, str. 11-25.
- Schoen, M. (1940) *The Psychology of Musik*. New York: Ronald Press.
- Suzuki, S. (1969) *Natured by Love*. New York: Exposition Press.
- Svalina, V. (2013) Interdisciplinarni pristup poučavanju glazbe na primarnom stupnju odgoja i obrazovanja. U: Vidulin –Orbanić, S., ur., (2013) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje*. Zbornik radova. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu, str. 135-149.

Dr. sc. Vedrana Šuvar: **Zavičajni sadržaji u procesu izgradnje osobnog i kulturnog identiteta učenika**

Sažetak

U vremenu kada se nalazimo pred izazovom globalizacije sve je zahtjevnije graditi most između tradicionalnog, zavičajnosti i vrijednosti osobnog, kulturnog identiteta sa zahtjevima globalnog društva. Njegovanje zavičajnosti nije samo zadatak stručnjaka. Vrijednosti očuvanja vlastite kulture i bogatstva svih vrijednosti koje čine jedan zavičaj, djeci treba prenositi od najranije dobi. Osobni identitet svakoga djeteta rezultat je odrastanja, njeguje se kroz iskustva, suodnos obitelji, zajednice i škole kao institucionalizirane sredine u kojoj svako dijete učeći izgrađuje svoj osobni identitet. U mnoštvu, ponekad nametnutih, programa i sadržaja zavičajni sadržaji ostaju marginalizirani i površno poučavani. Upravo su zavičajni sadržaji osnova i nepresušan izvor za njegovanje kulturnog identiteta i razvijanje osobnog identiteta svakog pojedinca. Učeći zavičajne sadržaje dijete otvara stranice svoje prošlosti baštineći je za budućnost te pritom razvija svoj osobni identitet birajući one sadržaje zavičajnih tema koje će pridonijeti osmišljavanju osobnog stava.

Gljučne riječi: dijete, kulturni identitet, osobni identitet, zavičajni sadržaji, zavičajnost

UVOD

Zavičaj i dijete povezani su posebnom sponom. Učeći zavičajne sadržaje dijete na sustavan način upoznaje bogatstvo svoga zavičaja, povijest i kulturnu baštinu što mu otvara mogućnost za kvaliteta osobni razvoj. Zavičaj je nepresušno vrelo mnoštva zanimljivih kulturnih sadržaja koje se odgojno-obrazovnim procesom prenose djetetu. Nacionalna je baština od neprocjenjive vrijednosti za narod kojem pripada, a implementirana u zavičajne sadržaje izravno utječe na stvaranje kulturnog i osobnog identiteta djeteta. „Zavičaj je mjera i model za sve što će se kasnije učiti“ (Šimleša, 1975, 25). Odabir elemenata zavičajnosti u suvremenoj nastavi i u kurikulumu razredne nastave po mnogo čemu ovisi isključivo o čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa, učenicima i učiteljima, njihovoj suradnji, kreativnosti i osobnom zalaganju sa ciljem kreativnijeg i zanimljivijeg rada usmjerenog prema djetetu.

Zavičajni je identitet teško definirati i ciljano ga usmjeriti na jedan nastavni predmet ili na jednu nastavnu cjelinu. Unatoč još uvijek naglašenoj heterogenosti sadržaja postoje potencijalno prepoznatljiva tematska područja u nastavi prirode i društva, hrvatskog jezika, likovne i glazbene kulture, tjelesne i zdravstvene kulture te sata razrednika koja pružaju brojne mogućnosti poučavanja i učenja zavičajnih sadržaja na tragu njegovanja kulturnog i osobnog identiteta. Zavičajnost je važna komponenta koja je kroz prirodnu, tradicijsku, nacionalnu, kulturnu i sveobuhvatnu baštinsku vrijednost utječe na život svakog čovjeka a posebno djeteta u rastu i razvoju njegovog osobnog identiteta. Zavičaj kao mjesto odrastanja, kultura i lokalna zajednica u kojoj djeca žive i u kojoj se obrazuju, te škola u svom institucionalnom kontekstu imaju neprocjenjivu važnost i utjecaj na živote i učenje te pridonose kulturnim i društvenim vezama, jačanju osobnog i kulturnog identiteta.

POJAM ZAVIČAJNOSTI U KONTEKSTU OSOBNOG I KULTURNOG ŽIVLJENJA

Zavičajnost kao širok pojam svoj izričaj pronalazi u različitim objašnjenjima, ne samo pedagoške konstante. „Zavičaj i zavičajnost mogu se analizirati s uporabnog, filozofskog, lingvističkog, sociološkog, pravnog, etnološkog, pedagoškog aspekata“ (Bežen, 2005, 185). Pojam *zavičaj* se uglavnom poima kao

mjesto rođenja, a zavičajnost kao osjećaj pripadnosti zavičaju. Zavičajnost se može promatrati i kao osobni osjećaj pripadanja nekom prostoru za kojeg se smatra da je naš zavičaj. Može ga se promatrati kao emocionalnu, književnu, pedagošku, odnosno didaktičko-metodičku kategoriju i definirati ga kao domovinu u malom, "osobnu domovinu" (Rosandić, 1975, 9). Zavičaj je u području pedagoškog aspekta polazište za mnoga metodička promišljanja. Pedagoški se aspekt zavičajnosti temelji na povratku škole životnoj blizini, povezivanju odgojno-obrazovnog procesa sa životom, učenju iz neposredne životne okoline o zavičaju, običajima, kulturi, povijesti i prirodnim bogatstvima. Neosporna je činjenica da su zavičajni sadržaji, poglavito u početnim razredima osnovne škole, neiscrpan izvor nastavnih sadržaja za više predmeta. Princip je zavičajnosti najjače zastupljen u početnim razredima školovanja i kao takav sastavni je dio zakonitosti odgojno-obrazovnog procesa na tragu izgradnje osobnog i kulturnog identiteta djeteta. Naime, dolaskom u školu dijete je još uvijek jako povezano sa svojom najbližom okolinom- svojim domom i najbližim zavičajem (mjestom, selom, gradom), a kako se dijete školuje i odrasta, tako se i njegovi vidici šire.

Zavičaj je selo, grad, država i zajednica naroda u kojoj živimo i s kojom smo, htjeli to priznati ili ne, indirektno povezani različitim društveno-političkim, gospodarskim, kulturološkim ili nekim inim odnosima. Važno je da zavičaj objektivno postoji u životu i iskustvu svakog djeteta. Zavičajna su iskustva u djetinjstvu važan odgojni i obrazovni trenutak jer uglavnom svakog pojedinca za zavičaj vežu pozitivna sjećanja baš kao i za zavičajnost za koju se kaže da je jedna od važnih načela odgoja. Za učenike u početnim razredima zavičaj je mjesto rođenja ili mjesto u kojem živimo i stoga je, unatoč današnjim modernim kretanjima i migracijama, zavičaj zadržao svoje mjesto u životu djeteta određujući na indirektnan način okvire njegovog osobnog i kulturnog identiteta. Prema enciklopedijskoj definiciji *kulturni identitet* izražava jedinstvenost i autentičnost određene kulture te pripadnost pojedinca ili društvene skupine toj kulturi. Određuje određenu društvenu zajednicu temeljem njezinih vlastitih kulturnih osobitosti i vrijednosti. „Kulturni identitet tvore oblici duhovne (jezik, književnost, glazba, ples, običaji i dr.) i materijalne (graditeljstvo, artefakti) kulturne baštine. Kulturni se identitet zasniva na elementima tradicijske kulture, ali se izražava i u suvremenim kulturnim tvorbama, uključujući i kulturnu industriju (film, izdavaštvo i drugo). Pravo na očuvanje kulturnog identiteta, osobito nacionalnih manjina, ostvaruje se u demokratskim zemljama odgovarajućim zakonskim uredbama koje štite i pogoduju njihovom zaseban kulturnom položaju i razvitku (škole, kulturne ustanove, izdavaštvo i drugo).“⁵³ Postoje različite definicije zavičaja i zavičajnosti od kojih svaka u osnovi zadržava izvorno mjesto rođenja. U *Velikom rječniku hrvatskog jezika* (Anić, 2003, 1822) zavičaj se tumači kao mjesto rođenja, rodni kraj, a zavičajnost kao pravilima uređen odnos administrativne jedinice i građanina iz te jedinice s obzirom na prava i dužnosti. Za riječi *postojbina, domaja, domovina*, Lastrić (1975) će napisati „vaja nam prići more za doći u svoj zavičaj“. Iz navedenog se može zaključiti da se zavičaj stječe rođenjem ili običajem, navikom. Pedagoško se određenje zavičaja i zavičajnosti može definirati kao mjesto u kojem je netko rođen, mjesto koje se ne zaboravlja ako se iz njega ode. U užem smislu riječi, zavičaj je čak i naselje te prostor oko škole. „No, zavičaj sam po sebi nije precizno prostorno određen pa to može biti selo, grad, šire područje sela ili grada, te cijela pokrajina, a u prenesenom smislu rabi se i za cijelu državu, dio kontinenta i cijeli kontinent, odnosno planet ovisno o kontekstu navedenog određivanja“ (Bežen, 2005, 185).

S pedagoškog gledišta, u stvaranju osobnog identiteta zavičaj je važan jer iz njega crpimo mnoštvo zanimljivih sadržaja važnih za odgoj i obrazovanje djeteta. Izvor je zanimljivih tema koje

⁵³ Kulturni identitet. // Proleksis enciklopedija. Dostupno na: <http://proleksis.lzmk.hr/511> (19.8.2015.)

postaju izazov za osmišljavanje novih metoda poučavanja i učenja. U današnjem svijetu u kojemu su granice zavičajnosti pomaknute, gdje se zavičajnost tumači sa znatno šireg aspekta identifikacije s drugim kulturama i vjerama, potrebno je djetetu zavičaj prezentirati pojmom njegovanja svog svekolikog identiteta te mostom koji povezuje zavičaj i zavičajnost s ostalim kulturama. U interkulturalnoj komunikaciji, naglasak nije na kulturnim karakteristikama pojedinca, već u komunikacijskom procesu koji se odvija između sudionika različitog kulturnog podrijetla koji međusobno dolaze u posredan ili neposredan kontakt. Stoga, biti interkulturalno komunikacijski kompetentan znači biti sposoban približno shvatiti misli druge osobe, čak ako se i ne slažemo s njezinim načinom razmišljanja (Piršl, 2007). U multikulturalnim sredinama i u pluralističkim odnosima društva bogatih kulturnih i civilizacijskih tekovina, zavičajni su sadržaji važni i predstavljaju uporište za stvaranja kulture tolerancije, poštivanja različitosti i baštinjenja osobnog identiteta. „Multikulturalnost je danas registracija kulturne raznolikosti, nazočnosti više kultura na istom prostoru, a interaktivan odnos među različitim kulturama nazvan je interkulturalnošću. Taj je odnos višeslojan i raznolik. Kreće se od kulturne isključivosti i odbacivanja drugih kultura do kulturne integracije, odnosno prihvaćanja različitih kulturnih vrijednosti temeljem individualnih izbora“ (Marinović, 2006, 15). Učenje i usvajanje bitnih zavičajnih sadržaja od najranijeg djetinjstva u institucionaliziranim ustanovama potrebno je permanentno izgrađivati poglavito u najranijem školovanju. Njegovanje i očuvanje kulturne raznolikosti, posebno kada je riječ o isprepletanju više kultura u jednoj sredini, važno je pedagoški odrediti jer zavičajni sadržaji imaju višestruku prirodnu, nacionalnu, tradicijsku i kulturnu vrijednost u životu svakog pojedinca i izgradnji kako osobnog tako i kulturnog identiteta.

BAŠTINJENJE ZAVIČAJA U ODGOJNOM TUMAČENJU OSOBNOG I KULTURNOG IDENTITETA

Zavičaj i sve zanimljivo u zavičaju s pedagoško-didaktičkog aspekta baštinimo gotovo svakodnevno u odgojno-obrazovnom procesu, a da toga ponekad ni sami nismo svjesni. Baštinimo nasljeđe, kulturu, prirodu, narodne običaje, glazbu, jezik, pismo i govorni zavičajni izričaj. „Baština je u feudalnom pravu, imovina (u prvom redu nekretnina), koju je netko naslijedio od predaka“ (Enciklopedija Leksikografskog zavoda, 1966, 324).

Baština se sastoji od tradicije, vjerovanja i ostalih aspekata zavičajne kulture određenog lokaliteta. Stalna je i uvjetovana društvena potreba, čije je usvajanje povezano s pojmom inkulturacije (Stevanović, 2002). Komunikaciju učenik-škola-zavičajni sadržaji sa ciljem prepoznatljivosti identiteta svakog djeteta moguće je ostvariti posjećivanjem muzeja, zavičajnih zbirki, arheoloških lokaliteta, povijesnih građevina, zaštićenih prirodnih lokaliteta i staništa te njegovanjem zavičajnih običaja. Zavičajni su sadržaji usko povezani s pojmom zavičajne baštine što predstavlja „duhovno i materijalno dobro kojim je čovjek nekog područja obilježio (okarakterizirao) vlastitu opstojnost prostora u kojem živi“ (Maretić i Caktaš, 2007, 87). Svoj iskon imaju upravo u zavičajnoj baštini iz koje će učenici odabranim metodičkim postupcima primati, proučavati i učiti sadržaje bitne za život. Pritom će razvijati pedagošku kulturu i potrebu učenja ovih sadržaja kao model očuvanja kulture i identiteta jednog naroda. Zavičajna baština je prije svega zavičajno znanje i mudrost ljudi na određenom prostoru u određeno vrijeme (Maretić i Caktaš, 2007, 87-96). Ona predstavlja ukupnost znanja i vještina koje je pojedinac u određenom vremenu na određenom prostoru ostavio za buduće generacije. Stoga je osobni identitet izravno povezan s nacionalnim identitetom, a jedan i drugi svoje korijene pronalaze u kulturi jednog naroda, zavičaja i lokalne sredine u kojoj dijete odrasta. Povezanost učinkovitog odgoja i obrazovanja s kontekstom djetetova osobnog, obiteljskog i lokalnog okruženja istraživao je američki pedagog John Dewey. Situaciju s kraja 19. i početka 20. stoljeća, kad je vladala potpuna odvojenost između

obrazovanja u školama i realnog života koji se odvijao u lokalnoj zajednici, Dewey je komentirao sljedećim riječima: "Sa stajališta djeteta, nemjerljiv je nedostatak današnjeg obrazovanja to što se iskustva stečena izvan škole ne mogu u njoj upotrijebiti, dok s druge strane dijete nije u mogućnosti u svakodnevnom životu iskoristiti ono što je naučilo u školi. To je izolacija škole od stvarnog života. Kad dijete uđe u učionicu, ono je prisiljeno odustati i zanemariti brojne ideje, interese i aktivnosti koje prevladavaju u njegovom obiteljskom životu i neposrednom okruženju" (Dewey, 1997). Prvo sa čime se učenici susreću učeći zavičajne sadržaje kulturna je i prirodna baština zavičaja pod kojom se podrazumijevaju spomenici, monumentalna slikarska i kiparska djela, građevine, znamenita mjesta, arheološka nalazišta, spomenici prirode, prirodno-zemljopisna mjesta i staništa koja po svojim povijesnim, kulturnim, estetskim i u znanstvenim utemeljenjima zavrjeđuju biti sastavnim dijelom zavičajnih sadržaja.

"Pedagoška kultura naroda," ističe Tufekčić (2009, 271), "polje je povezivanja tradicije i suvremenosti kada je riječ o odgoju i razvoju pojedinca i društva. U pedagoškoj tradiciji naroda, u njegovim običajima i folkloru sadržan je velik broj informacija o pitanjima odgoja". Učeći zavičajne sadržaje dijete izgrađuje osobni stav, istražuje i pokazuje zanimanje za određene teme. Unatoč tomu što neki sadržaji sežu u daleku prošlost zavičaja, odmjerenim pedagoškim metodama prilagodljivim uzrastu djeteta postaju važna karika u očuvanje kulturnog identiteta i razvijanje osobnog identiteta. Odgojno djelovanje u području odgoja za ljudska prava ima za cilj jačanje osobnog identiteta djeteta kao pretpostavke za uspostavljanje humanih odnosa s drugima, te prihvaćanje sebe kao dijela zajednice koja osigurava prava, ali i zahtjeva odgovornost pojedinca. Ostvarenje toga cilja moguće je samo tamo gdje se poštuju dječja prava, gdje svako dijete živi svoja prava, ali uči poštivati prava drugih, te u svakodnevnim situacijama osvještava i uči biti dio zajednice (Maleš, 2003, 16). Djetetu je posebno zanimljiva kulturna baština.

"Baština je ukupnost iz prošlosti sačuvanih i njegovanih kulturnih dobara. Njena glavna značajka je čuvanje i njegovanje svega onoga što su nam naši preci ostavili, kao kulturu, tradiciju, zavičajnu mudrost. Svako područje na svijetu posjeduje baštinu. Ona bi trebala predstavljati temelj zajednice, ali isto tako i bit čvrsta veza s prošlošću" (Anić, 1991, 84-86). Kulturnu baštinu čine nepokretna i pokretna kulturna dobra nastala ljudskim radom od prapovijesti do danas što potvrđuje Anić u *Rječniku hrvatskog jezika* "ona je nastala čovjekovim djelovanjem" te se o njoj najčešće govori kao o "prepoznavanju duhovnih vrijednosti u materijalnom svijetu koji nas okružuje" (1991, 84-86). U dokumentima UNESCO-a za kulturnu baštinu kaže se da je to "zrcalo kulturne raznolikosti kojom se osigurava održiv razvoj" (Cvjetičanin, 2005, 7). Kulturna je baština, ističe UNESCO, temelj za razumijevanje svijeta danas, za poticanje interkulturalnog dijaloga i suradnje. Nadalje, neosporna je činjenica da u svijetu globalizacije nestaju tradicionalne vrijednosti, jezici, kultura, naslijeđe iz prošlosti i običaji, a znanja koja su se njegovala stoljećima utapaju se u kolotečinu multikulturalnih smjerova suvremenosti. Upravo je kulturna baština važan segment utkan u zavičajne sadržaje i neraskidiva je spona zavičajnih posebnosti koja povezuju tradiciju s razvojem osobnosti svakog pojedinca. Nacionalna baština, bila ona materijalna ili nematerijalna, od neprocjenjive je vrijednosti narodu kojemu pripada.

Zavičajna baština određuje identitet jednog naroda u širem kontekstu, a u užem identitet jednog prostora, dijela naroda te ga čini prepoznatljivim i jedinstvenim u stvaranju osobnog identiteta djeteta. Stoga je važno kako se odnosimo prema baštini, ali i što poduzimamo pri odgoju i obrazovanju mladih. Kulturna je baština zanimljiv i nepresušan izvor za sve odgojno-obrazovne zavičajne sadržaje. Očuvanje baštine treba biti integralni dio kurikuluma u procesu odgoja i obrazovanja koji prvenstveno u odgojno-obrazovnom procesu promoviraju pedagozi i učitelji, promičući važnost zavičajne nastave i načela

zavičajnosti posebno u razrednoj nastavi, ali i u svim nastavnim predmetima kao didaktičko-metodički model prihvatljiv djeci i blizak njihovom kognitivnom razvoju. Poučavanje djeteta zavičajnim sadržajima ima višestruku vrijednost poglavito na početku školovanja jer se u djece razvija privrženost zavičajnom identitetu, kulturi i baštinskom naslijeđu zavičajna u kojem se dijete socijalizira, odrasta, odgaja i školuje.

ZAVIČAJNI IDENTITET KAO ODGOVOR IZAZOVIMA SUVREMENOSTI

U vremenu sveprisutne globalizacije koja ne ostavlja previše prostora zavičajnom kulturnom identitetu postavlja se pitanje vlastite nezainteresiranosti za zavičajnost kao sveprisutnu odrednicu i temeljnu poveznicu čovjeka s temeljima postojanja i opstanka. U temelju su zavičajnog identiteta znanja o prošlosti i posebnostima svoga kraja, o tradiciji i običajima, o nematerijalnoj i materijalnoj kulturnoj baštini. Važno je hoće li u vremenu globalizacije zavičajnost zadržati svoje vrijednosti ili će ih u surovoj stvarnosti današnjeg globalnog svijeta izgubiti. Zavičajnost se danas dovodi u neke druge okvire suvremenosti koji se pomalo zanemaruju u sveopćem socijalnom, narodnom, a samim time i kulturnom svijetu različitosti gdje se pokušavaju ujediti mnogoljudnosti više zemalja u jednu zajedničku organizaciju u smislu političkog, socijalnog, gospodarskog i obrazovnog djelovanja. Živjeti u europskim okvirima gdje se ne poznaju krute granice ne znači pod svaku cijenu prihvatiti multikulturalnost i multietničnost brišući pri tom svoj osobni nacionalni i kulturni identitet.

Zadaća je suvremene škole približiti se učenicima, otvoriti vrata lokalnoj zajednici i postati odgojno-obrazovnom ustanovom koja će omogućiti učenicima stjecanje znanja za suvremeni život njegujući kulturu i povijest jednog naroda.

Prema Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole obrazovni ishodi trebaju uključivati da učenik:

- navodi svoj identitet i opisuje neka od njegovih najvažnijih obilježja,
- nabroja kulturne razlike koje postoje u razredu,
- opisuje kulturne razlike koje obogaćuju razredni odjel,
- prihvaća druge učenike te tako pridonosi razvoju razredne zajednice kao cjeline.⁵⁴

Danas škola sve više poprima obilježja otvorene odgojno-obrazovne institucije kojoj nije prvenstveno cilj od učenika tražiti isključivo usvajanje činjenica, već odgajanje aktivnog i zainteresiranog pojedinca željnog postizanja uloge (su)autora i aktivnog sudionika školskog života. Ako se od učenika očekuje aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu kao i utjecaj na njegov tijek i opseg, onda je potrebno imati i razumijevanja za sadržaje koje bi učenici željeli učiti.

NAČELO ZAVIČAJNOSTI

Zavičajnost je odgojni fenomen koji se dotiče svakog pojedinca, sukladno tome zadatak je razvijati kod djece od najranije dobi očuvanje vlastitih, kulturnih, društvenih i prirodnih obilježja zavičajna. Takvim se odnosom kod svakog pojedinca utječe na razvoj osobnog identiteta, a odgojno-obrazovnim se radom učenike osnažuje u njegovanju tradicionalnih vrijednostima. Konvencija o pravima djeteta usvojena na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 1989. godine u članku 29. ističe da obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema:

- a) punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti;
- b) promicanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te načela proglašanih u Povelji Ujedinjenih naroda;

⁵⁴Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. Dostupno na: public.mzos.hr/fgs.axd?id=22042 (20.8.2015.).

c) poticanju poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrijednota, nacionalnih vrijednota zemlje u kojoj dijete živi i zemlje iz koje potječe te poštivanje civilizacija koje se od njegove razlikuju (Konvencija o pravima djeteta, 2010, 11).

Osobni i kulturni identitet svoje temeljne odrednice ima i u nacionalnom kurikulumu. "Temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske obrazovne politike za cjelovit osobni razvoj učenika, za čuvanje i razvijanje nacionalne duhovne i materijalne te prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot i za stvaranje društva znanja koje će omogućiti održivi razvoj" (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 14). Nacionalni kurikulum osobitu pozornost daje temeljnim vrijednostima kao što su znanje, solidarnost, identitet, odgovornost gdje odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga i kulturnoga identiteta i trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet istodobno s poštovanjem različitosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

ZAVIČAJ I ZAVIČAJNOST U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU TEMELJ SU RAZVIJANJA OSOBNOG I KULTURNOG IDENTITETA

Zavičaj je oduvijek bio jednim od važnih polazišta odgoja jer povezuje odgojno-obrazovni proces i zavičajnu komponentu, dok važnost zavičajnih sadržaja u pedagoškom kontekstu proizlazi iz uloge zavičaja u životu svakog pojedinca. Važno je znati da je zavičaj neraskidiva spona obitelji, djeteta, škole i lokalne sredine. Beskrajne su mogućnosti učenja zavičajnih sadržaja, ali ih je potrebno pedagoški potaknuti i osmisliti.

Poučavajući učenike zavičajnim sadržajima izgrađuje se svijest djeteta o prihvaćanju izazova globalizacije kao naše sadašnjosti i budućnosti, pri čemu je uvijek potrebno preispitivati: gdje je u svemu tome naša prošlost, gdje je u tom mozaiku suvremene škole naša kultura, kulturna baština i sve civilizacijske vrednote koje smo baštinili od naših predaka, posvećuje li se dovoljno prostora u planovima i programima ovom području rada, ne bi li trebalo na trenutak zastati, prisjetiti se vrijednosti vlastite kulture i promisli kako podučiti mlade naraštaje brinuti se o njoj? Spoznajući vrijednosti vlastite zavičajnosti, kulture i kulturne baštine učenici stvaraju sliku o društvu u kojemu žive i razvijaju odgovoran stav prema društvu kojem pripadaju. Na taj se način stvaraju temelji izgradnje osobnog identiteta na temeljima zavičajnih i nacionalnih vrijednosti. Zavičajni sadržaji potiču kreativnost učenika i usvajanje ključnih spoznaja kroz timski rad i interaktivnu projektnu nastavu, potičući sve sudionike na inovativno promišljanje prošlosti. Čuvajući kulturno bogatstvo i naslijeđe, čuvaju se posebnosti koje se kao takve baštine i implementiraju u osobni identitet. Kulturna je baština ponekad zanemarena pa iz toga proizlazi i njeno marginalno mjesto u sustavu cjelokupnog obrazovanja. Potrebno je poboljšati pedagoški odnos spram zavičajnih sadržaja i škole te kontinuiranim odgojem i obrazovanjem razvijati svijest o važnosti očuvanja tradicionalnih vrednota. "Spomenici kulture koji čine kulturnu baštinu neke sredine i naroda upravo su oni korijeni koji čine najdublju vezu s tlom, koji govore da je prisutnost ljudi na tom području, njihovih spoznaja da tu žive i da su njihovi preci stvarali prostor u kojem oni žive zajedno s njima, nešto što je nezamjenjivo u određivanju kulturnog, nacionalnog identiteta" (Maroević, 1986, 34).

Da bismo današnje generacije učenika pripremili za život u europskim okvirima zajednice više naroda, kultura i vjere bitno je da u upoznavanju svijeta krenu ponajprije u spoznavanju vlastitog zavičaja na putu izgradnje osobnog identiteta. Težeći modernom, često smo poslušnici nametnutih unificiranih vrijednosti. Stoga su zavičajni sadržaji esencijalna vrijednost očuvanja kulturnog i razvijanja osobnog identiteta. U suvremenom svijetu brzih promjena, globalnog društva i multikulturalne generacije, za koju granice više ne postoje i u kojem način života mijenja svijest, razmišljanje i učenje,

zavičajnost zauzima važno mjesto ne samo u društvenim promjenama, već i u odgoju i obrazovanju kao jaka poveznica tradicionalog i suvremenog.

LITERATURA

- Anić, V. (1991) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Anić, V. (2003) *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Bežen, A. (2005) Zavičaj i zavičajnost u znanosti i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 3-4, str.183-194.
- Cohen, B. i Milne, R. (2007) *Northern Lights: building better childhoodsin Norway Childrenin Scotland*. Edinburgh.
- Cvjetičanin, B. (2005) Kulturni koridori u jugoistočnoj Europi. *Zarez: dvotjednik za društvena i kultura zbivanja*, 156 (7), str. 7.
- Dewey, J. (1997) *Democracy and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Enciklopedija Leksikografskog zavoda (1966) Zagreb: JLZ. Sv.1.
- Konvencija o pravima djeteta* (2010) Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, Zagreb.
- Kulturni identitet. *Proleksis enciklopedija* [online]. Dostupno na: <http://proleksis.lzmk.hr/511> [19.8.2015.].
- Maleš, D. (2003) *Živjeti i učiti prava: odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Maretić, M. i Caktaš, J. (2007) Zavičajna baština u funkciji očuvanja hrvatskog identiteta. U A. Mrkonjić (ur.), *Zavičajna baština: HNOS i kurikulum: zbornik radova*. Split: Književni krug, str. 87-96.
- Marinović, D. (2006) *Zavičajna povijest u interkulturalnom kontekstu: zbornik*. Zagreb: Filozofski fakultet: Zavod za školstvo Republike Hrvatske.
- Maroević, I. (1986) *Sadašnjost baštine*. Zagreb: Društvo povjesničara umjetnosti SR Hrvatske: Društvo konzervatora Hrvatske: Sveučilište.
- Nacionalni okvirni kurikulum: za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zagreb.
- Piršl, E. (2007) Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, U: Previšić, V. i dr. (ur), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 275-291.
- Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole*. Dostupno na: public.mzos.hr/fgs.axd?id=22042 [20.8.2015.].
- Rosandić, D. (1975) Za afirmaciju načela zavičajnosti u nastavi književnosti. U: M. Kalčić (ur.), *Zavičajna književnost u nastavi*. Žminj: Čakavski sabor, str. 19-28.
- Stevanović, M. (2002) Modelski pristup baštini kao izvoristu odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske i mlađe školske dobi. U: R. Bacalja (ur.), *Živa baština*. Zadar: Visoka učiteljska škola u Zadru, str. 145-155.
- Šimleša, P. (1975) Načelo zavičajnosti kao aspekt povezanosti škole sa životom. U: M. Kalčić (ur.) *Zavičajna književnost u nastavi*. Žminj: Čakavski sabor, str. 19-28.
- Tufekčić, A. (2009) Etnopedagogija kao znanstvena disciplina. *Školski vjesnik - Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 58(3), str. 265-279.