

| ISSN 2623-7911

1

EDUCATIONAL ISSUES

VOLUME 7

ODGOJNO-OBRAZOVNE TEME



Sveučilište u Rijeci
University of Rijeka

UFRi Učiteljski fakultet
Faculty of Teacher Education

Odgojno-obrazovne teme / Educational issues

Izdavač (Publisher)

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Sveučilišna avenija 6, Rijeka, Hrvatska

Za izdavača (For publisher)

izv. prof. dr. sc. Darko Lončarić

Glavna urednica (Editor in Chief)

Sanja Tatalović Vorkapić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Izvršna urednica (Executive Editor)

Tena Pejčić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Uredništvo (Editorial Board)

Dunja Anđić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci (Hrvatska)

Blaženka Bačlija-Sušić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu (Hrvatska)

Silva Bratož, Pedagoški fakultet, Sveučilište Primorska (Slovenija)

Renata Čepić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci (Hrvatska)

Darko Lončarić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci (Hrvatska)

Ivana Mihić, Filozofski fakultet, Sveučilište u Novom Sadu (Srbija)

Maja Opašić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci (Hrvatska)

Ester Vidović, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci (Hrvatska)

Međunarodni izdavački savjet (International Advisory Board)

Adina Aurora Colomeischi, University Stephan cela Mare, Suceava (Romania)

Andreja Brajša-Žganec, Institute of Social Science Ivo Pilar, Zagreb (Croatia)

Carmel Cefai, Faculty for Social Wellbeing, University of Malta (Malta)

Niva Dolev, School of Social Sciences and Humanities, Kinneret Academic College, Jordan Valley (Israel)

Johanna Einarsdottir, University of Island, Reykjavík (Island)

Ilaria Grazzani, University of Milano-Bicocca, Milano (Italy)

Oliver Holz, Faculty of Economics and Business, KU Leuven (Belgium)

Marta Licardo, Faculty of Education, University of Maribor (Slovenia)

Sonja Rutar, University of Primorska, Koper (Slovenia)

Karen Seierøe Barfod, VIA University College, Aarhus (Denmark)

Vedad Spahić, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Tuzli (Bosnia and Herzegovina)

Shu-Chen Yen, Child and Adolescent Studies, California State University, Fullerton, (USA)

Taisir Subhi, The International Centre for Innovation in Education (Germany)

Daniela Tuparova, South-West University "Neofit Rilski" (Bulgaria)

Adam Winsler, George Mason University, Fairfax, VA (USA)

Lektorice, korektura i prijevod:

Sandra Marman (hrvatski jezik), Silvia Vidović (engleski jezik)

Dizajn ovitka:

Anita Vranjić

Grafička priprema i tisak:

Grafik, Rijeka

SADRŽAJ

UVODNIK	5
Martina Jularić, Antonija Vukašinić, Iva Klarić INTEGRACIJA POKRETA KAO ELEMENT USPJEŠNOSTI INKLUZIJE	7
Božidar Ljubenko PREDUVJETI USPJEŠNOG OSTVARENJA NASTAVE NA ORGULJAMA.....	24
Saša Koca, Dženana Radžo Alibegović PROBIR KAO PREVENCIJA SLABOG VIDA U OBRAZOVNOM PROCESU	41
Maja Verdonik, Monika Štiglić Granić MOTIVI DJETINJSTVA U AUTOBIOGRAFSKOJ PROZI SUVREMENIH HRVATSKIH KNJIŽEVNICA MAJE GLUŠČEVIĆ I VIŠNJE STAHULJAK	53
Vanesa Varga, Marina Merkaš, Matea Bodrožić Selak, Ana Žulec Ivanković POSJEDOVANJE POD UTJECAJEM VRŠNJAKA: ISTRAŽIVANJE TRENDOVA O MATERIJALNIM DOBRIMA MEĐU ADOLESCENTIMA U HRVATSKOJ	72
Melanija Mohorić NOELIA OLMEDO TORRE, OSCAR FARRERONS VIDAL, ANNA PUJOL FERRAN: CONSTRUCTIVIST LEARNING MODELS IN TRAINING PROGRAMS	89
Marija Lesandrić KOWALCZUK-WALĘDZIAK, M., VALEEVA, R. A., SABLIC, M. & MENTER, I (EDS) (2022); THE PALGRAVE HANDBOOK OF TEACHER EDUCATION IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE. PALGRAVE MACMILLAN.	94
Marinko Lazzarich GLOBALIZACIJSKI PROCESI I POTREBA ZA OČUVANJEM I NJEGOVANJEM LOKALNIH KULTURNIH I IDENTITETSKIH ODREDNICA....	98
Lucija Tomac DUNJA ANĐIĆ (2022). IGRA, PRIRODA I ODRŽIVI RAZVOJ: KAKO POTAKNUTI POVEZANOST S PRIRODOM DJECE RANE I (PRED)ŠKOLSKE DOBI? SVEUČILIŠTE U RIJECI, UČITELJSKI FAKULTET....	103

CONTENTS

EDITORIAL	6
Martina Jularić, Antonija Vukašinović, Iva Klarić	
INTEGRATION OF MOVEMENT AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF SUCCESSFUL INCLUSION	8
Božidar Ljubenko	
PREREQUISITES FOR SUCCESSFUL EXECUTION OF ORGAN LESSONS..	25
Saša Koca, Dženana Radžo Alibegović	
SCREENING AS LOW VISION PREVENTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS	42
Maja Verdonik, Monika Štiglić Granić	
MOTIFS OF CHILDHOOD IN THE AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF CONTEMPORARY CROATIAN WRITERS MAJA GLUŠČEVIĆ AND VIŠNJA STAHULJAK	54
Vanessa Varga, Marina Merkaš, Matea Bodrožić Selak, Ana Žulec Ivanković	
PEER-INFLUENCED PURCHASES: AN EXPLORATION OF CONSUMER TRENDS AMONG ADOLESCENTS IN CROATIA	71

Uvodnik

Dragi čitatelji Odgojno-obrazovnih tema, s radošću vas pozdravljamo na početnim stranicama novog broja našeg časopisa. Ovaj broj donosi bogatstvo novih, izvornih radova posvećenih odgoju i obrazovanju, koji će vas potaknuti na promišljanje te otvoriti prostor za daljnja istraživanja i diskusije.

Broj otvaramo radom o integraciji pokreta kao elementu uspješnosti inkluzije. Nastavljamo s preduvjetima uspješnog ostvarenja nastave na orguljama te probirom kao prevencijom slabog vida u obrazovnom procesu. Upoznat ćemo se i motivima djetinjstva u autobiografskoj prozi suvremenih hrvatskih književnica Maje Gluščević i Višnje Stahuljak te otkriti koji su to trendovi o materijalnim dobrima popularni među adolescentima u Hrvatskoj.

Pored različitih radova koji su objavljeni, zadovoljstvo nam je predstaviti i četiri prikaza knjiga koje doprinose tematici odgoja i obrazovanja te vas pozivamo da ih i sami pročitate.

Zahvaljujemo svim autorima, recenzentima i lektoricama, te članovima uredništva i međunarodnog izdavačkog savjeta, koji su svojim trudom i znanjem omogućili da ovaj broj bude uspješan i dostupan svima koji vole i poštuju znanstvenu riječ. Posebno nas veseli što se našoj zajednici pridružuju autori iz cijele Hrvatske, ali i iz inozemstva, čime se širi naša mreža participativnosti i suradnje.

Suvremeni odgoj i obrazovanje kao nikad do sada iziskuju od svih nas kritičko promišljanje, znanstveni pristup i osnaživanje povezanosti odgojno-obrazovne prakse i empirijskih istraživanja. Prema objavljenim radovima možemo vidjeti u kojoj je mjeri riječ o složenosti odgoja i obrazovanja, a posebice s aspekta novosti i izazova koje pred nas stavlja svakodnevni život. Kao i u prethodnim brojevima fokus je ovoga časopisa na pružanju znanstvenog doprinosa unapređenju odgojno-obrazovnoga rada s djecom i učenicima, na svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava. Stoga Vas i nadalje pozivamo da provodite istraživanja u području odgoja i obrazovanja, te uz podršku kvalitetnih recenzija i dalje objavljujete u časopisu Odgojno-obrazovne teme.

Uživajte u čitanju i nadamo se da će vam ovaj broj pružiti mnogo novih saznanja i inspiracije!

Sanja Tatalović Vorkapić i Tena Pejčić

Editorial

Dear readers of Educational Issues,

We are delighted to have the opportunity to welcome you to yet another issue of our journal. This issue will bring you a plethora of new, original papers on the topic of education, which we hope will make you reflect on certain issues in a new light and open the door for further research and discussion.

The issue opens with a paper on the integration of movement as a prerequisite for successful inclusion. Next up are the requirements for the successful implementation of organ lessons, followed by screening as a method for preventing low vision in the educational process. We will also familiarise ourselves with the motifs of childhood in the autobiographical prose of the contemporary Croatian writers Maja Gluščević and Višnja Stahuljak and reveal which consumer goods are trending among adolescents in Croatia.

In addition to a selection of papers, it is our great pleasure to be able to also present four book reviews on the topic of education, and we hope you will enjoy reading them.

We wish to extend our gratitude to all authors, reviewers and proofreaders, as well as to the members of the editorial board and the international publishing council, who all invested their effort and knowledge to make this issue available to all who appreciate and respect science. We are particularly delighted to have authors from all over Croatia join our community, as well as authors from abroad, which expands our network of cooperation and participation.

As never before, modern education demands critical thinking, a scientific approach and the strengthening of the connection between educational practice and empirical research. The published works reveal the complexity of educational issues today, particularly when it comes to the novelties and challenges that modern life puts before us. As in the previous issues, the focus of this journal is to make a scientific contribution to the development of educational work with children and pupils at all levels of the education system. Therefore, our wish is to encourage you to continue conducting research in the area of education, and to send many new publications and reviews to the journal Educational Issues.

We hope this issue will provide you with a wealth of new knowledge and inspiration. Enjoy!

Sanja Tatalović Vorkapić and Tena Pejčić

Integracija pokreta kao element uspješnosti inkluzije

MARTINA JULARIĆ^{1*}, ANTONIJA VUKAŠINOVIĆ², IVA KLARIĆ³

¹Poslijediplomski studij Pedagogija i kultura suvremene škole,
Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska,

martina.stojanac2@gmail.com;  0000-0002-2152-3236

²Poslijediplomski studij Pedagogija i kultura suvremene škole,
Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska,

antonija.vukasinovic@gmail.com;  0000-0002.3564-3386

³ Poslijediplomski studij Pedagogija i kultura suvremene škole,
Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska

aliloviciva@gmail.com;  0009-0008-1549-0424

*KONTAKT AUTOR: martina.stojanac2@gmail.com

Sažetak Put u jedinstvo nije samo prihvaćanje različitosti. Inkluzija predstavlja kulturu uključivanja i usmjerenost na osobu sa svim njezinim cjelovitim obilježjima, a s ciljem razvijanja svih djetetovih potencijala – individualnih i društvenih. Ideja inkluzije predstavlja pokretačku snagu prema jednakim uvjetima za obrazovanje djece urednog razvoja i djece s teškoćama u razvoju. Skrivaju li podjele strah i neznanje onih koji ih potiču? U ovom je istraživanju prikazana studija slučaja dječaka s poremećajem iz spektra autizma uključenog u sportski dječji vrtić “Palunko” u Brodsko-posavskoj županiji. Sportski dječji vrtić ima suvremeni, integrirani pristup učenju pri čemu djeca samoinicijativno cirkuliraju prostorima: dvoranom sa sportskim elementima, sobom dnevnog boravka te vanjskim, ogradenim, sportskim dijelom dječjeg vrtića. Dijete pohađa mješovitu dobnu skupinu (djeca u dobi od 4. do 6. god. života) u kojoj je dnevna prisutnost oko 20-ero djece. Cilj je istraživanja utvrditi dobrobiti integriranja pokreta u odgojno-obrazovni proces za djecu s teškoćama u razvoju. Praćenjem djeteta putem pedagoške dokumentacije koja uključuje fotografije djece u aktivnostima, video zapise dječaka u aktivnostima, interpretacijom, tj. bilješkama i opisom djeteta u aktivnostima te metodom intervjua s asistenticom i roditeljem djeteta, utvrđen je napredak u različitim čimbenicima koji se odnose na cjeloviti razvoj djeteta. Dokumentacija je korištena za utvrđivanje napretka u različitim čimbenicima koji se odnose na cjelokupni razvoj djeteta. Integriranje pokreta u odgojno-obrazovni proces rezultiralo je inkluzivnim okruženjem, osjećajem pripadnosti grupi, pozitivnim promjenama u obrascima pona-

šanja, receptivnom govoru, brizi o sebi, socijalnoj interakciji te napretkom u gruboj i finoj motorici. Znanstveni doprinos ovoga istraživanja ogleda se u važnosti integriranja pokreta u odgojno-obrazovnom procesu kako za djecu urednog razvoja tako i za djecu s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: inkluzija, pokret, poremećaj iz spektra autizma, sportski vrtić

Integration of Movement as an Essential Element of Successful Inclusion

Abstract The path to unity cannot be based exclusively on the acceptance of diversity. True inclusion entails the culture of engaging and focusing on a person with all of their characteristics, with the goal of developing the child's full potential, both in the individual and social sphere. The idea of inclusion is a driving force toward equal educational opportunities for all children, neurotypical children and children with special educational needs alike. Are fear and a lack of knowledge actually what is behind the segregation of children? In this paper, we will present a case study conducted with a child who has a diagnosis of autism spectrum disorder and attends a sports-oriented programme at the kindergarten Palunko in Brod-Posavina county. This programme has a contemporary and integrated approach to learning which allows children to circulate through the rooms according to their own preference; a sports hall, the living room and the enclosed outdoor sports area of the kindergarten. The child is a part of a mixed aged group (children aged 4- 6 years old) with a daily attendance of around 20 children. The purpose of this study is to explore the benefits of integrating movement in educational processes with children with special educational needs. By observing the child using pedagogical documentation (including videos and photos of the children during activities, interpretation, notes) and by interviewing the child's personal assistant and parent, we have confirmed progress within different areas of development. The documentation was used to determine the developmental progress that had an impact on the overall development of the child. Integrating movement in the educational process resulted in an inclusive surrounding, the feeling of belonging to the group, positive changes in behaviour, receptive language, care management, social interaction as well as development in fine and gross motor skills. This research underlines the importance of integrating movement in educational processes for both neurotypical children and children with special educational needs.

Key words: autism spectrum disorder, inclusion, movement, sports-oriented programme

1. Uvod

Pokret je urođena potreba svakom djetetu, bilo da se radi o djetetu urednog razvoja ili o djetetu s posebnim obrazovnim potrebama (Ajuwon, 2012; Chao i sur. 2018; Hornby, 2014). S obzirom na to da svaki pokret pokreće neki centar u mozgu i stvaranje novih neuronskih mreža, jasno je da sjedilačke aktivnosti ili zahtijevanje od djece stajanje u redovima ne doprinose razvoju njihova mozga (Pasha i sur. 2021). Kretanje pospješuje pažnju i koncentraciju dok je tjelesna aktivnost izravno povezana s mentalnim zdravljem djece urednog razvoja i djece s posebnim obrazovnim potrebama. Istraživanja (McMinn i sur. 2011; Vujičić i Petrić 2018) ukazuju na to kako nestrukturirane tjelesne aktivnosti, igre, više nego strukturirane tjelesne aktivnosti, imaju pozitivan utjecaj na mentalno zdravlje i kvalitetu života djece s posebnim obrazovnim potrebama. Ne postoji povezanost između tjelesne aktivnosti i depresije ili umora kod djece urednog razvoja i djece s posebnim obrazovnim potrebama. Integrirano učenje uz pokret ima važnu ulogu u cjelovitom razvoju djeteta. Stoga McMinn i sur. (2011) naglašavaju da tjelesne aktivnosti i učenje uz pokret imaju ulogu u stjecanju znanja i vještina, logičkog zaključivanja i kreativnog razmišljanja djece. Djeca aktivno i „kvalitetnije uče kroz pokret nego dok sjede“ (Vujičić i Petrić, 2018, str. 86).

Djeca s posebnim obrazovnim potrebama bolje ostvaruju socijalne i emocionalne odnose s drugom djecom ako ih okruženje potiče na interakciju (Ariani i sur. 2019; Marlina, 2020; Mikas i Roudi, 2012). Na taj način djeca uče jedni od drugih, uočavajući pokrete, geste i način uspostavljanja verbalnih ili neverbalnih poruka. Cristea i sur. (2020) ističu da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti integrirana u različite programe tjelesnih aktivnosti. Također je nužna podrška u učenju kretanjem (Bouillet i Bukvić, 2015; Pugach i sur., 2020). Rezultati istraživanja (Chao i sur. 2018; Mikas i Roudi, 2012; Vujičić i Petrić, 2018) upućuju na prepreke u integriranom učenju pokretom uglavnom zbog ljudskog faktora tj. nedostatnih profesionalnih kompetencija odgojitelja u ovom području. Odgojno obrazovni djelatnici imaju obvezu i pravo trajno se stručno osposobljavati i usavršavati s ciljem postizanja što kvalitetnijeg procesa odgoja i obrazovanja (Donath i sur., 2022; Olçay Gül i sur., 2015; Roux i sur., 2015). Negativan stav učitelja/odgojitelja prema inkluzivnom obrazovanju može predstavljati prepreku u provedbi istog jer stavovi oblikuju ponašanje koje može utjecati na kvalitetu inkluzivnog obrazovanja (Ajzen, 2015; Rejeki i sur., 2022; Undiyaundeye, 2018). Ramsey (2009) potvrđuje osjećaj nespремnosti odgojno-obrazovnih djelatnika za rad u inkluzivnom okruženju. Undiyaundeye (2018) ističe da je inkluzija najznačajniji izazov odgoja i obrazovanja u svijetu te da se inkluzija nametnula odgojno-obrazovnim djelatnicima koji nisu dovoljno obrazovani za

provedbu iste (Jones i Harwood, 2009; Livazović i sur., 2015; Olçay Gül i sur., 2015). Kada govorimo o obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika, mislimo na njihovo inicijalno obrazovanje, ali i na stručno usavršavanje te trajni profesionalni razvoj (Kosić i sur., 2021). Prilike za učenje, usavršavanje i upoznavanje s radom s djecom s posebnim obrazovnim potrebama su rijetke i odgojitelji s pravom osjećaju potrebu za podrškom (Bouillet i Bukvić, 2015; Pasha i sur., 2021; Suwandari i sur., 2019).

Važnost razvijenih profesionalnih kompetencija odgojitelja ogleda se u kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa (Larsson i Samuelsson, 2019). Kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa čini i prostorno materijalno okruženje koje je oblikovano prema interesu i potrebama djeteta (Miljak, 2007; Sahlberg, 2019). Važno je, nadalje, da djeca imaju autonomiju u oblikovanju samoiniciranih aktivnosti (Cagliari i sur., 2016). Stoga Wood (2022) ističe da prostorno materijalno okruženje može biti poticaj djetetu u osmišljavanju vlastitih aktivnosti što upućuje na kognitivne procese djeteta usmjerene k samoorganiziranom djelovanju. Okruženje ima kvalitetan obrazovni potencijal za dijete jer odgojitelj planira poticaje sukladno individualnom tempu razvoja djeteta. Ovakav individualni pristup djetetu osigurava obrazovni i odgojni aspekt učenja. Miljak (2007) navodi nekoliko karakteristika obrazovnog potencijala prostorno materijalnog okruženja. Prostor bi trebao poticati neovisnost, autonomiju djece, osigurati ugodu, imati karakteristike obiteljskog okruženja te omogućavati djeci socijalne interakcije tj. prilike za međusobno druženje. Navedene karakteristike prostorno materijalnog okruženja potiču suradničko učenje djece. Radno ozračje skupine je važno jer rezultira kretanjem djece prostorom u kojem svako dijete prema vlastitom izboru ima mogućnost izbora aktivnosti koje se njemu čini odgovarajuće (Sunko, 2010).

2. Metodologija

Cilj je istraživanja slučaja utvrditi dobrobiti integriranja pokreta u odgojno-obrazovni proces za djecu s teškoćama u razvoju te dubinski istražiti kako su samoorganizirane, samoinicirane aktivnosti uz pokret motivirale dijete s posebnim obrazovnim potrebama na aktivnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu. Podatci kvalitativne metode istraživanja prikupljeni su tijekom pedagoške godine 2021./2022. participirajućim sudjelovanjem istraživača tijekom navedene pedagoške godine, intervjuima s majkom djeteta, asistenticom djeteta te pregledom pedagoške dokumentacije odgojno-obrazovne skupine koju je vodila asistentica. Polustrukturirani intervju, obuhvaćao je otvorena pitanja za majku i asistenticu koja su se odnosila na aspekte razvoja djeteta; kognitivni, socijalni, motorički, emocionalni, komunikaciju te pod-

ručje razvoja „brige o sebi“. Važno je naglasiti da se intervju provodio na početku pedagoške godine (kada je dijete bilo upisano) i nakon navedenog perioda od 13 mjeseci. Tematskom analizom pedagoške dokumentacije, intervjuja majke i asistentice utvrđene su aktivnosti koje su doprinijele razvoju djeteta prema navedenim kategorijama aspekta razvoja djeteta.

2.1 Kontekst istraživanja

Dijete je uključeno u mješovitu dobnu skupinu (od 4 do 6 godina) koja broji 27 djece.

Odgojno-obrazovni rad koncipiran je tako da prostorno-materijalno okruženje potiče djecu na pokret. U centrima aktivnosti nalaze se poticaji koje djeca samostalno koriste i stalno su im dostupni. Svaki centar aktivnosti posjeduje vertikalne ili horizontalne oznake koje djeci omogućuju korištenje pokreta kako bi prelazili iz jednog centra u drugi (naljepnice u obliku ruku ili nogu s određenim brojem pokreta koje dijete može izvesti ili sličice životinja koje potiču djecu na vrstu kretanja). Tri puta tjedno s djecom radi kineziolog, zajedno s odgojiteljicama iz skupine koje su educirane za provođenje kinezioloških aktivnosti s djecom predškolske dobi. U sklopu vrtića koriste se gimnastička dvorana, sportske dvorane za košarku, nogomet, rukomet i odbojku, manje sportske dvorane te gradski bazeni. Po upisu djeteta u sportski vrtić, odgojiteljice su razgovarale s djecom u skupini o vrijednostima poput jednakosti, solidarnosti, prihvaćanja, ravnopravnosti i jednakoj vrijednosti svih osoba. Majka dječaka se na roditeljskom sastanku obratila roditeljima iznoseći stanje djeteta. Od samog početka dječak je potpuno prihvaćen od sve djece u skupini, raduju se njegovim uspjesima, uključuju ga u aktivnosti, asistiraju i dr. Rad odgojiteljica u skupini nije frontalan, nego individualno usmjeren, prema interesu i individualnom tempu učenja djeteta. Stoga se aktivnosti organiziraju tako da svako dijete može sudjelovati u skladu sa svojim mogućnostima.

2.2 Etički aspekt istraživanja

Sudionici upoznati s ciljem istraživanja, načinom prikupljanja podataka i korištenjem podataka u svrhu analize istraživanja. Sudionici su dobrovoljno dali pristanak na istraživanje, upućeni na mogućnost odustajanja u bilo kojoj etapi istraživanja kao i majka djeteta koja je dala suglasnost za fotografiranje. Suglasnost su dali i ostali roditelji skupine koju pohađa dijete o kojemu je istraživanje opisano.

3. Rezultati

U nastavku slijede zabilješke pedagoške dokumentacije (fotografije djeteta u aktivnostima, bilješke i interpretacija) asistentice s obzirom na promatrana područja:

3.1 Razvoj motorike



Slika 1: Fina motorika i klasifikacija po boji



Slika 2: Aktivnosti u vodi

Pedagoška dokumentacija: Po dolasku u vrtić dijete je dobro vladalo tijelom, no učestalim sudjelovanjem u kineziološkim aktivnostima sve su se motoričke vještine razvijale kombiniranjem pokreta i raznih oblika kretanja. Napredak je vidljiv osobito u bacanju i hvatanju te u složenoj motoričkoj vještini – plivanju (slika 2). Dijete nije plivač, no voda je medij koji dijete opušta. Sudjelovanje u aktivnostima u vodi i dvoranama pospješilo je prehrambene navike djeteta. Dijete nikada nije bilo spustavano u pokretu za kojim ima potrebu. Omogućeno mu je zadovoljavanje potrebe za pokretom u sobi (penjanje, provlačenje, puzanje, ležanje, skakanje, trčanje), na hodniku, na vanjskom prostoru, na bazenima, u dvoranama. Zadovoljena je potreba za boravkom na svježem zraku i šetnjom. Vidljiv je napredak u finoj motorici – koristi škare, crta po papiru, koristi različite materijale i klasificira ih po boji (slika 1).

U intervjuu asistentica naglašava važnost podrške samoiniciranih aktivnosti djeteta koje doprinosi razvoju samostalnosti i motivira dijete na izazove.

„Ponudila sam dječaku škarice. U početku s oprezom pristupa škaricama. Ne zna pravilno rasporediti prste u škarice niti baratati njima. Reže papir isključivo uz pomoć. Aktivnost kratko traje. Nakon nekoliko ponavljanja aktivnosti kroz dane

dječak samoinicijativno uzima škare i pokušava rezati papir. Bockalice u početku samo istražuje i igra se s njima ne razvrstavajući ih po boji. Nakon nekoliko ponavljanja i pokazivanja gdje koja bockalica pripada, dječak pristupa aktivnosti i provodi je uspješno. Spužvice u početku prenosi prstima, ne želi koristiti pincetu. Nakon određenog vremena savladava ovu aktivnost, ali koristeći pincetu s obje ruke. Dječak u dvorani odrađuje poligon uz čestu podršku i usmjeravanje na zadani zadatak. Kasnije poligon želi odraditi odmah po postavljanju. Ne trebam ga usmjeravati niti mu govoriti upute.”

3.2 Kognitivni razvoj

Pedagoška dokumentacija: Tijekom 13 mjeseci opservacije dijete je napredovalo u osjetljivosti za detalje, ali i u cjelovitom spoznavanju konteksta (slika 3). Pažnja se produžila. Dijete je postalo uspješnije u kontroliranju i prilagođavanju kontekstu. Samostalnost u aktivnostima je bila u porastu i uočavao je slijed aktivnosti (slika 4).



Slika 3: Klasificiranje u odjeljke



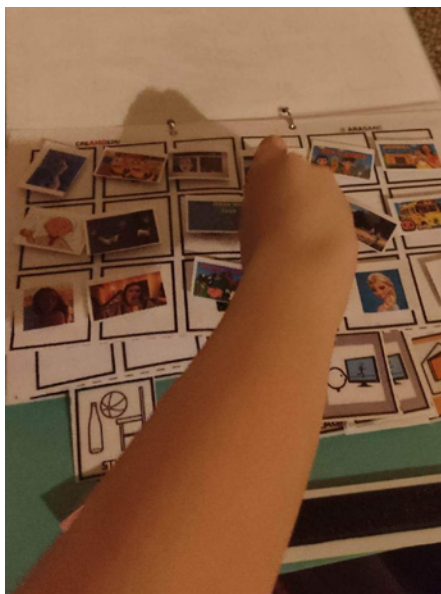
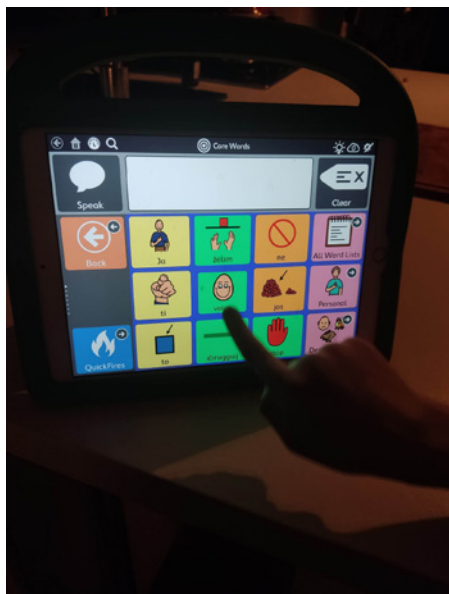
Slika 4: samostalan izbor aktivnosti – učenje kroz pokret

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Prije kad bih ga pozvala za stol da nešto radimo on bi se odmah ustao, nije htio ni pogledati materijale za neke aktivnosti, a sada sjedne, ja odem po papir, škare ili već što nam treba i vratim se, a on i dalje sjedi i čeka mene. Što se tiče pažnje, na početku je imao minimalno trajanje svega nekoliko sekundi, dok sada traje čak i po nekoliko minuta, ali, evo, primjerice dok smo napravili onog snjegovića sa Sandrom rezao je dio po dio, zalijepio, obojio karton i on je to sve sam odradio. Ili npr. one kuglice od papira što smo radili. Sam je izrezao svih 8 krugova, lijepio i sastavljao kuglicu.“

3.3 *Emocionalni razvoj i komunikacija*

Pedagoška dokumentacija: Prilagodba je bila intenzivna. Boravak u vrtiću počeo je sa svega cca 1,5 h dnevno, a rezultirao s 4 h. Na početku je dijete pokazivalo otpor prema promjeni prostora, javljala su se nepoželjna ponašanja i tuga pri promjeni prostora, no nakon nekog vremena sve se više prilagođavao i nepoželjna su se ponašanja gasila, postala su društveno prihvatljiva, a kontrola emocija bivala je sve uspješnija. Kako je djetetu pružena autonomija i sloboda u zadovoljavanju potreba, osobito onih za kretanjem, opservacijom se uočilo kako se raspoloženje postupno mijenjalo, stoga se i boravak produživao. Dijete je počelo dolaziti u vrtić sretno, cijeli boravak u vrtiću popraćen je smijehom i osmijehom te je po ponašanju djeteta vidljivo kako se osjeća emocionalno sigurno i doživljava sve prostore vrtića kao svoje. Potpuno se osamostalilo u zadovoljavanju fizioloških potreba i kontroli svoga ponašanja. Pokazuje sve veći interes za odnose s vršnjacima, ne javljaju se konflikti. Dijete koristi većinom neverbalnu komunikaciju, uz poneke glasove i slogove. U vrtić donosi komunikator sa sličicama (slika 5 i 6) s pomoću kojih izražava interese, želje i potrebe. Postignut je napredak u receptivnom govoru. Dijete sve više razumije verbalne naloge odgojitelja, asistencata i djece iz skupine. Djeca iz skupine nude mu komunikator kada nisu sigurna što želi. Svakodnevno poticanje govora rezultiralo je sve češćim korištenjem verbalne komunikacije. S vremenom se povećalo prilaženje djeci, sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima, kao i njihovo trajanje (npr. poligoni u dvoranama (slika 7), aktivnosti u istraživačkom centru). Zbog mnoštva podražaja u sobi dnevnog boravka i dvoranama, zabilježena je veća usmjerenost na okolinu i interakciju s njom.



Slika 5 i 6: Komunikator i PECS¹



Slika 7: Sudjelovanje u poligonu

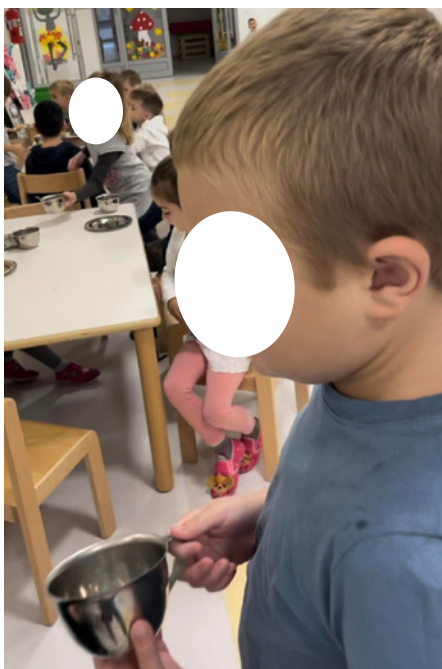
1 PECS – Picture Exchange Communication System – sustav komuniciranja razmjenu slike. Dijete koristi karticu s fotografijom, simbolom, riječi kako bi verbaliziralo (Hersen, i Bellack, 1976).

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Na vrata sobe zaljepila sam plastificirane kartice na čičak na kojima se nalazi tijekom dana u vrtiću. Pranje ruku, doručak, sličice aktivnosti, dvorište, dvorana, ručak, garderoba te sličica majke. Prije početka aktivnosti dajem dječaku sličicu kako bi znao što će sada raditi. Kako koja aktivnost završava, dječak odljepljuje sličicu i sprema ju u džepić „Gotovo“. U početku dječak samo promatra sličice i stavlja ih na čičak neovisno o događaju koji slijedi, ali vrlo brzo shvaća i prihvaća vizualni raspored. Vizualni raspored smanjio je otpor prema prijelazima iz jedne aktivnosti u drugu.“

3.4 Briga o sebi

Pedagoška dokumentacija: Na području brige o sebi uočen je velik napredak. Na početku boravka u vrtiću nije bilo samostalnosti, oskudna kontrola sfinktera. Adaptacija na prostorno-materijalno okruženje i kontekst koji uključuje fleksibilnost, samoinicijativnost i samoorganiziranost u aktivnostima, osobito u slobodi pokreta rezultirala je napretkom u području brige o sebi. Samostalan je u konzumiranju hrane, kulturi hranjenja (slika 8 i 9).



Slika 8 i 9: Samostalnost pri konzumiranju hrane i samoposluživanju u interakciji s drugom djecom

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Ja sam mu izuvala obuću i obuvala ga kada smo išli u šetnje, isto je bilo i s jaknom, fiziološke potrebe obavljao je relativno samostalno, no na moj prijedlog ili poziv tj. nuđenje. Kako je vrijeme prolazilo i kako se on sve više prilagođavao na prostor i aktivnosti, tako je počeo i sam tražiti da ide u toalet ili vodu. S vremenom si je i sam počeo uzimati čašu i piti samostalno iz nje. Jaknu je oblačio samostalno, isto je i s obuvanjem i izuvanjem. Uz moj angažman i angažman odgojiteljica i djece, on je malo po malo napredovao u ovim vještinama koje su funkcionalne i važne u njegovom životu i boravku u vrtiću.”

3.5 Socijalizacija

Pedagoška dokumentacija: Svakodnevnim šetnjama i izlascima iz dječjeg vrtića uočen je napredak u gruboj motorici (različiti oblici hodanja, trčanja, provlačenja, okretanja, izmicanja). Osim grube motorike, kroz šetnje gradom razvijala se prostorna percepcija, interakcija s prirodnom i socijalnom okolinom, poboljšane su vizualne sposobnosti i orijentacija u prostoru, od početne nejasnoće do razine prepoznavanja određenih mjesta, ulica i puta kojima se kreće prema određenom cilju. Dijete je u šetnjama aktiviralo sva osjetila: vid, sluh, miris, opip, okus, propriocepciju. U odnosu na socijalne vještine, primjetno je kako je dijete u različitim aktivnostima počelo više obraćati pažnju na kretanja i ponašanja djece, imitiralo je njihove pokrete te je ponekad i ušlo u interakciju s njima, što su djeca iz skupine uvijek pozitivno prihvaćala i pokušavala proširiti (slika 9 i 10). Šetnje su djetetu bile jedna od najdražih aktivnosti u dječjem vrtiću, što se moglo vidjeti po osmijehu i raspoloženju u šetnjama. Po povratku iz svake šetnje bilo je vidljivo zadovoljstvo kao i prije svake šetnje kada se dijete samo obuvalo, oblačilo i radosno sudjelovalo u šetnjama gradom sa svojim vršnjacima (slika 11).



Slika 9 i 10: Interakcija s drugom djecom



Slika 11: Interakcija s drugom djecom (vanjsko okruženje)

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Obožava šetnje. Općenito, voli boraviti na otvorenom. Bolje ostvaruje interakciju s drugom djecom kad smo na otvorenom. Kad sam to shvatila, uključila sam više i drugu djecu u različite aktivnosti na otvorenom”

Osim uvida u pedagošku dokumentaciju i otvorena pitanja polustrukturiranog intervjua, kako bi postigli triangulaciju, istražili smo kako majka uočava navedene promjene tijekom proteklih 13 mjeseci i kako je integrirano kretanje imalo ulogu na razvoj djeteta po navedenim područjima.

1. Razvoj motorike

Majka: „S pri dolasku u vrtić oprezno je prilazio spravama na igralištu. Penjanje na razne penjalice mu je uvijek predstavljalo problem. Sada se vrlo spretno kreće kroz razne sprave na igralištu. Također se samostalno vrti na vrtuljku te učinkovitije ljulja na ljuljački. Primijetila sam također da je puno spretniji u manipulaciji s beštekom, te je prihvatio hranu u vrtiću (s kojom je do sada imao problema).“

2. Kognitivni razvoj

Majka: „S je u početku jako teško pratio upute, te je izrazito rijetko sudjelovao u aktivnostima. Prema slikama i videima koje su mi odgajatelji slali vidljivo je da S sudjeluje smisleno u aktivnostima kao što je šetnja, odlazak u dvoranu u koloni, sjedenje za stolom u vrijeme doručka/ručka i sl. Također sam primijetila da mu se pažnja povećala, tj. mogućnost praćenja zadane aktivnosti. S također prvi put prati dio kazališne predstave, što mi je donedavno bilo nezamislivo.”

3. Socio-emocionalni razvoj i komunikacija

Majka: „S ostaje u vrtiću punih 4 sata, što je bilo teško i zamisliti u početku. Bilo je jako puno otpora, no sada idemo u vrtić sretni i takvi izlazimo iz njega. Također, S više i smislenije koristi sličice za komunikaciju te se time smanjuju frustracije koje su uzrokovane nemogućnosti komuniciranja i razumijevanja zahtjeva.”

3. Rasprava

Tematskom analizom pedagoške dokumentacije i intervju a majke i asistentice, utvrđene su aktivnosti djeteta koje su svrstane po kategorijama područja napretka u razvoju (tablica 1).

Tablica 1: Aktivnosti proizašle iz fleksibilnog okruženja usmjerenog na dijete i usmjerenog na integrirano učenje uz pokret

Tablica 1: Kategorije područja napretka u razvoju

<i>Motorički razvoj, gruba i fina motorika</i>	<i>Kognitivni razvoj</i>	<i>Emocionalni razvoj komunikacija</i>	<i>Briga o sebi</i>	<i>Socijalizacija</i>
Bacanje, rezanje	Klasificiranje	Imitiranje pokreta	Hranjenje	Interakcija u aktivnostima
Hvatanje, lijepljenje	Sastavljanje oblika	Neverbalna komunikacija	Svlačenje	Imitacija
Plivanje, bojanje	Usmjeravanje pažnje na aktivnost	Korištenje komunikatora	Oblačenje	Korištenje komunikatora u interakciji s drugom djecom
Provlačenje, sastavljanje	Samoinicirana aktivnost		Obuvanje	Interakcija u šetnji

Puzanje	Samoorganizacija aktivnosti		Kontrola sfinktera	Interakcija na vanjskim elementima
Skakanje				
Trčanje				
Ljuljanje/ ljuljačka				
Vrtnja/vrtuljak				

Izvor: autori

Aktivnosti koje su proizašle iz tablice upućuju na brojne aktivnosti koje se međusobno isprepliću u svim područjima, ali pod zajedničkim nazivom, a to je pokret. Prostorno materijalno okruženje koje ima odgojni i obrazovni potencijal (Miljak, 2007) potaknulo je dijete na samostalno korištenje materijala koji su stalno dostupni djetetu te su navedene intervencije u prostoru rezultirale kognitivnom razvoju djeteta i razvoju fine motorike. Cjelokupni odgojno-obrazovni kontekst i kultura navedenog dječjeg vrtića koncipirani su tako da dijete potiče na aktivno kretanje što ukazuje na usmjerenost k dobrobiti djetetovog fizičkog i kognitivnog razvoja i autonomiji u samoorganizaciji aktivnosti (Miljak, 2017). Upravo Cristea i sur. (2020) smatraju da je važno da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti integrirana u različite programe tjelesnih aktivnosti. U ovom istraživanju, dijete je kontinuirano bilo uključeno u program plivanja i druge kineziološke aktivnosti vođene stručnom osobom-kineziologom. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je takav vid integracije rezultirao povećanoj spretnosti djeteta i povećanom pažnjom i koncentracijom na ostale aktivnosti što ukazuju i istraživanja McMinn i sur. (2011). Sagledavajući element komunikacije, iako je dijete neverbalno, pokretom uz komunikator ostvaruje komunikaciju s drugom djecom. Pomažuće ponašanje, empatija, solidarnost i usmjerenost na vrijednost svake osobe grade temelje za uspješnu inkluziju (Bouillet i Bukvić, 2015; Pugach i sur., 2020). Iako navedeni autori ističu sustavnu podršku odraslog djeteta u aktivnostima kretanja, rezultati ovog istraživanja idu u prilog važnosti samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti djeteta koje su rezultirale napretku kako u kognitivnom tako i u emocionalnom razvoju djeteta. Uz jedinstvo s vršnjacima i osjećaj pripadnosti grupi, omogućeno je zadovoljenje svih djetetovih potreba. Koncept sportskog vrtića je u funkciji elementa uspješnosti inkluzije jer je tematskom analizom utvrđeno kako upravo pokret ima ulogu u stvaranju dobrog raspoloženja i razvoja ključnih kompetencija djece (McMinn i sur., 2011; Vujičić

i Petrić, 2018). Sudjelovanjem u sportskim aktivnostima javlja se nebrojeno više prilika za iniciranje i sudjelovanje u interakciji s djecom, a dijete stječe bogata iskustva kroz koja napreduje u svim područjima razvoja (Cagliari i sur., 2016; Sahlberg, 2019; Wood, 2022). Boravkom u okolini koja je za dijete poznata i pouzdana, uz društvenu senzibilizaciju djece, odgojitelja i asistenta, dolazi do konkretnih pomaka u funkcioniranju i učenju djeteta s teškoćom koje je uključeno u odgojno-obrazovnu skupinu i tako se stvara put prema uključivom i pravednom obrazovanju za sve (Jones i Harwood, 2009; Livazović i sur., 2015; Olçay i Vuran, 2015). Ključna domena inkluzije je prilagođavanje konteksta djetetu (Sunko, 2010; Suwandari i sur., 2019) te pravovaljana podrška koja uključuje profesionalne kompetencije odgojitelja, ulogu roditelja, podršku stručne službe kako bi odgojno-obrazovni proces bio fleksibilan i usmjeren na dobrobit djeteta učenjem uz pokret.

4. Zaključak

Sagledavajući kontekst ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uočavamo različite pristupe i različito shvaćanje djetetovog razvoja. Prepoznavanje individualnog tempa učenja djeteta i razumijevanja kako dijete uči i razvija kompetencije, može doprinijeti kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa osobito u planiranju prostorno materijalnog okruženja koje podržava interes djeteta. Shvaćanje višedimenzionalnog okruženja djeteta upućuje na razvijenu svijest odgojitelja o važnosti kretanja djeteta unutar odgojno-obrazovne skupine i drugih prostora dječjeg vrtića. Upravo je naveden otvoreni koncept pedagoške prakse rezultirao razvoju kompetencija djeteta i promjenama koje su rezultirale u konačnici socijalizaciji, prihvaćanju djeteta, razvoju kompetencija i emocionalnoj stabilnosti. Kao važni elementi koji su doprinijeli navedenim razvojnim postignućima djeteta, ističu se prije svega autonomija djeteta u dinamičnim samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima, sustavno praćenje djeteta putem pedagoške dokumentacije asistentice te razvijeni partnerski odnosi s roditeljem. Iako je ovo istraživanje usmjereno samo na jedno dijete i daje uvid u izolirani slučaj, rezultati istraživanja mogu dati smjernice za daljnja istraživanja učenja uz pokret u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja bez obzira jesu li uključena djeca s obrazovnim potrebama ili ne.

Izjava o sukobu interesa

Autori nisu naveli potencijalni sukob interesa u svezi s istraživanjem, autorstvom i/ili objavljivanjem ovog članka.

Literatura

- Ajuwon, P. M. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students with Disabilities in their Classrooms. 012. *International Journal Of Special Education*. Vol. 27, No. 3, pp. 100-107. <https://eric.ed.gov//id=EJ1001063>.
- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire A commentary on Sniehotta. Presseau and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131–137. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.883474>.
- Ariani, A., Wahyudi, M. i Rugaiyah, R. (2019) Inclusive Education: Cooperation Between Class Teachers, Special Teachers, Parents to Optimize Development of Special Needs Childrens. *International Journal for Educational and Vocational Studies* Vol. 1, No. 5, September 2019, pp. 396-399.
- Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., i Moss, P. (Eds.). (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Chao, C. Nuo, G., F. Tsz, T. Lai, M. Ji, i S. Kai. (2018). "Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools?" *Teach. Teach. Educ.*, Vol. 75, p. 164–173.
- Cristea DI, Moțoc, I. i Pop A-C. (2020). Aspects regarding the integration of children with special educational needsthrough participation in physical education. *Balt J Health Phys Act*. 2020; Spec Issu (1):79-86. doi: 10.29359/BJHPA.12.Spec.Iss1.09.
- Donath, J. L., Lüke, T i Graf, E. (2022). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Systematic Review and Meta-Analysis, 01 December 2022, PREPRINT (Version 1) available at *Research Square* [<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2333341/v1>].
- Hornby G. (2014). *Inclusive special education*. New York: Springer; 2014. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>.
- Hersen, M., i Bellack, A. S. (1976). Social skills training for chronic psychiatric patients: Rationale, research findings, and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17(4), 559-580.
- Jones, S. C., i Harwood, V. (2009). Representations of autism in Australian print media. *Disability & Society*, 24(1), 5-18.
- Kosić, R., Duraković Tatić, A., Petrić, D. i Kosec, T. (2021). Utjecaj poremećaja iz spektra autizma na obitelj. *Medicina Fluminensis*, 57 (2), 139-149.
- Larsson, J., i Samuelsson, I. P. (2019). Collective resources as a precursor for educating children toward a sustainable global world. *ECNU Review of Education*, 2(4), 396-420.
- Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike*. Udruženje "Društvo ujedinjenih građanskih akcija", Unicef Bosna i Hercegovina.
- Marlina, M. (2020). Developing Peer-Mediated Social Skills Intervention Model for Children with Special Needs. *International Conference of Education*. Education in the 21th Century: Responding to Current Issues
- McMinn, D., Rowe, D.A. i Trim, V. (2011). Classroom-based physical activity breaks: potential for use with children with special educational needs. *Int J Phys Educ*. 2011;4:20–30.
- Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog

- odgoja. *Pediatr Croat*, 56, (Supl 1), 207-214.
- Miljak, A. (2007). *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja*. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, 205-252.
- Olçay Gül, S., i Vuran, S. (2015). Children with Special Needs' Opinions and Problems about Inclusive Practices. *Education and Science*, 40(180). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- Pasha, S., Aftab, M. J. , i Naqvi , R. (2021). Training Need Assessment for Teachers Working in an Inclusive Setting for Children with Disabilities. *Review of Applied Management and Social Sciences*, 4(1), 27-44. <https://doi.org/10.47067/ramss.v4i1.96>.
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., i Boveda, M. (2020). *Curriculum Theory: The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion*. *Teacher Education and Special Education*, 43(1),85- 103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>.
- Ramsey, P. G. (2009). 16 Multicultural education for young children. *The Routledge international companion to multicultural education*.
- Rejeki, D. S., Supratiwi, M., Widayastono, H., Gunarhadi, G., Hermawan, H., i Yuwono, J. (2022). Individual Independence of Children with Special Needs in Inclusive Education (Teacher and Students with Special Needs). *Multicultural and Diversity*, 1(1), 17–24. <https://doi.org/10.57142/md.v1i1.14>.
- Roux, A. M., Shattuck, P. T., Rast, J. E., Rava, J. A., i Anderson, K. A. (2015) *National Autism Indicators Report: Transition into Young Adulthood*. Philadelphia, PA: Life Course Outcomes Research Program, A.J. Drexel Autism Institute, Drexel University, 2015.
- Sahlberg, P. (2019) *Let the Children Play*. Oxford: University Press.
- Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik*, 59 (1.), 113-126.
- Suwandari, L., Trisnamansyah, S., Hanafiah i Mudrikah, A. (2019) Management of Learning for Children with Special Needs in early Age. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, pp 648-649.
- Undiyaundeye, A., F. (2018) Management Strategies For Children With Special Needs In Early Years *International Journal of Social Sciences Volume 4 Issue 2, pp.110-117*.
- Vujičić, L. i Petrić, V. (2018) Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Wood, A., E. (2022) Play and Learning in early Childhood Education: Tension and Challenges. *Child Studies, Vol.1*.

Preduvjeti uspješnog ostvarenja nastave na orguljama

BOŽIDAR LJUBENKO

Glazbena škola Dugo Selo, Zagrebačka ul. 24, 10370, Dugo Selo, Hrvatska
e-mail: bozidar.ljubenko9@gmail.com

Sažetak Postoje različiti pristupi, postupci i razmišljanja oko pitanja orguljske nastave te o tome koji su preduvjeti potrebni za kvalitetu njezinog uspješnog ostvarenja. Shodno tome „nameće“ se pitanje Kad je *podobno* vrijeme za početi s nastavom ovog instrumenta? U ovom radu literarno-empirijskim istraživanjem kroz analizu i tumačenje različitih pristupa i praksi nastavnika pokušat će se doprinijeti razjašnjenju te problematike. Ovim istraživanjem iskazat će se mišljenja nastavnika koji predaju orgulje u glazbenim školama republike Hrvatske te kako o određenoj temi i problematici pišu glazbeni pedagozi u znanstvenim publikacijama. Na temelju istražene literature i provedenog empirijskog istraživanja možemo zaključiti kako je prethodno klavirsko znanje potrebno da bi se orguljske tehnike i vještine mogle lakše i uspješnije usvajati te je shodno tome srednjoškolsko vrijeme najproduktivnije za učenje orgulja. Doduše, u povijesti postoje slučajevi kada su talent/nadarenost, okolnosti i ustrajnost rezultirali uspješnošću. No, i dalje je neosporno kako klavirsko (pred)znanje pospješuje uspješnost, a time i kvalitetu nastave na orguljama. Nadalje, klavirsko znanje koje će učenik „donijeti/unijeti“ u srednjoškolsku nastavu orgulja pomoći će u uspješnijoj izgradnji njegovih znanja i umijeća potrebnih za ovladavanje tim kompleksnim instrumentom.

Ključne riječi: glazbena škola; klavir; metodika; orgulje; pedagogija

Prerequisites for successful execution of organ lessons

Abstract There are different approaches, procedures and thoughts regarding the issue of organ teaching, and what are the conditions necessary for the quality of its successful implementation. Accordingly, the question arises - When is the appropriate time to start teaching this instrument? In this paper, an attempt will be made to contribute to the clarification of the issue in question through the analysis and interpretation of different approaches and practices of teachers through documentation and empirical research. This research will express the opinions of teachers who teach the organ in music schools of the Republic of Croatia, and how music pedagogues write about certain topics and issues in scientific publications. Based on the studied literature and conducted empirical research, we can conclude that prior piano knowledge is necessary so that organ techniques and skills can be adopted more easily and successfully, so accordingly, middle school is the most productive time to learn the organ. Admittedly, there are cases in history where talent, circumstance and perseverance resulted in success. However, it is still indisputable that (prior) knowledge of the piano improves the success and thus the quality of organ lessons. Furthermore, the piano knowledge that the student will "bring/input" into high school organ lessons will help in more successfully building his knowledge and skills necessary for mastering this complex instrument.

Key words: pedagogy, the piano, methods, music school, the organ

1. Uvod

Mnogi učenici, naročito u osnovnoj glazbenoj školi, na temelju iskustvenog doživljaja smatraju orgulje fasciniranim instrumentom. Klavijature-manuali, pedal, registri te zvuk jednostavno ostavljaju dojam koji obuzima pozornost učenika te pobuđuje njihov interes. Orgulje su instrument iznimne kompleksnosti, počevši od same izgradnje pa do realizacije u prostoru. Mnoga područja i pristupi povezuju se u tom instrumentu: fizika, akustika, matematika, glazba, elektronika te su isprepletene u jednu cjelinu koja ima „ishod“ iznjedriti upravo – orgulje.

Analizirajući potrebe učenika i njihova ponašanja u procesu učenja i poučavanja glazbe, važna činjenica za svakog nastavnika nije samo spoznati i razumjeti kako se kod učenika razvija autonomija i samostalnost u vježbanju, nego razviti i testirati specifične strategije za učenje. Stoga je potrebno vršiti pedagoška istraživanja glede učenja i poučavanja glazbe kako bi se rasvijetlila važnost osvijestjenog vježbanja koje nastaje kao produkt višestrukih aktivnosti na putu glazbenog ostvarenja (Austin i Berg, 2006; Bartolome, 2009; Christensen, 2010; Duke, Simmons i Cash, 2009; Jorgensen, 2004, 2008; Leon-Guerrero, 2008; McPherson i Renwick, 2011, McPherson i Zimmermann, 2011; Miksza, 2007; Nielsen, 2001).

Hallam (2001) ističe kako upotreba strategija za učenje doprinosi učinkovitom učenju čija je posljedica utjecaj na individualan glazbeni razvoj. Taj podatak je baziran na činjenici da je primjena i poznavanje nekih strategija ograničena s obzirom na nedovoljno glazbeno pedagoško znanje, odnosno pedagoške kompetencije. Stoga, Hallam ističe da je učinkovito vježbanje povezano s različitim razinama glazbenog znanja i metakognitivnim sposobnostima učenika. U procesu učenja i poučavanja nastavnici ističu kako su davanje smjernica za vježbanje kod kuće, shvaćanje i prisjećanje informacija s nastavnog sata uglavnom ograničeni na učenika. Isto tako smatraju Colombo i Antoinette (2017) po pitanju metakognitivnih strategija. U istraživanju navedenih strategija tijekom nastavnog procesa, iako nastavnik koristi metakognitivne strategije, učenicima nedostaje znanje da bi učinili isto. Poteškoće prije svega dolaze zbog neznanja i nepoznavanja vježbačkih strategija, a mogu se ogledati u budućoj motiviranosti učenika. Točno određen put i svjesnost u regulaciji vježbanja glazbe ističe pozitivan odnos između različitih varijabla (glazbeno postignuće, količina vježbe, upornost, sadržaj vježbe, učinkovitost).

Prema Austinu i Bergu (2006), imperativ za nastavnika glazbe jest naučiti učenika kako primijeniti i koristiti ponudu vježbačkih strategija. S druge strane, Jorgensen (2004) ističe kako kvalitetan model u poučavanju instrumenta jest podjela nastavnog sata između metoda predavanja i učeničkog vježbanja. Metode predavanja koje nastavnik može koristiti mogu nastati kombinacijama verbalnih i praktičnih

metoda. Verbalne metode koje prema klasifikaciji ima na raspolaganju su: monološke (predavanja, tumačenje, objašnjavanje) i dijaloške (razgovor, rasprava). Obje metode isprepletene su u suvremenoj nastavi instrumenta jer je potrebno dobiti povratnu informaciju o problematici koja se obrađuje u djelu. Nadalje, praktične metode pomažu učeniku da na primjeru nastavnika, odnosno od nastavnika, vide kako se što izvodi (svira). Kod primjene te metode nastavnik objašnjava svaki korak: npr. pod kojim kutom stisnuti tipku, koji je pritisak potreban, kako pravilno držati ruke i noge i drugo. Praktične metode na određen su način metode demonstracije.

Glazbena pedagogija, glede orgulja, u Hrvatskoj nije se puno bavila proučavanjem problematike iz područja orguljskog kurikuluma, a time i polja metodike (pedagogije). Zato u pisanim izvorima, u pogledu količine znanstvenih članaka nailazimo na rijetke pokušaje sistematizacije, a time i konkretizacije metodičko-didaktičkih modela. Kako navodi Matoš (2017), na području glazbene pedagogije iz analiza različitih glazbeno-pedagoških radova i rasprava stručnjaka možemo uočiti orijentiranost isključivost na sadržaj i postignuće učenika, a jednako je tako i u orguljskoj pedagogiji. Tako stručna vijeća glazbenih škola, pojedinih odjela, pa i samog instrumenta najčešće raspravljaju o tome što bi se trebalo učiti, a vrlo malo kako poučavati. Redovite teme stručnih skupova su: elementi vrednovanja, ispiti za prijemni, komisijski ispiti, natjecanja, smotre (Matoš, 2017). Naglasak se ponajviše stavlja na izvrsnost, a manje na metodu i vrijednosti. Tako u pogledu nastavnog (pedagoškog) aspekta Ward (2007) izražava raskorak između glazbene analize i glazbene izvedbe razvijajući alate s dvanaest preciznih strategija kao što su: strategija prepoznavanja, strategija točnosti, strategija pamćenja, strategija sistematičnosti, strategija koherentnosti i dr., za sve instrumente i različite nivoe. U skladu s navedenim očituje se potreba/primjena različitih metodika s obzirom na različit uzrast učenika.

Jesu li takvi pogledi i razmišljanja možda način na koji će se doći do ispravnog odgovora, ili način za drugačije ostvarenje i razmišljanje odlučili smo istražiti korelacijom među glazbenim pedagozima i istraženom (proučenom) literaturom.

2. Metodologija istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom 2023. godine te se bazira na proučavanoj literaturi kao osnovi, odnosno smjernici u potonjem empirijskom istraživanju. Slijedom navedenoga, u teorijskom dijelu rada bit će prikazana literatura tj. stručni članci određenih glazbenih pedagoga koji nastavu orgulja predaju ili su predavali na različitim svjetskim glazbenim institucijama (glazbene škole, konzervatoriji, akademije). U stručnim člancima zastupljeni su profesori orgulja iz Sjedinjenih Američkih Država, Francuske i Engleske.

Drugi dio rada temeljit će se na empirijskom istraživanju, gdje će se odgovor na istraživačka pitanja dobiti uz pomoć intervjua s određenim nastavnicima orgulja pojedinih glazbenih škola u Republici Hrvatskoj. Iz dokumentacijskog istraživanja vidljivo je kako su u prošlosti izgledali pristupi i koncepti nastave orgulja, stoga je cilj ovog istraživanja prikazati kojem su konceptu usmjereni nastavnici u Hrvatskoj. Kvalitativnim pristupom u istraživanju došlo se do podataka, a postupak, odnosno instrument protokola bio je intervju. Korišten je strukturirani intervju otvorenog pitanja kako bi ispitanici mogli slobodno iznijeti svoja stajališta i mišljenja koja su stekli pedagoškim iskustvom. Cilj istraživanja bio je odgovoriti na istraživačka pitanja: *Što Vi kao nastavnik orgulja smatrate, povećava li predznanje klavira uspješnost orguljske nastave? Te shodno tome, kad je „podobno“ vrijeme za početi učiti orgulje – u osnovnoj ili srednjoj glazbenoj školi?*

U istraživanju je sudjelovalo deset nastavnika glazbenih škola iz Republike Hrvatske. To su nastavnici sljedećih glazbenih škola: Glazbena škola Zlatka Grgoševića iz Zagreba – Sesvete, Glazbena škola Karlovac iz Karlovca, Glazbena škola Dugo Selo iz Dugog Sela, Glazbena škola Ferdo Livadić iz Samobora, Glazbena škola Josipa Hatzea iz Splita, Glazbena škola Blagoje Bersa iz Zadra, Glazbena škola Novska iz Novske, Glazbena škola Ivana Lukačića iz Šibenika i Glazbena škola Varaždin iz Varaždina.

Nastavnici su svoje odgovore obrazložili popratnim pojašnjenjima kako bi potkrijepili svoja stajališta. Odgovori su kodirani tako da su se uzimale bitne odlike koje se mogu prepoznati iz odgovora, npr. „potrebno predznanje klavira“, „ostvarene klavirske vještine“, „glazbena pismenost kroz klavir“. Potom je uslijedila kategorizacija na temelju pedagoško-iskustvene konceptualizacije. Odgovori su kategorizirani u dvije kategorije: potrebno je klavirsko predznanje i nije potrebno klavirsko predznanje. Na temelju najučestalijih izjava i sinonima (poput: ostvareno, omogućeno, postignuto, potrebno) koje su ispitanici iznijeli, zaključit će se kako je jedinica analize: potrebno klavirsko predznanje.

U ovom radu opisat će se istraživanje koje je provedeno s namjerom utvrđivanja povijesnih činjenica i stavova koji se mogu iščitati iz literarnog djela ovog rada te će se potom s pomoću empirijskog istraživanja kroz mišljenja glazbenih pedagoga iznijeti stajališta i razmišljanja o istom. Polazimo od opće hipoteze da glazbenici koji se bave glazbeno-pedagoškim radom imaju različita iskustva, razmišljanja i stavove. Istraživanjem će se pokušati dati odgovor na temeljna istraživačka pitanja o potrebnim pred uvjetima te, shodno tome, kada je „podobno“ vrijeme za početi učiti orgulje. Navođenjem određenih odgovora dobit će se „slika“ na temelju koje će se pokušati objasniti zašto nastavnici tako misle.

3. Rezultati istraživanja literature

3.1 Orgulje i orguljaši prije 1800. godine

Povijest jasno pokazuje kako orguljaš koji je živio prije 1800. godine, prije učenja orgulja, sigurno nije niti mogao učiti klavir. A upravo iz tog razdoblja potekli su mnogi svjetski poznati orguljaši: J. S. Bach, D. Buxtehude, J. Pachelbel, C. Balbastre, G. F. Handel, F. Couperin, V. Lubeck, F. Tunder, G. Frescobaldi, B. Psquini i mnogi drugi. Postavlja se pitanje: Kako su oni razvili tehniku sviranja? Čembalo je bio vrlo skup instrument, koji su si mogle priuštiti samo bogate kuće. Stoga je učestala praksa toga razdoblja bila da orguljaši vježbaju orgulje, ali na klavikordu. Dodir klavikorda puno je mekši i nježniji u odnosu na bilo koji drugi instrument s tipkama. Svakako se mora spomenuti kako je za vježbanje orgulja onog vremena uz svirača bio potreban još najmanje jedan asistent. Orgulje su instrument kod kojega se zvuk proizvodi u svirali s pomoću zraka koji je pod pritiskom. Ponekad su bila potrebna dvojica ili čak trojica pomagača koji su pokretali mjuh (spremište zraka), da bi orguljaš uopće mogao svirati. Iz svega navedenog vidljivo je kako su orguljaši orgulje svirali i nastavu imali u crkvi, ali su svakako vježbali kod kuće na klavikordu s pedalom. Pedagoška praksa, ako je uopće možemo tako zvati, tada nije postojala te nije niti mogla biti ono čemu svi težimo – određena i ujednačena. Nadalje, sadržaj koji se poučavao bio je uzet iz primjera ondašnje glazbe kao i prethodnih razdoblja te je kao takav činio ne samo dio, već i „živo“ tkivo glazbe. Tada se nije moglo govoriti o etidama, ljestvicama te svim ostalim tehničkim elementima na koje smo navikli i koji danas postoje kao dio ishoda kompetencija koje se očekuju od učenika. Zato orgulje u kontekstu tog vremena svoje ostvarenje i poriv da se netko uopće bavi njima, pronalaze u svojoj privlačnosti i mogućnosti koje pružaju. Monumentalnost njihova zvuka i izgleda dominiraju prostorom – crkvom, a jačina kao i nježnost otkrivaju duh ondašnjeg vremena. Boja tona, različite kombinacije, dinamika koja iz *forte* ili *fortissimo* u trenu može prijeći u *piano* ili *pianissimo* obuzima i usmjerava učenika – zaljubljenika u zvuk. Orgulje tako svojom obuzetošću utječu na daljnji tijek učenikova glazbenog puta i života.

3.2 Orguljska pedagogija – prvo gledište

Na tragu povijesnog primjera mnogi glazbeni pedagozi smatraju kako metoda otkrivanja temeljnih vještina sviranja može egzistirati ako učenici počinju učiti orgulje odmah u osnovnoj glazbenoj školi kao glavni predmet (Robb, 2005; Lenz, 2005). Pristup učenju i poučavanju mnogi pedagozi vide u korelaciji između klavira

i orgulja. Na temelju tog stajališta, tehnika razvoja sviračkih vještina u prvom je razdoblju osnovne glazbene škole (prva tri razreda) identična za ta dva instrumenta, smatraju pedagozi. Slijedom navedenog, metoda učenja i poučavanja može se paralelno primijeniti na oba instrumenta. Posljedica toga pristupa je popularizacija orgulja, jer što se ranije učenici susretnu s instrumentom veća je mogućnost da će razviti širu „lepezu“ znanja na određenom području. Tako misle glazbeni pedagozi tvrdeći kako učenik etidu, sonatu, baroknog skladatelja i dr. može također odsvirati na orguljama i obrnuto. To mišljenje može se potkrijepiti činjenicom kako je u prvo vrijeme nastavnog procesa naglasak stavljan na temeljne postavke: pravilno držanje prstiju, zaobljenost šake, poznavanja notnog pisma, i ostalo. Stoga razlike između tih dvaju instrumenata nisu velike jer se više svode na „zanatsko“ nego na umjetničko područje. Razlike će uslijediti u višim razredima poučavanja nakon što se steknu izvjesne kompetencije po pitanju bazičnih stvari te se krene dublje u karakterističnu literaturu za orgulje (Robb, 2005). Nadalje, mladi učenici u svom prvom susretu s orguljama mogu biti vrlo uzbuđeni te taj susret može značajno utjecati i ostaviti trag na izgradnju njihova života. Kao nastavnici orgulja, smatra Mary Newton, imamo mogućnost izložiti i prikazati mladim mislima sve bogatstvo orgulja. Da bismo postigli što bolji dojam, moramo biti svjesni tog izazova dok poučavamo tu skupinu učenika (Newton, 2013). Orgulje i orguljska glazba zauzimaju prekrasan svijet pun različitih instrumenata i boja koji su nastali kao čudo umjetnosti i inženjerstva. Kad mladi učenik počinje učiti orgulje, susreće se s dva suprotna osjećaja: uzbuđenje i obeshrabrenje. Uzbuđenje zato što se počinje otkrivati jedan potpuno novi, dotad nepoznati svijet, a obeshrabrenje zato što je potrebno ovladati s mnogo vještina. Često je fokus kod učenika koji tek počinju svirati orgulje previše usmjeren ka vještinama, a područje koje se može istražiti je zapostavljeno (Gehring, 2000). Gehring nadalje smatra kako proces učenja treba podijeliti na otkrivanje instrumenta, otkrivanje glazbe, otkrivanje sebe u tom svemu. Otkrivanje glazbe za sobom veže pitanja poput: Na kojem principu funkcionira ovaj instrument? Kako nastaje ton u svirali? Kako možemo sjediti za sviraonikom koji je udaljen nekoliko metara od svirala, a ton ipak nastaje? Što su registri? Zašto postoje dva, tri ili više redova klavijature-manuala? To su samo neka pitanja na koja nastavnik mora biti spreman dati odgovor jer će učenik puno vremena provoditi za tim instrumentom. Nadalje, otkrivanje glazbe za Gheringa predstavlja razvojni proces. Spoznaja poput otkrića prve fraze, pitanja poput kako glazba djeluje u prostoru (a znamo da orgulje krasi velebna akustika), potom kakav efekt ima registracija koju smo odabrali u prostoru, samo su neka od pitanja na koja je potrebno odgovoriti. Naposljetku, pronalaženje sebe daje nam mogućnost odgovoriti na pitanje – što još mogu učiniti? Istinski proces počinje učenjem korak po korak jer problemi poput slabosti i nerazvijenosti

četvrtog i petog prsta, koordinacija između ruku i nogu, pronalaženje odgovarajućeg prstometala predstavlja temelj za otkriće, odnosno za samootkriće (Gehring, 2000).

3.3 Orguljska pedagogija – drugo gledište

Određeni nastavnici orgulja smatraju kako učenici ne bi trebali učiti orgulje prije nego što su prethodno ostvarili određen broj godina klavira i u skladu tim postigli određeni nivo (razinu) kompetencija. Kako oni navode, tehniku orguljskog sviranja treba bazirati, odnosno temeljiti, na dobroj klavirskoj podlozi (Hilty, 1970). Što je bolje ostvarenje, odnosno nivo klavira, brži će biti ostvaren napredak na orguljama (Anderson, 1978). Klavirska podloga dragocjena je i pomaže u postizanju veće ritmičke preciznosti i kontrolirane izvedbe. Veliki klavirski pedagog R. Schumann jednom je rekao kako ni jedan drugi instrument ne podnosi „aljkavost“ i površnost kao orgulje, a nedostatak tehnike vrlo brzo se osvećuje. Francuska škola, naročito 20. stoljeća, koju predvodi poznati umjetnik, skladatelj, orguljski pedagog Marcel Dupre stajališta je kako učenici ne bi trebali početi učiti orgulje prerano, jedino ako su se već afirmirali kao klaviristi. Godine učenika ovdje nemaju presudnu ulogu u napredovanju, već je glavni čimbenik tehnička spremnost (godine učenja klavira). Za učenje orgulja potrebno je zaleđe klavira jer to omogućava razvoj sigurne tehnike čvrstih prstiju (Anderson, 1978). Anderson navodi kako dobar klavir znači da se učenik neće morati truditi dvostruko više nego što bi inače trebao. Učenik s dobrim klavirom moći će brže i bolje svladati orgulje. Njegova metodika nastave podijeljena je u tri predmetna područja: 1. Tehnika prstiju, 2. Tehnika pedala, 3. Elegancija i stil sviranja. Tako Anderson govori o općim odrednicama za tehniku prstiju te smatra: kako je sviranje s ravnim prstima loše, prevelika upotreba zgloba i ruke dovodi do pogrešnih nota, on smatra kako kontrola treba biti regulirana isključivo s prstima. Položaj šake mora biti u nivou s laktom, a zglob ne smije padati. Ruke trebaju biti blizu tijela, a ramena se ne smiju micati. Tehnika pedala govori kako se koljena trebaju držati što je više moguće skupa. Pokretljivost zgloba nastaje kao „podvig“ osnovnog pokreta, nakon kojeg slijedi otpuštanje. Da bi se razvila takozvana tiha francuska tehnika pokretljivog pedala, potrebno je petu koristiti s lakoćom. Naime, učinkovitost nastaje kao produkt lakoće. Naučiti „osjećati“ intervale i točno znati gdje si u trenutku kad treba pritisnuti određenu pedalu veliko je postignuće. Takav način sviranja trebao bi biti automatski poput sviranja na manualu. Pozicija sjedenja također je važna jer je potrebno imati oslonac na trbušnim mišićima koji podupiru noge. Razvoj takozvanog lakog pokreta potrebno je razviti da bi se moglo uspješno i brzo (virtuozno) svirati na različitim stranama pedalne klavijature. Stil sviranja, kako navodi Anderson, treba biti elegantan. Orgulje su instrument koji „počiva“ na praksi

udara-akcije i otpuštanja-odmora, s mnogo supstitucija (tihih zamjena). Orgulje se ne bi trebale svirati samo koristeći snagu jer tada je to nedostatak tehničke kontrole. Takav način sviranja kod izvjesnih orguljaša posljedica je prisutnih samo oštrih i neelegantnih pokreta koji uz to imaju otegotnu okolnost – preveliku snagu. S druge strane, pokušaj prikrivanja slabe tehnike mnogi rješavaju putem glasnoće. Naime, oni su zaokupljeni samo glasnim sviranjem pa ne slušaju, odnosno ne osiguravaju prijeko potrebnu dobru kontrolu. Osobnost kao važan element ima puno udjela u stvaranju glazbe jer na kraju pravi umjetnik mora unijeti u djelo tehničku spremnost, ali i glazbenu lukavost kako bi tvorio adekvatnu izvedbu (Anderson, 1978). Orguljaš u ovom pogledu treba razviti senzibilitet za čistoću i različite nijanse udara što opet dovodi do potrebnog klavirskog temelja.

Carpenter (1959) smatra kako je za učenje orgulja potrebno imati predznanje klavira kako bi se početak poučavanja orgulja mogao temeljiti na malim preludijima i fugama J. S. Bacha. Carpenter nadalje ističe kako je supstituciju potrebno odrediti na promišljen način. Iz primjera glazbene prakse previše zastupljenosti supstitucije prstiju može loše utjecati na brzinu izvedbe određene virtuozne pasaže. Po pitanju jačine udara, određena mogućnost različitih nijansi može se s klavira prenijeti na orgulje. Tako, na primjer, učinak *diminuendo* se može postići mikro frazom od dvije note, na način preklapanja prve i slabljenja druge. Carpenter zastupa mišljenje kako nastavnik koji može dobro interpretirati (odsvirati) djelo ima dobru opremu u svojim rukama. Prilikom učenja glazbenog djela, na mjestu koje je tehnički teško i zahtjevno, nastavnik bi trebao pomoći iz vlastite sposobnosti i iskustva. Izvođenje, tj. nastavnik koji izvodi svojim primjerom daje učeniku najviši cilj. U pedalnoj tehnici Carpenter ukazuje na to kako ekonomičnost pokreta rezultira većom učinkovitošću. Ravni pravac još je uvijek najkraća udaljenost između dviju točaka (pedala). Učenik treba razviti naviku održavanja bliskog kontakta s pedalom, klizeći s jedne na drugu stranu. Da bi se omogućila fleksibilnost pri radu s pedalom/pedalama, rad stopala trebao bi biti od gležnja, a samo stopalo djeluje kao poluga. Analiziranje pokreta potrebno je napraviti u sporom tempu tako da se unaprijed može razmišljati o noti koja će uslijediti. Pedagoško iskustvo nepravilnih ritmova u vježbanju pasaža od velike su pomoći. Carpenter navodi kako se ponekad zapletemo u monotoniju te postanemo kognitivno neaktivni (misli odlutaju). Stoga nepravilni ritmovi održavaju interes, tj. fokus na ono što je bitno. Ritmovi pokazuju slaba mjesta, a svaki ima drugu svrhu. Analitički pristup, poput harmonijske analize i modulativnog momenta (aspekta), ističe se kao jako bitan čimbenik s pomoću kojega se razvija kreativni trenutak na nastavi orgulja.

Orguljski pedagog, iz Sjedinjenih Američkih Država, Gleason (1996) u svojoj metodici „*Method of organ playing*“ navodi kako se orgulje ne bi trebale poučavati

prije ostvarenog šestog nivoa na klaviru (Kjaer, 1951). Maria Kjaer u svojem članku govori o različitim metodama za poučavanje orgulja gdje se iz očitih primjera može zaključiti da je za nastavu orgulja potrebno klavirsko predznanje (Kjaer, 1951). Kjaer navodi kako William Clark u priručniku „Master studies for organ“ i Dickinson (1922) u svojoj metodici pod nazivom „The technique and art of organ playing“, podrazumijevaju pod pojmom metodika različite vježbe i načine za postizanje legata, tihih zamjena, načinima za non legato, ostvarenju pedalne tehnike, pedalnim etidama, fraziranju, registraciji, literaturi i ostalom. Iz svega toga razvidno je kako svatko tko zastupa ovo stajalište ne govori o glazbenom opismenjavanju, o učenju nota i metodici samih početničkih naputaka, o tom dugotrajnom i vrlo važnom procesu nema ništa.

Malo je studija koje istražuju orgulje kao instrument koji za sviranje zahtijeva određene kognitivne i fizičke vještine. Čitanje partiture može ponekad zahtijevati koordinaciju na dva ili tri manuala i pedalom istovremeno, koristeći obje ruke i noge. Nielsen je 2001. identificirao strategiju učenja kroz verbalna izvješća izražena tijekom i nakon vježbanja. Rezultati su pokazali kako strategije za učenje stupaju u korelaciju s prethodno stečenim znanjem (u ovom slučaju, klavirskim). U Brazilu su provedena dva istraživanja o strategijama učenja s učenicima orgulja koji su prethodno imali klavirsko znanje (Carvalho i Kerr, 2015; Carvalho, 2017). U pilot-istraživanju koje su proveli zabilježeno je kako učenici vježbaju kratku skladbu u jednoj sesiji bez davanja uputstva. To istraživanje pokazalo je različite individualne pristupe novom djelu kroz subjektivan prvi dojam kod učenika. Stoga je temeljno načelo istražiti učinkovitost pedagoške intervencije u vidu specifične strategije učenja i poučavanja učenika orgulja kroz razvijen protokol. Protokol učenja orgulja sastoji se od specifičnih strategija kao: harmonijsko, melodijsko, kontrapunktsko slušanje te kroz to razvitak tehničkih strategija potrebnih za analizu djela sa strane različitih aspekata. Razvoj protokola strategija za učenje i poučavanje istraživači su razvili u 17 etapa (Carvalho, 2017). Strategije su formulirane prema prethodnim istraživanjima o poteškoćama koje su se prethodno javljale tijekom pojedinog sata orgulja. Tako je prethodna analiza postala dio strategije ovog projekta. Razvoj i implementacija strategija temeljio se na prethodnom iskustvu kao i budućim nastojanjima da se postigne što bolji metodički model koji će za ishod imati kvalitetnu izvedbu nastave, a time i polučiti što bolji rezultat. Strategije su obuhvaćale tradicionalne i moderne metode poučavanja orgulja (Bransford, 1975; Gleason, 1996; Stainer, 2003). Korištenje strategija osmišljeno je kako bi učenici mogli raditi na kratkim frazama odjednom, usmjeravajući pozornost na najteža mjesta. U drugom istraživanju učenici su dobili strategije prije nego su vidjeli izvorno djelo. Namjera je bila vidjeti hoće li strategije ostvariti svoj cilj, odnosno hoće li pospješiti učenje određenog djela. Jedna nova strategija, koja do sad nije korištena, a ovdje je prisutna, takozvano kontrapunktsko slušanje. Jedan

glas (dionica) svira se na izdvojenom manualu glasnije od ostalih glasova, kako bi se naglasila ta dionica – glas (Carvalho, 2017).

Iz svega što je prethodno izneseno razvidno je kako se pedagoška stajališta u literaturi razlikuju s obzirom na koncept i sviračka postignuća učenika. Nadalje, u radu uočavamo izvjesnu težnju pojedinih orguljskih pedagoga koja je usmjerena ka popularizaciji samog instrumenta što svakako ima određene reperkusije glede/po pitanju kvalitete ovladavanja instrumentom. Među ostalim, pregledom literature također je zamijećeno kako određeni pedagozi razvijaju, preuzimaju i primjenjuju nove moderne strategije bazirajući ih na određenim spoznajama, kako bi postigli učeničko učenje te time ostvarili nastavni cilj, a to je uspješno reproduciranje glazbenog djela.

4. Rezultati empirijskog istraživanja

Kako smo u prvom djelu ovog istraživanja naveli, pregledom literature doći će se do činjenice kako su glazbeni pedagozi kroz povijest imali mišljenje o klaviru kao potrebnom/ili nepotrebnom „oruđu“ u funkciji preduvjeta za kvalitetno ostvarenje nastave na orguljama. Iz prethodno analizirane literature iščitat će se dva „pola“, koja se jasno reflektiraju i manifestiraju u razmišljanju orguljskih pedagoga.

Svi nastavnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju predaju: orgulje kao glavni predmet, klavir, a određeni od njih predaju orgulje još kao izborni predmet u petom i šestom razredu osnovne glazbene škole. Kako smo u teorijskom dijelu rada na temelju iščitane literature izdvojili dva gledišta, tako će se i ovdje provesti kategorizacija prema dvama gledištima. Najučestaliji odgovor koji nastavnici navode jest taj kako je prvo potrebno klavirsko predznanje da bi se potom nastava orgulja mogla realizirati. Osam nastavnika ima takvo mišljenje, stoga evo nekih odgovora:

„U pedagoškom radu mogu navesti primjer paralelnog učenja oba instrumenta, ali je to zbog (pre)velike količine programa rezultiralo opterećenošću učenika, što je za posljedicu imalo ispis iz glazbene škole. Smatram kako je prvo potrebno postići dobro predznanje klavira da bi se potom nastava orgulja mogla uspješno realizirati.“

„Kad bi se orgulje planom i programom počele realizirati u osnovnoj glazbenoj školi u nedoumici sam koju bih početnicu koristila (jer službena u Hrvatskoj ne postoji). Nisam u potpunosti sigurna ni koja bi se tehnika razvijala jer elektronske orgulje, na kojima svi realiziraju nastavu, imaju puno mekši otpor nego što ima klavir.“

„Mislim da učenici prvo moraju razviti glazbenu pismenost i određenu tehniku na klaviru da bi se moglo pristupiti nastavi orgulja. Još

smatram da su učenici (ili bar većina) premali da bi u toj dobi mogli dotaknuti pedalnu klavijaturu.“

„Orguljska literatura je kompleksna, iziskuje sviranje rukama i nogama, stoga smatram da je teško paralelno ostvariti uspjeh na oba područja. Iz iskustva znam koliko je potrebno tehničkih vježbi – etida, sonata, polifonih kompozicija da bismo ostvarili određen uspjeh i sigurnost u sviranju rukama (prstima). Paralelno učiti oba područja možda je moguće, ali ne znam bi li kvaliteta ostvarenosti bila zadovoljavajuća.“

„Tehnika koja je potrebna za orgulje treba imati uporište u određenom predznanju klavira. Kroz sve tehničke vježbe tijekom osnovne glazbene škole učenici ostvaruju: brzinu, spretnost i sposobnost u: čitanja nota, razvijanju tehnike i kognitivnih sposobnosti bez kojih je teško ostvariti napredak na orguljama.“

Ovo su samo od nekih navoda glede kojih se nastavnici izjašnjavaju identično. Od deset intervjuiranih nastavnika dvoje je imalo drugačije mišljenje, evo njihovih odgovora:

„Moje pedagoško iskustvo u radu s učenicima koji su orgulje učili od osnovne škole realiziralo se tako da smo klavirski program ponavljali na orguljama kako bi ostvarila drugačija, nova, zvučna slika. Taj način rada bio mi je ostvariv u prvih nekoliko razreda jer su ishodi i kompetencije identični za oba instrumenta. Odstupanje se očitovalo u višim razredima osnovne glazbene škole kad bi literatura za orgulje zbog specifičnosti trebala uključivati i sviranje nogama. Zato sam u višim razredima paralelno radila dva programa, klavir koji je bio potreban jer su to formalno bili učenici klavira i orguljski program jer su učenici htjeli. U takvom slučaju kvaliteta jednog bila je manje ostvarena.“

„Smatram da se orgulje mogu realizirati u osnovnoj školi, jer svaka klavirska početnica može poslužiti za nastavu s obzirom na činjenicu da se u prvih nekoliko razreda uče i usvajaju osnovne vještine (čitanje nota, snalaženje za klavijaturom, ritam...). Po tom modelu ja sam pristupala nastavi kod učenika koji su htjeli svirati orgulje u osnovnoj školi. Moram zamijetiti kako je do razilaženja i preopterećenosti zbog potrebe dvostrukog programa, a time i kvalitete, došlo je u višim razredima.“

5. Rasprava

Nedvojbeno je kako se klavirsko znanje ističe kao potrebno da bi se orguljske vještine i tehnike mogle uspješno razvijati, smatra većina nastavnika. Orgulje službeno u Republici Hrvatskoj kao glavni predmet u osnovnoj glazbenoj školi ne postoje. Kako smo imali prilike vidjeti, kad bi orgulje i postojale mnogi od nastavnika smatraju kako su u dvojbi koju bi literaturu tj. početnicu koristili. Bi li to bila neka od klavirskih, ili bi se u našem (hrvatskom) prostoru izrađivala nova orguljska početnica. Koji metodički i didaktički modeli bi bili adekvatni? Vrlo važno pitanje je – Može li uopće maleno dijete nogama dotaknuti pedalnu klavijaturu? Sve su to temeljna i legitimna pitanja na koja sa znanstvene i praktične strane još uvijek nemamo valjan i jasan odgovor jer su istraživanja provedena gotovo nezamjetno. Doduše, u dokumentacijskom dijelu ovog istraživanja na temelju Ghernigovog primjera može se vidjeti metodičko-didaktički nacrt kako bi izgledala, odnosno mogla izgledati, početnica za orgulje. S metodičkog gledišta, kako ističu nastavnici koji zagovaraju orgulje u osnovnoj glazbenoj školi, poznato je kako svaka klavirska početnica može biti temelj i za nastavu orgulja pogotovo ako znamo da se u prvih nekoliko razreda razvijaju više „zanatske“ vještine (čitanje nota, učenje oba ključa, ispravan ritam, koordinacija ruku, ispravno držanje za instrumentom, zaobljenost šake, i dr.). Kroz svoje dugogodišnje iskustvo određeni nastavnici imali su prilike vidjeti kako je dijete bilo toliko motivirano i uporno. Ti učenici, klavirski program svirali su ponovno na orguljama pružajući tako novo zvukovno rješenje djelu čineći ga interesantnim. U drugom djelu osnovne glazbene škole (četvrti, peti i šesti razred) zbog specifičnosti orgulja uz klavirsku literaturu nastavnici su počeli uvoditi i literaturu pisanu za orgulje. Tada dolazi do problema zbog preopterećenosti učenika, a time i kvalitete obaju programa. Jorgensen sa znanstvenog aspekta daje primjer kako kvalitetno oblikovati nastavni sat, što može poslužiti kao dobar temelj za nastanak didaktičko-metodičkih udžbenika i modela za nastavu na obje razine te razvoj strategija u skladu s time. No, ipak, zbog svoje kompleksnosti i specifičnosti velika većina nastavnika orgulja svakako smatra i zagovara opciju koja orgulje ima kao glavni predmet tek u srednjoj glazbenoj školi. Na tragu razmišljanja naših glazbenih pedagoga je i istraživanje provedeno u Brazilu koje daje 17 strategija za vježbanje orgulja, ali opet se traži da učenik ima izvjesno predznanje jer u protivnom ne može pratiti te strategije iz aspekta: harmonije, polifonije, sekventnosti, modulacije i svih ostalih vještina i spoznaja (stoga, temelj je opet klavir). O strategijama koje zagovaraju ili ne zagovaraju prethodne klavirske vještine sa znanstvenog aspekta ne znamo puno jer se tome ne pristupa na adekvatan način, nego kao nešto „usputno“. Tome je tako zato što u zemljama bivšeg socijalističkog školskog sustava, a i poslije, glazbene škole su bile

i ostale pod ministarstvom obrazovanja (prosvjete). U inozemstvu glazbene škole nisu istovrsne općeobrazovnim školama, što znači da su na drugačije rangiranim pozicijama. Svi nastavnici koji smatraju kako orgulje trebaju biti glavni predmet tek u srednjoj glazbenoj školi slažu se s mišljenjem kako bi se trebalo omogućiti učenicima koji to žele upis orgulja izborno, ali u petom i šestom razredu osnovne glazbene škole. Iz iskustva znamo da je put do stjecanja orguljskih vještina i znanja doista kompliciran. Orgulje su u svojoj naravi polifono-harmonijski instrument, stoga se zaključuje kako su mnoga znanja (kognitivna i fizička) i vještine ovdje isprepletene, ali i prijeko potrebne da bi se uspješno razvila dobra podloga na kojoj će se kasnije moći izgraditi bogati i očaravajući (obuzimajući) svijet orgulja.

6. Zaključak

Na kraju, na temelju analize koja je nastala pregledom relevantne literature i provedenog empirijskog istraživanja, možemo zaključiti kako je prethodno klavirsko znanje potrebno da bi se orguljske tehnike i vještine mogle lakše i uspješnije usvajati. Klavirsko (pred)znanje pospješuje uspješnost, a time i kvalitetu nastave na orguljama. Zaključak koji se u skladu s time nazire pokazuje kako je najpodobnije vrijeme za početi učiti orgulje u srednjoj glazbenoj školi. Klavirsko znanje koje će učenik „donijeti/unijeti“ u srednjoškolsku nastavu orgulja pomoći će u uspješnijoj izgradnji njegovih znanja i umijeća potrebnih za ovladavanje tim kompleksnim instrumentom.

Usprkos određenim povijesnim činjenicama, koje su svakako neosporne (orgulje i orguljaši prije 1800. godine), većina pedagoga u stručnim člancima i publikacijama smatra kako je vrlo teško razviti kvalitetnu sviračku tehniku bez prethodnog ostvarenja na klaviru. Pedagoško iskustvo te uspjesi nastavnika koji se ponajprije očituju kroz glazbeno ostvarenje i uspjehe njihovih učenika rezultirali su ovakvim mišljenjem ne samo inozemnih već i velikim dijelom naših nastavnika te je svakako više onih pobornika koji smatraju kako je predznanje klavira ipak potrebno za uspješno svladavanje literature na orguljama. S određenim povijesnim odmakom možemo ustanoviti kako se kvaliteta u smislu virtuoznosti posljednjih desetljeća dodatno jako povećala, što kod umjetnika rezultira povećanom odgovornosti da ga polje (engl. *field*), tj. struka prihvati te se on „osjeti“ dijelom tog miljea.

Rezultati ovog istraživanja jasno pokazuju stavove nastavnika, ali također pružaju priliku podupirući mogućnost uvođenja orgulja kao izbornog predmeta u petom i šestom razredu osnovne glazbene škole. Svojim odgovorima oni ukazuju na to kako se u pedagoškom radu zbog pomanjkanja i nedostatka različitih elementarnih

čimbenika, poput nepostojanja početnice, nerazrađene metodike za taj uzrast, nemogućnost učenika da dotakne pedalnu klavijaturu, prilagođavanja literature itd., možda ne bi snašli na adekvatan način ako bi orgulje predavali već od prvog razreda osnovne glazbene škole te bi time doveli u pitanje ishode i kompetencije učenika.

Sudionici ovog istraživanja bili su nastavnici koji se godinama bave pedagoškim radom. Rezultati njihova rada vidljivi su kroz uspjehe učenika na različitim državnim natjecanjima, a neki od njih danas su studenti na različitim muzičkim akademijama. Velika većina nastavnika zastupa mišljenje kako smo već rekli, iako postoje određeni nastavnici čija iskustva nam pokazuju postojanje i zastupanje drugačijeg mišljenja. Hoće li se u budućnosti što promijeniti ostaje otvoreno pitanje. Nastavnik uvijek može istraživati te tako doprinijeti određenom napredovanju na/u pedagoškom području. Svaki pokušaj znanstvenog angažmana i proučavanja koje se provodi kao eksperiment s ciljem novih spoznaja i pristupa određenoj tematici možda neće odmah donijeti, odnosno rezultirati promjenom oko određenog gledišta/stajališta, ali može potaknuti na razmišljanje te pronalazak modela i pristupa koji će tada za ishod možda imati drugačije poglede i perspektive.

Izjava o sukobu interesa

Autori nisu naveli potencijalni sukob interesa u svezi s istraživanjem, autorstvom i/ili objavljivanjem ovog članka.

Literatura

- Anderson, R. (1978). *Gradus ad parnasum: Reflecsions on organ teaching*, The AGO and RCCO magazine, 12(11), 54-55.
- Austin, J. R. i Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students, *Psychology of Music*, 31, 67-75. <https://doi.org/10.1177/0305735606067170>
- Bartolome, S. J. (2009). Naturally emerging self-regulated practice behaviour among highly successfulbeginning recorder students. *Research Studies in Music Education*, 34, 535-558. <https://doi.org/10.1177/1321103X09103629>
- Bransford, M. V. (1975). *A Teaching and Learning Guide for Organ Instruction*. Walden University; USA. (Pristupljeno 21. 10. 2023.)
- Bullard, JoA. B. (2016). Academic motivation, learning strategies, and sports anxiety of first-year student-athletes. *Journal for the study of Sports and Athletes in Education*, 10, 99-108. <https://doi.org/10.1080/19357397.2016.1218646>
- Carpenter, L. (1959). Youth and the organ, *American Guild of Organists quaterly*, 4(3), 95-99.
- Carvalho, A. R. (2017). *Revista da Associacao Nacional de Pesquisa e Pos-Graduacao em Musica*, 24, 2594-5475. Preuzeto s http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp (24. 11. 2023)
- Carvalho, A. R. i Kerr, R. (2015). The development of learning strategies in individual instrumental

- practice: an exploratory study with Organ Students in Higher Music Education. *Revista Eletronica da Anppom*, 26(1). <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2603>
- Christensen, S. E. (2010). Practicing strategically: The difference between knowledge and action in two eight-grade students independent instrumental practice, 29(4), 1-75. <https://doi.org/10.1177/8755123310377924>
- Colombo, B. i Antoinette, A. (2017). The role of metacognitive strategies in learning music: A multiplecase study. *British Journal of Music Education*, 34(1), 95-113. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000267>
- Dickinson, C. (1922). *The technique and art of organ playing*. New York: The H.W. Gray Co.
- Drake, J. M. (2006). The Alexander Technique and organ playing: Freedom, ease, openness, and non-doing. *The American organist*, 40, 1-103.
- Duke, R. A., Simmons, AmyL. i Cash, C. D. (2009). It's not how much, it's how: characteristic of practice behaviour and retention of performance skills. *Journal of Research in Music*, 56(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/0022429408328851>
- Ghering, P. (2000). The new organists learning to play the organ a voyage of discovery, *The American organists*, 34(1), 56-62.
- Gleason, H. (1996). *Method of organ playing*. N.J: Prentice Hall
- Hallam, S. (2001). The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Music Education Research*, 3(2), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14613800020029914>
- Hilty, E. J. (1970). Principles of organ playing: Basic techniques, *Official journal of the Music Teachers National Association*, 20(2), 20-22.
- Jerold, B. A., Manchesano, P. R. i Owen, B. (2005). *Playing the organ before the 20th century*. <https://www.amazon.com/American-Organist-Historic-Citations-Broadway/dp/B07YVMXTVV> (Preuzeto 10. 11. 2023)
- Jorgensen, H. (2004). Musical excellence: Strategies and technique to enhance performance. *Oxford University Press*, 27(3), 85-104. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.003.0005>
- Jorgensen, H. (2008). Instrumental practice: Quality and quantity. *Finnish Journal of Music Education*, 45(2), 97-126.
- Kjaer, M. (1951). Organ teaching materials, *American music teacher*, 1(1), 8-9.
- Lenz, S. A. (2005). Marygrove Collage presents a demoinfo program and an organ pedagogy conference, *The American organist*, 39(9), 38-39.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Matoš, N. (2017). Kurikulumski pristup glazbenom obrazovanju u Hrvatskoj. *Napredak*, 158(1-2), 143-164.
- McPherson, G. E. i Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills, In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (ur.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (str. 234-248). Routledge/Taylor & Francis Group.
- McPherson, G. E. i Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of Musical Learning. *Oxford University Press*, 2(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004>

- Miksza, P. (2007). Effective practice: An investigation of observed practice behaviours, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal Research in Music Education*, 55(4), 359-375. DOI: /10.1177/0022429408317513
- Mueller, M. (1990). The New organist: Thoughts on teaching beginning organ students. *The American organist*, 33(9), 40.
- Newton, M. (2013). Youth and the organ: Challenges and strategies for working with upper elementary and middle school-aged organists. *The American organist*, 47(11), 72-75.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 2(1), 34-42. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Stainer, J. (2003). *Complete Organ Method*. Ur: F. Flaxington Harker. New York: Mineola (Pristupljeno 24. 9. 2023)
- Robb, L. W. (2005). Teaching young people to play the organ, *The American organist*, 39(2), 95.
- Ward, V. (2007). Teaching musical awareness: The development and application of a 'toolkit' of strategies for instrumental teachers. *British journal of Music Education*, 24(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051706007200>

Probir kao prevencija slabog vida u obrazovnom procesu

SAŠA KOCA ^{1*}, DŽENANA RADŽO ALIBEGOVIĆ ²

^{*1} JZU UKC Tuzla, Klinika za očne bolesti, Dr. Ibri Pašića bb, Bosna i Hercegovina
e-pošta: sasa_krasnic@hotmail.com

² Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-Rehabilitacijski fakultet, Univerzitetska 1, Bosna i Hercegovina
e-pošta: dzenana.radzo@gmail.com

*KONTAKT AUTOR: sasa_krasnic@hotmail.com

Sažetak Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije, samo su dvije bolesti značajne u dječjoj dobi koje bi zadovoljile kriterije probira opravdane u medicinskom i ekonomskom smislu: prije svega ambliopija ili slabovidnost, a zatim oštećenje sluha. Za razliku od skrininga na oštećenje sluha, koji se već dugo provodi na Klinici za uho, grlo, nos KB Tuzla odmah po rođenju djeteta, skrining na ambliopiju se provodi periodično, točnije u sklopu projekata. Ambliopija je najčešća patologija vida u djece i vodeći je uzrok monokularne sljepoće. Ako se ne prepozna i ne liječi u ranom razdoblju djetetovog životnog razvoja, slabovidno oko više nikada neće moći dobro vidjeti, odnosno može postati funkcionalno slijepo. Sve navedeno od nemjerljive je važnosti za odgoj i obrazovanje djece oštećena vida. Pažljivim pregledom i procjenom vida tijekom redovitih sistematskih pregleda u primarnoj zdravstvenoj zaštiti djece pedijatar može otkriti rizične čimbenike za razvoj slabovidnosti, međutim ako prođu nezapaženo, to će se svakako odraziti na vizualnu oštrinu i dalji odgojno-obrazovni proces. Odgojno-obrazovni proces slabovidne djece zahtijeva multidisciplinarni pristup i timski rad kako nastavnog osoblja tako i edukatora-rehabilitatora, tiflogoga, zatim roditelja i svakako djeteta koje pohađa odgojno-obrazovni proces prema prilagođenom planu i programu uz uključivanje u redoviti odgojno-obrazovni proces. Idealno bi bilo da se oštećenje vida otkrije najkasnije do šeste godine života, s obzirom na to da se razvoj vizualne oštrine završava do 7. godine života pri polasku u školi.

Ključne riječi: pregled vida, slabovidnost, prevencija, inkluzija

Screening as low vision prevention in the educational process

Abstract According to data from the World Health Organisation, there are only two diseases that are significant in childhood that would meet the criteria for screening justified in medical and economic terms: amblyopia or low vision in the first place, followed by hearing impairment. In contrast to screening for hearing impairment, which has long been carried out at the Ear, Throat, Nose Clinic of the University Clinical Centre of Tuzla immediately after the birth of a child, screening for amblyopia is carried out periodically, more precisely as part of projects. Amblyopia is the most common vision pathology in children and is the leading cause of monocular blindness. If it is not recognised and treated in the early period of the child's development, the visually impaired eye will never be able to regain good vision, that is, it may become functionally blind. All of the above is of immeasurable importance for the upbringing and education of visually impaired children. Through a careful examination and assessment of vision during regular systematic examinations in the primary health care of children, the paediatrician can detect risk factors for the development of amblyopia. The educational process of visually impaired children requires a multidisciplinary approach and the teamwork of both teaching staff and educators-rehabilitators, typologists, as well as the participation of the parents and, naturally, the child engaged in the educational process according to an adapted plan and programme with inclusion in the regular educational process. Ideally, vision impairment should be discovered by the age of six at the latest.

Keywords: vision screening, low vision, prevention, inclusion

1. Uvod

Tijekom prošlog stoljeća došlo je do porasta kratkovidnosti (miopije) do razmjera epidemije. U jugoistočnoj Aziji gotovo 90 % djece postane kratkovidno do završetka škole. Gotovo polovica mladih u Europi u dobi od 25 do 29 godina je kratkovidna, a brojka se udvostručila od 1960-ih u odnosu na 1920-e (Šarić, 2023). Kratkovidnost se obično razvija u djetinjstvu. To rezultira zamućenim vidom na daljinu koji zahtijeva korekciju bilo naočalama, kontaktnim lećama ili laserskom operacijom (Šarić, 2023). Početke integracije slabovidne djece u redovni obrazovni sustav nalazimo u drugoj polovici 19. stoljeća (Šarić, 2023). Djeca s oštećenjem vida u ranoj dobi mogu imati odgođen motorički, jezični, emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj s doživotnim posljedicama. Djeca školske dobi s oštećenjem vida mogu imati nižu razinu obrazovnog postignuća i samopoštovanja od svojih vršnjaka s normalnim vidom. Prepoznajući javnozdravstveni značaj ranog otkrivanja oštećenja vida kod djece, Zavod za javno zdravstvo Federacije Bosne i Hercegovine je u suradnji sa zdravstvenim i drugim stručnjacima te UNICEF-om kao međunarodnim partnerom izradio i implementirao Preventivni program za rano otkrivanje oštećenja vida kod četverogodišnjaka i petogodišnjaka u Federaciji Bosne i Hercegovine koji pohađaju predškolske ustanove. Kako je ovo prvi program ove vrste u Federaciji BiH, može se nazvati pilot programom, a cilj je da postane redovita aktivnost koja će se provoditi svake godine. Budući da je obuhvat djece institucionalnim predškolskim odgojem (vrtićima) za Federaciju BiH 16 %, planira se da ubuduće ovom aktivnošću budu obuhvaćena i djeca koja ne pohađaju vrtić (ZZJZF BiH, 2023).

2. Preventivni programi

Program ranog otkrivanja bolesti (probir) u zdravstvenoj populaciji jedan je od načina poboljšanja zdravlja i prevencije bolesti. Svjetska zdravstvena organizacija je 1968. godine definirala kriterije koje određena bolest mora zadovoljiti, kako bi provođenje prevencije ili probira u zajednici bilo medicinsko i ekonomski opravdano. Za predškolsku djecu postoje samo dvije bolesti koje zadovoljavaju gore navedene kriterije: slabovidnost (ili ambliopija) na prvom mjestu i oštećenje sluha. Preventivni programi ranog otkrivanja slabovidnosti kod djece od 4 i 5 godina ne provode se sustavno na cijelom području Federacije Bosne i Hercegovine. Očekuje se da će probir odvojiti naizgled zdrave pojedince za koje je vjerojatno da su bolesni od onih koji nisu. Pretpostavljeno osobe s poteškoćama u razvoju bilo pojedinačnim ili pak višestrukim (multiplim) podvrgavaju se daljnjim dijagnostičkim postupcima, dok će se sve ostale smatrati zdravima u odnosu na traženu bolest. Probir je zapravo samo

jedan od koraka (iako najopsežniji) u procesu pravovremenog otklanjanja bolesti, sekundarne prevencije/intervencije.

3. Klinički značaj ambliopije

Ambliopija je još uvijek najčešći uzrok slabovidnosti kod djece. Ona je u prvih 45 godina života odgovorna za smanjenje vidne oštine više od svih drugih bolesti i ozljeda oka zajedno i najčešće predstavlja prepreku binokularnom vidu. U procjeni učestalosti ambliopije podaci variraju ovisno o ispitivanoj populaciji i definiranim kriterijima pregleda. Procjene se kreću od 2 do 2,5 % te od 3 do 6,5 % opće populacije (vonNoorden, 2002).

Osoba s ambliopijom obično zadovoljavajuće funkcionira u većini svakodnevnih situacija. Ove osobe uče prosuđivati dubinu uz pomoć monokularnih tipki, kako bi kompenzirale odsutnost stereopsije, a ti mehanizmi daju zadovoljavajući osjećaj percepcije dubine za većinu potreba. Primarni defekt je centralni vid, što objašnjava smanjenje vidnih evociranih potencijala okcipitalnog režnja, dok periferni vid gotovo uvijek ostaje nepromijenjen, tako da osoba s ambliopijom ima binokularno vidno polje (Lennerstrand, 1996.). Djeca u dobi od jedne do četiri godine i djeca školske dobi, ako imaju neotkrivene i neliječene poremećaje vida, mogu imati poteškoće u učenju i razvoju. Oštećenja vida koja se ne otkriju i ne liječe na vrijeme mogu ometati učenje djeteta, koje se može očitovati i problemima u ponašanju u razredu, te otežanom praćenju nastave u odnosu na drugu djecom u školi (Webber, 2005).

Kontinuirana očna skrb za djecu uključuje sveobuhvatne preglede vida. Sva djeca, pa i ona bez vidljivih smetnji, trebaju redovito odlaziti na preglede vida. Što se tiče prevencije, probir vidne oštine smatra se najpouzdanijim za otkrivanje ambliopije, budući da se ovim jednostavnim testom može otkriti do 97 % svih anomalija oka. Primarni cilj probira zapravo je identificirati slabovidnost uzrokovanu ambliopijom u ranom djetinjstvu kako bi se mogla započeti rana terapija. Probir u ranijoj dobi može rezultirati lažno pozitivnim nalazima, a u starijoj dobi lošim ishodom u slučaju umjerene i teške ambliopije. Prema preporukama *Prevent Blindness 2019.* godine, provjera vida korištenjem alata i postupaka utemeljenih na dokazima učinkovit je i pravovremen način za: identificiranje djece s mogućim oštećenjima vida; educirati roditelje i skrbnike te nastavno osoblje o važnosti pregleda vida i njihovoj ulozi u pregledu vida za svoju djecu; upućivanje identificirane djece oftalmologu na sveobuhvatne očne preglede (dijagnostika, početno liječenje i kontinuirana njega) te pomoć roditeljima i skrbnicima da shvate važnost pridržavanja planova liječenja oftalmologa (ZZJZ FBiH, 2023).

Za prepoznavanje i liječenje djece s oštećenjima vida potrebno je pet koraka:

1. Roditelji/nastavnici trebaju razumjeti važnost pregleda vida i odlaska na pregled
2. Djeca bi trebala sudjelovati u rutinskom pregledu vida od strane obučene osoba za pregled
3. Djeca kod koje se pronađe smanjena vidna oštrina upućuju se u nadležni dom zdravlja ili oftalmologu na potvrdni, sveobuhvatni očni pregled
4. Roditelji i nastavno osoblje organiziraju i odvođe djecu na termin oftalmologu
5. Roditelji i nastavno osoblje slijede plan liječenja, uključujući stalnu njegu i dijele rezultate očnog pregleda s drugim školskim osobljem i drugima, kako bi osigurali da se plan liječenja provodi izvan kuće

Prepoznajući javnozdravstveni značaj ranog otkrivanja slabovidnosti kod djece, Zavod za javno zdravstvo Federacije Bosne i Hercegovine izradio je i implementirao pilot preventivni program za rano otkrivanje slabovidnosti kod djece u Federaciji BiH u dobi od 4 i 5 godina koji pohađaju predškolske ustanove. Pilot program ranog otkrivanja slabovidnosti kod djece u Federaciji Bosne i Hercegovine u skladu je sa smjernicama Strateškog plana za unaprjeđenje ranog rasta i razvoja djece u Federaciji Bosne i Hercegovine 2020. – 2025. i Strategija razvoja Federacije BiH 2021. – 2027. (ZZJZ FBiH, 2020–2021).

4. Epidemiologija

Kada je riječ o susjednim zemljama, u rujnu 2011. godine prvi je put u Republici Hrvatskoj pokrenut Projekt „Ambliopija u četverogodišnje djece Grada Zagreba“. Do provedbe ovog projekta nisu postojali podaci o prevalenciji ambliopije i njezinu liječenju u Republici Hrvatskoj. Prema dobivenim rezultatima, prevalencija slabovidnosti u Republici Hrvatskoj iznosi 8,1 %, što je znatno više u odnosu na svjetske pokazatelje koji govore o prevalenciji slabovidnosti od 2–5 %. Od 2016. godine u Republici Hrvatskoj dostupni su probirni pregledi za rano otkrivanje oštećenja vida za svu djecu u Republici Hrvatskoj od navršene četvrte godine života u sklopu Nacionalnog programa ranog otkrivanja oštećenja vida Ministarstva Zdravstvo (MZ RH, 2018.). Model navedenog Nacionalnog programa prilagođen je i primijenjen u provedbi pilot preventivnog programa ranog otkrivanja slabovidnosti kod djece u Federaciji Bosne i Hercegovine. Trenutno se probir na slabovidnost u Federaciji BiH provodi samo u sklopu sistematskog pregleda pri upisu u osnovnu školu, kada je za liječenje ambliopije već kasno. Slabovidnost se može liječiti vrlo jednostavnim sredstvima koja su lako dostupna, ako se dijagnoza postavi u ranoj dobi.

U specifičnom društvenom kontekstu, postavljeni su ciljevi pilot preventivnog programa ranog otkrivanja oštećenja vida kod djece u Federaciji Bosne i Hercegovine: postići što veći obuhvat djece koja pohađaju predškolske ustanove, u Federaciji Bosne i Hercegovine u ranoj dobi otkriti oštećenje vida kod djece i pravodobno započeti liječenje, postupno proširiti obuhvat ciljne populacije na djecu koja ne pohađaju školu, odnosno koja žive u obiteljskom domu, smanjiti rizik od razvoja slabovidnosti, poboljšati kvalitetu života, smanjiti troškove liječenja komplikacija i pridruženih bolesti koje nastaju kao izravna posljedica razvijene slabovidnosti, spriječiti zaostajanje djeteta u obrazovnom procesu i daljnjem napredovanju, spriječiti nastanak trajnog invaliditeta (ZZJZ FBiH, 2023).

5. Akcija prevencije slabovidnosti kod predškolske i školske djece

Tijekom 2013. – 2015. godine realiziran je projekt „Akcija prevencije slabovidnosti kod predškolske i školske djece“ čime se došlo do zaključka da svako peto dijete u svim predškolskim i školskim ustanovama na području TK-a ima problem s vidom. ZZJZ TK-a potpisao je memorandum o razumijevanju koji označava kooperativni rad projektnih partnera na provođenju masovnog skrininga vida predškolske i školske djece u osnovnim školama Tuzlanskog kantona, sa smjernicama za budući nastavak projekta. Projekt „Skrining vida i tretman predškolske i školske djece u osnovnim školama Tuzlanskog kantona“ trajao je tada dvije godine i nastavak je suradnje Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta TK-a, Humanitarne organizacije Crkva Isusa Krista svetaca posljednjih dana, JU Zavoda za javno zdravstvo Tuzlanskog kantona i JZU UKC u Tuzli. Svrha programa skrininga vida bila je identificirati i izvršiti pregled kako bi se na vrijeme uočila moguća oštećenja vida. Ključ za uspješnu sanaciju je rana identifikacija i intervencija, koje mogu spriječiti problem u obrazovanju i permanentna oštećenja vida. Primarni skrining je obavljao defektolog-tifolog.

6. Rezultati projekta

Od 27 009 registrirane djece predškolskog i školskog uzrasta na području TK-a, kod 26 801 učenika od 1. do 9. razreda osnovnih škola (Tuzkanskog Kantona (TK) urađen je pregled vida. Svaki peti učenik, odnosno 2 433 djece, upućeno je na Klinikum za očne bolesti na procjenu i dalji tretman, ali je stopa odaziva djece zabrinjavajuća, jer se odazvalo 586 učenika. Ovim projektom došla se do iznenađujućih rezultata u otkrivanju djece koja imaju potrebu u daljnjem liječenju u oftalmološkim ustanovama. Najviše djece je došlo na Klinikum za očne bolesti UKC-a Tuzla, gdje su

im se pružile potrebne usluge, a potom u suradnji s defektologom, tifologom i Edukacijsko-rehabilitacijskim fakultetom u Tuzli omogućen posebni, prilagođeni plan i program uz inkluziju i individualni rad s djecom u odgojno-obrazovnom procesu.

Tijekom 2019. godine ZZJZ TK-a započeo je sa skrining pregledima za rano otkrivanje poremećaja vida za učenike u osnovnim školama. U periodu od 15. 4. do 24. 4. 2019. godine izvršeni su skrining pregledi u općini Teočak u „OŠ Teočak“ i područnim školama „Jasikovac“ i „Sniježnica“, te u općini Sapna u „OŠ Sapna“ i područnim školama „Gornja Sapna“, „Vitinica“, „Nezuk“, „Međeđa“ i „Goduš“ čime su obuhvaćene sve osnovne škole u ovim dvjema općinama. Skrining pregledima za rano otkrivanje poremećaja vida je bilo obuhvaćeno 128 učenika koji su pohađali drugi razred u školskoj 2018./19. Pregled vida sastojao se od inspekcije vidljivih anatomskih dijelova organa za vid (oči, kapci, obrve), ispitivanja oštine vida i ispitivanja bulbomotorike. Za ispitivanje oštine vida koristio se Snellenov optotip. U školama je postavljen i set za ocjenjivanje oštine vida tako da učenici, zaposlenici i roditelji mogu u školi pregledati vid.

Nakon obavljenih skrining pregleda i obrade rezultata skrininga u ZZJZ TK-a, školama su dostavljene uputnice/preporuke za djecu kod kojih su bili uočeni bilo kakvi anatomski ili funkcionalni poremećaj za odlazak ljekaru opće/porodične medicine. Upućeno je 8 (6 %) učenika na dalji pregled vida, 25 % (29) učenika na dalji pregled stopala, 20 % (23) učenika na dalji pregled kičmenog stuba i 26 % (30) učenika kod kojih su uočene nepravilnosti kičmenog stuba i stopala te su upućeni na dalji pregled s obzirom na to da se analizirao i lokomotorni sistem. To je velikim dijelom olakšalo dalji rad nastavnog osoblja s ovom populacijom djece, te shodno njihovim potrebama prilagodili su i trenutni plan i program, kao i eventualni dodatni rad s defektologom.

ZZJZ TK-a će nastaviti obavljati probir preglede za rano otkrivanje poremećaja vida i lokomotornog sistema u ostalim općinama na Tuzlanskom kantonu s početkom svake nove školske godine.

7. Cilj

Cilj rada je dati pregled rezultata pilot preventivnog programa ranog otkrivanja oštećenja vida kod djece u Federaciji Bosne i Hercegovine.

Budući da je slabovidnost gubitak vida koji se preventivnim mjerama može izliječiti u preko 90 % slučajeva, potrebno je pravovremeno obaviti dijagnostičke pretrage kako bi i liječenje bilo pravodobno (ZZJZ FBiH, 2023). S tim u vezi potrebno je postići što veći obuhvat djece koja pohađaju obrazovne ustanovama u Federaciji

BiH, kako bi se u ranoj dobi otkrilo oštećenje vida kod djece i započelo pravodobno liječenje, postupno proširiti obuhvat ciljne populacije na djecu od četiri i pet godina koja ne pohađaju predškolske ustanove, tj. živjeti u obiteljskom domu, smanjiti rizik od razvoja slabovidnosti, poboljšati kvalitetu života, smanjiti troškove liječenja komplikacija i pridruženih bolesti koje nastaju kao izravna posljedica razvijene ambliopije, spriječiti zaostajanje djeteta u odgojno-obrazovnom procesu i dalje napredak, spriječiti nastanak trajne invalidnosti.

8. Rezultati

U Federaciji Bosne i Hercegovine postoji ukupno 229 predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova, 121 javna (52,8 %) i 108 privatnih (47,2 %). U predškolske ustanove upisano je ukupno 18.236 djece do 6 godina, u javne predškolske odgojno-obrazovne ustanove 10.620 djece (58,2 %), dok je u privatne 7.616 djece (41,8 %). U predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama u Federaciji Bosne i Hercegovine zaposleno je ukupno 2.717 djelatnika, 1.639 (60,3 %) u javnim i 1.078 (39,7 %) u privatnim predškolskim ustanovama. U prosjeku je i u javnim i u privatnim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama omjer djece i odgajatelja isti – 12 djece na jednog odgajatelja. U ustanove predškolskog odgoja zbog potpunosti kapaciteta nije upisano ukupno 4.750 djece, u javne 4.200 (88,4 %), a u privatne 550 djece (11,6 %). (ZZJZ FBiH, 2023).

9. Preporuka učiteljima/odgajateljima za rad s učenicima s oštećenjem vida

Kada se u redovnom odgojno-obrazovnom procesu nalaze djeca s oštećenjem vida, najčešće dolazi do nesklada između njihovih sposobnosti i nastavnog sadržaja. Osobito je važno procijeniti sposobnosti takve djece, njihova znanja, interese i posebne potrebe, stoga je moguće individualizirati odgojno-obrazovne predmete i sadržaje, razinu usvajanja pojedinih odgojno obrazovnih sadržaja, vremenske dimenzije za usvajanje pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja te nastavne oblike, metode i sredstva rada (Daniel i Stafford, 2003).

Za cjelokupan uspješan razvoj djece s vizualnim poteškoćama važna je što bolja uporaba preostalih osjetila – sluha, opipa, mirisa, okusa i osjeta gibanja. To se u dječjem vrtiću i nižim razredima osnovne škole može postići kroz raznovrsne igre, koje se prilagođavaju aktivnostima djeteta sa smetnjama vida, ali i osmišljavaju nove. Tako u vrtiću i nižim razredima osnovne škole odgojitelji i učitelji imaju niz

mogućnosti kako kroz igru razvijati preostala osjetila. Navest ćemo za primjer nekoliko igara u kojima se razvija sluh, opip, osjetilo mirisa i okusa. Ove su igre posebno značajne jer dijete koje ima vizualne poteškoće ne osjeća nelagodnu u odnosu s vršnjacima. Naime, sve su to osjetila kojima se oni koriste, imaju kompenzacijsku ulogu kao nadopuna za vid.

Igre i aktivnosti u koje se uključuju djeca oštećena vida provode se na tri načina:

1. Potpune aktivnosti provode se kroz sve verbalne načine (priča, pjesma, te manipulativne igre – umetanje i sastavljanje raznih oblika izrađenih od plastike, kao što su: cvjetići, zvjezdice, trokuti, krugovi; te čavlići pomoću kojih dječak pravi krug, ravnu i zakrivljenu crtu).
2. Djelomične aktivnosti – likovne aktivnosti modeliranja plastelinom, tijestom i glinamolom. Modelirajući tijesto djeca na početku pokazuju malu nelagodu, jer često nisu imala takav materijal u rukama. Ostale materijale upoznaju već u aktivnostima kod kuće s roditeljima.
3. Specifične aktivnosti – tiflopedagog radi s djecom predvježbe za pisanje Braillovim pismom ili upotrebu uvećanog tiska te ih na drvenoj kocki upoznaje sa šestotočkom. Također se uče da opipom ruke spoznaju duljinu nekoliko traka, da razlikuju široke i uske trake.

Učenici s oštećenjem vida ne zaostaju u intelektualnom razvoju za svojim vršnjacima koji vide i svladavaju redovni nastavni plan i program koji je predviđen za pojedini razred. Specifični sadržaji za obrazovanje ovih učenika su: usvajanje Braillovog pisma, vježbe vida, peripatologija (vježbe orijentacije i kretanja), uporaba tiflotehnike, usvajanje svakodnevnih i socijalnih vještina. Njih ostvaruju/provode specijalizirani stručnjaci za edukacijsko-rehabilitacijsku podršku.

Učenici s oštećenjem vida upoznaju svijet, ostvaruju komunikaciju i uče koristeći se preostalim osjetilima. Za slijepe je najvažnija taktilna percepcija, sluh i govor. Svakako se koristi i ostatak vida ako postoji. Učeniku s oštećenjem vida potrebno je omogućiti da sjedi na njemu najprimjerenijem mjestu u razredu uz individualnu rasvjetu radnih površina u skladu s njegovim potrebama, obavijestiti ga o svim promjenama u organizaciji prostora (na primjer drugačiji raspored klupa, novi ormar). Treba mu dati dovoljno vremena za korištenje nastavnog materijala te eventualno omogućiti uporabu diktafona na nastavnom satu.

10. Zaključak

Vrlo je važno odgojno-obrazovni proces s učenicima s oštećenjima vida usmjeriti u pravcu zadovoljavanja njihovih potreba i mogućnosti, svakog učenika pojedinačno te izraditi individualizirani plan i program. Karakteristike djece s teškoćama vida, zbog specifičnosti svakog djeteta, ne mogu se precizno definirati. Međutim, postoje karakteristike koje su specifične za pojedine oblike i težinu oštećenja. Upravo prema tim karakteristikama, ali, naravno, i prema već spomenutim potrebama i mogućnostima svakog pojedinog učenika, odgajatelji uz pomoć stručnih suradnika (edukatora-rehabilitatora) kreiraju individualizirane programe prema kojima se obrazuju učenici s oštećenjem vida. Za uspješno obrazovanje učenika s poteškoćama vida iznimno je važno poticajno okruženje te maksimalan trud i volja učitelja i stručnih suradnika kako bi se ovi uvjeti ostvarili tijekom nastavnog procesa. Sve navedeno uvelike olakšava pravovremenu i pravodobnu provjeru vida djece kako bi se ispunili potrebni preduvjeti za kvalitetno daljnje školovanje.

Ulaganje u rast i razvoj ranog djetinjstva (RRRD) i odgovorno roditeljstvo najbolja je investicija koju društvo može pružiti. Jedan od prioriteta FBiH je poboljšanje položaja djece i ostvarivanje njihovih prava u skladu s načelima i odredbama Deklaracije i Konvencije o pravima djeteta. Svako društvo treba djeci osigurati zdrav početak života i brinuti se za njihovo zdravlje, pravilan rast i razvoj, obrazovanje i društveni status. Prema WHO-u, najmanje 2,2 milijarde ljudi u svijetu ima oštećenje vida. Procjenjuje se da ambliopija pogađa 2–5 % svjetske populacije. Nadalje, podaci WHO-a podupiru činjenicu da se više od 45 % sljepoće u djece može spriječiti. Program probira na oštećenje vida cjelokupne populacije djece mlađe od pet godina postoji u praksi u mnogim zemljama visokog ili srednjeg socioekonomskog statusa. Stoga se može zaključiti da je potrebno kontinuirano podizati svijest roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika/odgojitelja o važnosti ranog otkrivanja slabovidnosti kod djece, kao i provedbi mjera rane intervencije i praćenju iste.

Izjava o sukobu interesa

Autori nisu naveli potencijalni sukob interesa u svezi s istraživanjem, autorstvom i/ili objavljivanjem ovog članka.

Literatura


- Daniels Ellen, R., Stafford, K., 2003. Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji
- Fisher G., Cummings R. (2008). Djeca s poteškoćama u učenju, Veble commerce, Zagreb.
<http://volimtuzlu.ba/index.php/clim/three-im/656/>
<https://tuzlanski.ba/infoteka/tk-svaki-peti-ucenik-upucen-na-kliniku-za-ocne-bolesti/>
<https://www.zjzfbih.ba/wp-content/uploads/2023/09/Pilot-preventivni-program.pdf> <https://zjztk.ba/view-more/skinning-lokomotornog-sistema-i-vida-kod-skolske-djece-na-podrucju-opcine-sapna-i-teocak/149/part/0>
- Jefferis JM, Connor AJ, Clarke MP (2015). "Amblyopia". *BMJ*. 351: h5811. doi:10.1136/bmj.h5811. PMID 26563241. S2CID 220101666.
- Jurić-Šimunčić A., Cotić A., Hudolin V. (1982). Teškoće u učenju i vladanju, Priručnik za nastavnike viših razreda osnovne škole i pripremnog stupnja usmjerenog obrazovanja, Školska knjiga, Zagreb.
- Kovačić L. (2003). Organizacija i upravljanje u zdravstvenoj zaštiti; Medicinska naklada, Zagreb
- Lennerstrand G, Rydberg A. Results of tretment of amblyopia with a screening program for early detection. *Acta Ophthalmol Scand* 1996; (Suppl 219): 42–5. Ministarstvo zdravstva Republike Hrvatske (2018). Nacionalni preventivni program ranog otkrivanja slabovidnosti 2018.-2028., Zagreb
- Pelčić G., Balen A. (2016). Skrinig predškolske djece na slabovidnost: treba li uputiti dijete na skrining za glaukom?, *Medicina Fluminensis*, 52., 4.; 486-496., dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:184:171874>
- Puntarić D., Ropac D., Jurčev-Savičević A (2015). *Javno Zdravstvo*; Medicinska naklada, Zagreb
- Stanković B. Detection of strabismus and amblyopia. In: Krstić A, editor. *Yugoslav pediatric school. 5th course. Volume 1. Novi Sad: Udruženje pedijatara Jugoslavije*; 2002. p. 777–80.
- Stanković B. *Treatment of amblyopia*. Beograd: Zadužbina Andrejević; 2001.
- Šarić D. Globalni porast kratkovidnosti i što se krije iza toga? www.dioptrija.hr/greske-oka/sto-je-iza-globalnog-porasta-kratkovidnosti; 2022 Nov [ažurirano 02. 2023.; citirano 01.2024]. Dostupno na: <https://www.dioptrija.hr/greske-oka/sto-je-iza-globalnog-porasta-kratkovidnosti>
- Vlada Federacije BiH (2013). *Strateški plan za unapređenje ranog rasta i razvoja djece u Federaciji Bosne i Hercegovine 2013.– 2017.*, Sarajevo
- Vlada Federacije BiH (2020). *Strategija razvoja Federacije BiH 2021.-2027.*, Sarajevo
- Vlada Federacije BiH (2020). *Strateški plan za unapređenje ranog rasta i razvoja djece u Federaciji BiH 2020.-2025.*, Sarajevo
- vonNoorden GK, Campos EC. Amblyopia. In: vonNoorden GK, Campos EC, editors. *Binocular vision and ocular motility: theory and management of strabismus*. 6th ed. St Louis: CV Mosby; 2002. p. 246–97.
- Webber AL, Wood J (2005). "Amblyopia: prevalence, natural history, functional effects and treatment". *Clinical & Experimental Optometry*. 88 (6): 365–75. doi:10.1111/j.1444-0938.2005.tb05102.x. PMID 16329744. S2CID 39141527.

- Wiesel TN, Hubel DH. Effects of visual deprivation on morphology and physiology of cells in the cats lateral geniculate body. *J Neurophysiol* 1963; 26: 978–93.
- Wiesel TN, Hubel DH. Single-cell responses in striate cortex of kittens deprived of vision in one eye. *J Neurophysiol* 1963; 26: 1003–17.
- World Health Organization (2019). World report on vision. Geneva, Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO., dostupno na: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570>
- Zavod za javno zdravstvo FBiH (2017). Zdravstveno statistički godišnjak FBiH za 2017. godinu, Sarajevo
- Zavod za javno zdravstvo FBiH (2018). Zdravstveno statistički godišnjak FBiH za 2017. godinu, Sarajevo
- Zavod za javno zdravstvo FBiH (2019). Zdravstveno statistički godišnjak FBiH za 2018. godinu, Sarajevo
- Zavod za javno zdravstvo FBiH (2020). Zdravstveno statistički godišnjak FBiH za 2019. godinu, Sarajevo
- Zavod za javno zdravstvo FBiH (2021). Zdravstveno statistički godišnjak FBiH za 2020. godinu, Sarajevo
- Zdravstveno statistički godišnjak FBiH za 2016. godinu, Sarajevo
- Zrilić S. Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole : priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje., Zadar: Sveučilište u Zadru, 2011. 239 str. : ilustr.; 22 cm
- Zrilić S., Košta T. (2008). Specifičnosti rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju. UDK: 376.3-053.5. Dostupno na: www.ffzg.unizg.hr/.../Zrilic,%20S.%20%20Djeca%20s%20posebnim%20...(1. 10. 2015.)

Pregledni rad
UDK 821.163.42-93 Stahuljak, V.
821.163.42-94 Stahuljak, V.
821.163.42-93 Gluščević, M.
821.163.42-94 Gluščević, M.
DOI 10.53577/oot.7.1.4
Primljeno: 30.3.2024.

Motivi djetinjstva u autobiografskoj prozi suvremenih hrvatskih književnica Maje Gluščević i Višnje Stahuljak

MAJA VERDONIK ^{1*}, MONIKA ŠTIGLIĆ GRANIĆ ²¹

¹ Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
e-pošta: mverdonik@ufri.uniri.hr;  <https://orcid.org/0000-0002-2677-5205>

² Dječji vrtić „Mali princ“, Meštrovićeva 24, 51000 Rijeka, Hrvatska
e-pošta: stiglic.monika@gmail.com

* KONTAKT AUTOR: mverdonik@ufri.uniri.hr

Sažetak U radu se književnoteorijskim pristupom analiziraju autobiografske proze *Odrastanje* (1995) Maje Gluščević i *Sjećanja* (1997) Višnje Stahuljak. Nakon prikaza teorijskih odrednica autobiografskoga diskursa u hrvatskoj dječjoj književnosti, ova književna djela interpretirana su polazeći od kriterija određivanja pripadnosti teksta dječjoj književnosti te su promatrana na tematskoj razini s obzirom na motive djetinjstva i njihov odnos prema motivima širega društvenoga konteksta. Uzimajući u obzir regionalni i lokalni identitet književnica, analizirani su i zavičajni motivi odabranih djela, odnosno njihova pojavnost u jeziku i prikazima govora.

Rezultati analize pokazuju širok raspon iskaznih mogućnosti autobiografskoga diskursa u hrvatskoj dječjoj književnosti. Utjecaj periodizacije stvaralaštva književnica očituje se u razini literarizacije pojedinoga književnoga djela koja, pritom, pripadaju tipu literarizirane autobiografije. Razloge za navedeno moguće je pronaći u zahtjevima dječje književnosti s obzirom na dob čitatelja iako namjena i izraz teksta te izbor motiva djetinjstva otvaraju mogućnost propitivanja granica dječje književnosti. Analiza odabranih književnih djela potvrđuje prožimanje privatnoga i javnoga prostora na tematskoj razini, pri čemu univerzalni motivi djetinjstva omogućuju poistovjećivanje čitatelja s tekstom, a motivi širega društvenog konteksta pridonose izgradnji specifičnoga konstrukta djetinjstva. Prisutnost zavičajnih motiva potvrđuje autobiografski karakter tekstova.

Ključne riječi: dječja književnost; autobiografski diskurs; literarizirana autobiografija; Maja Gluščević; Višnja Stahuljak

Motifs of Childhood in the Autobiographical Prose of Contemporary Croatian writers Maja Gluščević and Višnja Stahuljak

Abstract The article analyses the autobiographical prose texts *Growing Up (Odrastanje, 1995)* by Maja Gluščević and *Memories (Sjećanja, 1997)* by Višnja Stahuljak from the angle of literary theory. After presenting the theoretical determinants of autobiographical discourse in Croatian children's literature, these literary works were interpreted on the basis of the criteria for determining whether the text belongs to children's literature, after which they were analysed on the thematic level with regard to the motifs of childhood and their relationship to the motifs of the wider social context. Taking into account the regional and local identity of the writers, the traditional regional motifs of the selected works were analysed, i.e. their appearance in the language and linguistic representations. The results of the analysis show a broad spectrum of expressive possibilities of autobiographical discourse in Croatian children's literature. The influence of the periodisation of the work of women writers can be seen in the degree of literarisation of individual literary works, which at the same time belong to the type of literary autobiography. The reasons for this lie in the requirements of children's literature in relation to the age of the reader, even if the aim and expression of the text and the choice of childhood motifs open up the possibility of questioning the boundaries of children's literature. The analysis of the selected literary works confirms the interpenetration of private and public space on a thematic level, with universal motifs of childhood enabling the reader to identify with the text, while motifs of the broader social context contribute to the construction of a specific construct of childhood. The presence of traditional regional motifs confirms the autobiographical character of the texts.

Key words: Children's Literature; autobiographical discourse; literary autobiography; Maja Gluščević; Višnja Stahuljak

1. Uvod

Termin *autobiografska proza* prema autorici Heleni Sablić Tomić (2002) nije moguće jednoznačno definirati zbog raznolikosti njegovih diskurzivnih obilježja¹. S obzirom na to, ovim je terminom obuhvaćen svaki tekst koji prikazuje određenu naraciju donoseći temu formiranja identiteta prikazom osobnoga života utemeljenoga na zbilji. Autobiografska proza s naracijom u prvomu licu najčešći je pripovjedni autobiografski model hrvatske dječje književnosti, a ponekad se javlja i kao zbirka kraćih prozних segmenata koji mogu, ali ne moraju, biti međusobno povezani. Uz navedeno, u hrvatskoj dječjoj književnosti, ovaj model karakterizira i događajna struktura diskursa koja se ostvaruje prisutnošću pripovjedača, likovima, prostorom i vremenom (Kos Lajtman, 2011).

Radom se na odabranim reprezentativnim primjerima književnih djela iz korpusa hrvatske dječje književnosti propituje prikazivanje djetinjstva u autobiografskoj pripovjednoj prozi suvremenih hrvatskih književnica Maje Gluščević² i Višnje Stahuljak³. Književnoteorijskom analizom obuhvaćene su autobiografske proze ovih autorica: *Odrastanje* Maje Gluščević (1995) i *Sjećanja* Višnje Stahuljak (1997), objavljene devedesetih godina dvadesetog stoljeća, u desetljeću u kojemu hrvatska književnost doživljava porast prisutnosti autobiografskoga diskursa (Kos Lajtman, 2011).

Cilj rada je analizom prisutnosti motiva djetinjstva utvrditi pripadnost ovih tekstova hrvatskoj dječjoj književnosti. Djela se interpretiraju na tematsko-motivskoj razini, kao jednom od kriterija za ispitivanje pripadnosti teksta dječjoj književnosti. S obzirom na regionalni i lokalni identitet književnica, analiziraju se i zavičajni motivi odabranih književnih djela.

-
- 1 Prema riječima Helene Sablić Tomić (2002) pripovjednu autobiografsku prozu čine: dnevnici, memoari, pisma i autobiografska proza u užemu smislu, a dominantne teme su djetinjstvo, odrastanje i problematiziranje društvene povijesti naglašavanjem personalnosti autora. Pri tome treba imati na umu da autorica Sablić Tomić promišlja primarno književna djela iz korpusa književnosti za odrasle te ujedno razlikuje i esejističko-refleksivnu skupinu koju čine eseji, kolumne i novinski članci.
 - 2 O Maji Gluščević vidjeti više na poveznici: *Gluščević, Maja*. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Preuzeto s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/gluscevic-maja> (30. 3. 2024.)
 - 3 O Višnji Stahuljak vidjeti više na poveznici: *Stahuljak, Višnja*. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Preuzeto s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/stahuljak-visnja> (30. 3. 2024.)

2. Tipovi autobiografskoga diskursa u hrvatskoj dječjoj pripovjednoj prozi

Na tragu sistematizacije Helene Sablić Tomić (2002) Andrijana Kos Lajtman (2011) definira šest modela autobiografske proze dječje književnosti: pripovjednu autobiografsku prozu koja se javlja u različitim pojavnim inačicama, dnevnik, memoare, pisma, refleksivno-esejistički model te hibridni model.

Suvremena autobiografska proza određuje se trima temeljnim kriterijima. To su: „kriterij sudjelovanja pripovjedača u radnji, kriterij odnosa autobiografskoga subjekta prema kategoriji vremena i kriterij modusa diskurzivnog oblikovanja” (Kos Lajtman, 2011, 78).

Sudjelovanje pripovjedača u radnji odnosi se na Lejeuneov autobiografski sporazum između autora i čitatelja⁴ u kojemu, uz relaciju autor – pripovjedač – lik, naslov teksta ima važnu ulogu (Sablić Tomić, 2002). Taj kriterij projicira pet tipova dječje autobiografske proze. Prvi je autobiografija u užemu smislu koja podrazumijeva identičnost autora, lika i pripovjedača. Drugi tip je pseudoautobiografija u kojoj su pripovjedač i lik identični, pripovijedanje se odvija u prvomu licu, ali autor nije identičan niti jednom od njih. Treći tip je moguća autobiografija koju karakterizira identičnost autora, pripovjedača i lika te pripovijedanje u prvomu licu, ali sadržaj ili forma diskursa ukazuju da je riječ o fikcijskome utemeljenju teksta. Četvrti tip je biografija u kojoj se ostvaruje identitet autora i pripovjedača, ali oni nisu identični liku. Peti tip je hibridni tip i uključuje sve one tekstove koje je teško definirati unutar ranije spomenutih kategorija jer bitno odudaraju od navedenoga (Kos Lajtman, 2011).

Kada je riječ o odnosu autobiografskoga subjekta⁵ prema kategoriji vremena, u kontekstu zbivanja, ali i pripovijedanja, Sablić Tomić (2002) ističe dva tipa autobiografske proze, koje Kos Lajtman (2011) primjenjuje na dječju književnost. Prvi je asocijativna autobiografija u kojoj se događa: „a-kronološko prisjećajuće pripovijedanje u kojemu je povod fragmentarnom samoprikazivanju osoba, predmet ili događaj, koji je bio značajan za autorov osobni život” (Sablić-Tomić, 2002, 24). Asocijativna autobiografija ostvaruje dinamiku vremena u svakomu fragmentu teksta zasebno. Tako izdvojene vremenske kategorije ne moraju se nužno uklopiti u

4 Prema Philippeu Lejeuneu (1999, 201–237) autobiografski tekst je svaki tekst koji udovoljava tzv. „autobiografskomu sporazumu”, odnosno koji ispunjava uvjet identifikacije pripovjedača, lika i autora u retrospektivnoj perspektivi pripovijedanja o osobnome životu i razvoju ličnosti (prema Sablić Tomić, 2002). Teorija autobiografskoga sporazuma postavila je temelj kriterija klasifikacije autobiografske proze prema sudjelovanju pripovjedača u radnji.

5 Razlog uporabe termina *subjekt djela*, umjesto pisac, proizlazi iz određenja autobiografije kao hibridnog žanra koji se javlja u raznim inačicama, stoga i u fiktivno-autobiografskom diskursu. Ovo stajalište zastupaju suvremeni teoretičari autobiografskoga diskursa koje u Hrvatskoj predstavljaju Mirna Velčić (1991), Andrea Zlatar (1998), Helena Sablić Tomić (2002) i Andrijana Kos Lajtman (2011).

cjelinu, premda to najčešće postižu linearnošću zbivanja, likovima ili temom. To je, prema Kos Lajtman (2011), česti tip diskursa hrvatske dječje književnosti. Drugi tip je kronološki omeđena autobiografija u kojoj je prikazano karakteristično vremensko razdoblje, značajno zbog nastanka egzistencijalne krize potaknute privatnim ili društvenim vanjskim uzrocima (Sablić Tomić, 2002). Kos Lajtman (2011) navedenoj sistematizaciji pridružuje hibridni tip koji odudara od navedenih kategorija.

Treći kriterij za određivanje tipologije autobiografske proze tipovi su diskursa. Prema ovom kriteriju, Sablić Tomić (2002) razlikuje četiri tipa proze. Prvi tip je polidiskurzivna autobiografija u kojoj nije ostvaren kontinuitet pripovijedanja zbog citiranja drugih medija ili primjene drugoga diskursa kao što je to, primjerice, dnevnički diskurs. Drugi i treći tip su literarizirana i parodirana autobiografija. U literariziranoj je autobiografiji, kao što sam naziv ističe, diskurs visoko literariziran, oblikovan na načine karakteristične za fikciju (Kos Lajtman, 2011; Sablić Tomić, 2002). Literariziranu autobiografiju dječje književnosti moguće je sistematizirati unutar kategorija narativno-stilski literarizirane autobiografije te literarizirane autobiografije u smislu fikcionalizacije pri čemu se glavna razlika očituje u tome što potonja ostvaruje dubinsku literarizaciju u samomu tekstu (Sablić Tomić, 2002). Parodirana autobiografija tek je hipotetički model hrvatske dječje književnosti, a posljednji tip – putopis rijetke je pojavnosti u hrvatskoj dječjoj književnosti (Kos Lajtman, 2011).

3. Kriteriji određivanja pripadnosti teksta dječjoj književnosti

Dječja književnost kompleksan je termin čije odrednice nisu u potpunosti definirane u hrvatskoj znanstvenoj zajednici (Zima, 2001). Zbog zajedničkih odrednica dječje književnosti i književnosti za odrasle, te činjenice da pojedina djela mogu čitati djeca, mladi i odrasli, neki autori dvoje u vezi s pitanjem je li dječja književnost zaista posebna cjelina nacionalne i svjetske književnosti (Hameršak i Zima, 2015). Milan Crnković (1966) definira dječju književnost kao posebnu cjelinu nacionalnih i svjetske književnosti, koja je prema kriterijima tematike, norme, stila i forme namijenjena čitateljima dječje dobi, čak i kada namjena nije ostvarena svjesno od strane pisca (prema Hranjec, 2006). Pri tome se u definiranju čitatelja dječje dobi nadilaze moguće kulturne, društvene, povijesne i druge razlike (Kos Lajtman, 2011), a sve odrednice književnosti kao umjetnosti riječi vrijede i za dječju književnost (Crnković i Težak, 2002). Većina kritičara i teoretičara slaže se da dječjoj književnosti pripadaju tekstovi koje su djeca kao čitatelji prihvatila neovisno o namjeni književnika kao i tekstovi čiji je diskurs primjeren razvojnim specifičnostima djeteta u službi primatelja umjetnosti. Dječja se književnost javlja u različitim oblicima tekstova: granice njezine

forme i vrsta nisu jasno određene (Kos Lajtman, 2011) pa se utvrđivanje pripadnosti teksta u konačnici svodi na zadovoljavanje očekivanja i krajnji doživljaj čitatelja (Jauss, 1967, prema Hranjec, 2006). Neovisno o autorovu ili autoričinu poznavanju specifičnih razvojnih karakteristika djece pojedine dobi u svim domenama razvoja, jasno je da se dijete kao primatelj književnosti bitno razlikuje od odraslologa čitatelja. S obzirom na to da je vremensku granicu djetinjstva često nezahvalno odrediti, naročito u odnosu na granicu mladenaštva, čest je slučaj da se određeno književno djelo pojavljuje u obama korpusima (Kos Lajtman, 2011). Riječ je o terminima koji ne ovise isključivo o psihologiji i poznavanju razvojnih karakteristika dobi, već su podložni i društveno-kulturnom kontekstu (Meek, 2004, prema Kos Lajtman, 2011). Pritom se, kada je riječ o pripadnosti književnoga djela dječjoj književnosti, polazi od pretpostavke prema kojoj: „postoji srodnost u koncepciji djetinjstva, kao i srodnost u odnosu između djeteta i knjige, koja nadilazi različitosti kultura i jezika” (Hunt, 2004, 18, prema Kos Lajtman, 2011, 43). U skladu s navedenim, književni tekst namijenjen djetetu treba poštovati specifičnosti djetetovog razvoja u nizu kriterija kao što su: način oblikovanja teksta, izričaja, odabira i prikaza teme, oblikovanja fabule, izbora likova i stila (Crnković i Težak, 2002). Kako bi izričajem i prikazom teme djelo pripadalo dječjoj književnosti, nužno je da to djelo karakteriziraju: „jednostavnost, čistoća svjetonazora, interakcija s dječjom igrom, sklonost humorističnoj prezentaciji (usp. Hranjec, 2000), kao i ocrtavanje totaliteta djetinjstva” (Kos Lajtman, 2011, 49). Izraz i stil tekstova hrvatske dječje književnosti djelomično su podudarni sa stilskim mijenama i modelima hrvatske književnosti namijenjene odraslima, a posebnosti su dječje književnosti: „verbalna (jezična) igra, zaigranost, ironizacija, žanrovska neodređenost, parodija klasične književnosti, hiperboličnost, citatnost, trivijalizacija, pripovijedanje izvan i pokraj autora, sinkronijske sveze s masovnom kulturom i razaranje jezika (neknjiževne tvorbe)” (Hranjec, 2006, 16).

Dječju proznu književnost karakteriziraju i čvrsto fiksirani likovi. Središte priče je dječji lik, eventualno ravnopravan odraslima u kreiranju fabule. Posljedično dominaciji motiva prijateljstva, česti su kolektivni likovi. U dječjoj književnosti česti su fantastični likovi, no kako autobiografski diskurs polazi od realne zbilje, ovi se likovi javljaju isključivo u funkciji introspekcije autobiografskoga subjekta. Snažna unutarnja karakterizacija protagonista važna je karakteristika dječje književnosti (Hranjec, 2006). U autobiografskomu diskursu djetinjstva ta će karakterizacija biti neizbježna, a zbog slojevitosti prikazane osobnosti i posebno uvjerljiva (Kos Lajtman, 2011).

Zaključno glede pripadnosti teksta korpusu dječje književnosti valja istaknuti i pitanje odgojne funkcije. Dok temeljima hrvatske dječje književnosti dominira snažna pedagogizacija, njezine formalne početke obilježava donošenje pouke likom

i fabulom djela. Moderna književna djela okreću se postizanju sklada između stilske igre i pouke ili postizanju sklada angažiranošću književnosti otvaranjem tabuiziranih tema (Hranjec, 2006). Pritom se i dalje priznaje važna uloga odgojne funkcije dječje književnosti, ne smatrajući ju nadređenom ostalim funkcijama (Kos Lajtman, 2011).

4. Teme i motivi autobiografskoga diskursa u hrvatskoj dječjoj pripovjednoj prozi

Autobiografski diskurs ima funkciju projekcije stvarnosti iako to nikada neće biti u potpunosti moguće kako zbog subjektivnosti razmišljanja tako i zbog relativnosti sjećanja ljudi (Sablić Tomić, 2002). Međutim, kako bi književnik ili književnica projicirali stvarnost, nužno je da u književnomu djelu prikazuju temu povezanu s osobnim životom (Hranjec, 2006). Najčešća tema dječje književnosti je djetinjstvo izgrađeno na motivima koji se uz njega vežu. Ono u autobiografskom diskursu preuzima zasebnu funkciju u (re)konstrukciji osobnosti (Kos Lajtman, 2011). Dvadeseto stoljeće u hrvatsku dječju književnost unosi pojavu: „dječjih tema upravo zato što se rađaju u dječjoj svakodnevici (...), koja se počesto gradi na autobiografskoj podlozi” (Hranjec, 2006, 9) te se književnik najlakše povezuje s dječjim čitateljem ako se i sam misaono vrati u vlastito djetinjstvo (Hranjec, 2006).

Moguće je razlikovati šest kategorija tema hrvatske dječje proze, povezanih s književnim izrazom, pri čemu je u kontekstu autobiografskoga diskursa najznačajnija kategorija tema preuzetih iz stvarnosti (Hranjec, 2008). S obzirom na to da je stvarnost povezana sa svakodnevicom, riječ je o temama izgrađenim motivima obitelji i igre, motivima iz školskoga okruženja, motivima dječjih prijateljstava itd. Andrijana Kos Lajtman ovu skupinu motiva naziva *spacemom doma*, referirajući se na svakodnevne situacije i odnose unutar obitelji (Kos Lajtman, 2011, 100). Postoji nekoliko vrsta obiteljskih odnosa koji se javljaju u dječjoj prozi, a koji se manifestiraju čvrstom strukturiranom, homogenom, socijalno-staleškom, luckastom, krnjom, razorenom, supstitucijskom i urbanom formalnom obitelji te obitelji u humorno-fantazijskomu svijetu. Uz motive obiteljskoga doma, najčešći motivi dječje autobiografske proze su školski motivi koji uključuju i prijateljstva i prve ljubavi, a javljaju se neovisno o kontekstu nastanka djela i tematiziranoga vremena (Hranjec, 2009; Kos Lajtman, 2011).

Iako su navedeni motivi djetinjstva uvijek prisutni u autobiografskomu diskursu djetinjstva, oni nisu uvijek prikazani na isti način. Primjerice, posljedično neknjiževnim zbivanjima ovih prostora, univerzalni motivi djetinjstva često se isprepliću s motivima rata, ali ostaju temeljima prikaza (Kos Lajtman, 2011). Uzme li se u obzir činjenica da autobiografski diskurs dječje književnosti dominantno polazi od zbilje,

to podrazumijeva i pojavnost tema širega društvenog konteksta koje nisu uvijek namijenjene dječjem čitatelju. Takve teme su podložne ranijim individualnim iskustvima i spoznajama čitatelja, ali ih brojni pisci ipak dotiču, primjerice, u dnevnicima i hibridnim modelima. U proznim djelima autobiografskoga diskursa, teme širega društvenog konteksta uvijek su povezane s identitetom autobiografskoga subjekta. Svaki pojedinac sudjeluje u nizu identiteta od kojih su neki kolektivni pa se prikazom širih društvenih tema lakše postiže odnos čitatelja i pisca (Kos Lajtman, 2011).

5. Motivi djetinjstva u autobiografskim prozama *Odrastanje* (1995) Maje Gluščević i *Sjećanja* (1997) Višnje Stahuljak

5.1 Maja Gluščević: *Odrastanje* (1995)

Maja Gluščević, u hrvatskoj dječjoj književnosti najpoznatija po animalističkoj prozi za djecu i mlade, piše autobiografsku prozu *Odrastanje* (1995), autobiografiju u užemu smislu, u šezdeset i trećoj godini života. Autobiografskim diskursom književnica se prisjeća situacija, prostora, stvari i ljudi koji su postali formativni trenutci njezina djetinjstva. Veliki vremenski odmak između djetinjstva i trenutaka prisjećanja omogućuje naknadnu zrelost pripovjedača djela, koja se očituje u razumijevanju vlastitih, ali i tuđih iskustava, čime Maja Gluščević dokazuje da su životna iskustva zapravo pojedinačne (re)interpretacije.

Motivi djetinjstva Maje Gluščević dominantno su povezani s obitelji i domom. Posljedično slici koju protagonistica ima o sebi, ona se suzdržava od interakcije s drugom djecom, opredjeljuje se za sigurnost obiteljskoga okruženja te gradi svoj identitet u okruženju odraslih.

Majina obitelj je homogena (Hranjec, 2009), a odnosi su ravnopravni i obostrani: „Danas mislim s nježnošću na svoju baku. Znam da se i ona sirotica osjećala osamljenom bez mene” (Gluščević, 1995, 10).

Utjecaj na formiranja identiteta autobiografskoga subjekta ne ostvaruju samo članovi nuklearne obitelji, već taj utjecaj vrše i članovi proširene obitelji, na što se Maja Gluščević u ulozi pripovjedača i referira. Prilikom promišljanja vlastitog identiteta, književnica posebno naglašava odnos s ocem, poznatim likovnim umjetnikom Vladimirom Kirinom:

„Otac je bio središte moga svijeta. Obožavala sam ga. U mojim očima nitko nije bio kao moj tata” (Gluščević, 1995, 10).

Lik oca ujedno je dodatna potvrda autobiografskih elemenata teksta. U izvantekstualnom okviru stvarnosti Vladimir Kirin je, između ostalog, značajan zbog svojih

ilustracija *Priča iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić⁶, koje su neizravno prisutne i u tekstu Maje Gluščević:

„Osim toga, što god bih zamislila, otac je umio nacrtati: vile, vještice, začarane dvorce, šume Striborove, i nadasve vjerno sve one male smiješne patuljke, šaljivčine i veseljake, koji mi se pričinjahu baš kao da su ispali iz moje mašte” (Gluščević, 1995, 10-11).

Maja Gluščević ne prikazuje dosljedno i detaljno odnose s braćom i sestrama, što je moguće interpretirati kao posljedicu dobne razlike. Prikazuje ih perspektivom djeteta, otvarajući svoju intimu čitatelju:

„Sjećam se da me na trenutak prožeo strah. Mama nije skidala pogled sa sestrice. Učinilo mi se kao da ja za nju više ne postojim, no, samo na trenutak (...) No trebalo je proći još dosta vremena pa da moja Neva odraste i da mi postane najdraže društvo. Tada je znala reći samo: ‘gu, gu, gu’” (Gluščević, 1995, 24).

Većim stupnjem realističnoga prikaza motiva obitelji, književnica ne umanjuje idealizaciju sjećanja na djetinjstvo, pružajući ipak čitatelju mogućnost poistovjeđivanja s diskursom. Primjerice, zbog stidljivosti protagonistice, koja utječe na izostanak socijalnih interakcija s vršnjacima, prikaz motiva škole temeljen je gotovo isključivo na školskomu gradivu i odnosu s učiteljem. Lik učitelja, koji često određuje odgojnu funkciju djela u dječjoj književnosti (Hranjec, 2006), prikazan je na razini idealizacije. On je neporočan uzor, nalik brojnim učiteljima u osobnim sjećanjima pojedinaca što pridonosi univerzalnosti prikazanoga djetinjstva iako ono proizlazi iz privatnosti: „Dobri moj učitelj strpljivo je čekao da se priviknem na novu sredinu i nije me u tome htio ometati. Dapače, htio mi je to nekako olakšati, uliti mi sigurnost, samopouzdanje (...)” (Gluščević, 1995, 22).

Motivi igre osebujni su po tome što se odnose na druge, a ne na autobiografski subjekt. Iako književnica u tekstu prikazuje univerzalne motive igre poput igara lovice, preskakanja užeta, ping-ponga ili stare košare, protagonistica tek rijetko aktivno sudjeluje u njima. Posljedično njezinu druženju s odraslima, prikazani privatni motivi igre mogu se okarakterizirati jedinstvenima kao što je to, primjerice, igra lopaticama i kanticama na groblju Mirogoj, tijekom koje baka obilazi grob pokojnoga supruga. Jedinstvenost motiva igre pridonosi privatizaciji prikaza djetinjstva, koju književnica i sama naglašava riječima: „(...) naše zajedničke šetnje koje su bile u svemu drugačije od uobičajenih dječjih šetnji” (Gluščević, 1995, 6).

6 *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić objavljene su s ilustracijama Vladimira Kirina u engleskom i hrvatskom izdanju (London 1924, Zagreb 1926). Usp.: *Kirin, Vladimir*. Hrvatski biografski leksikon (1983-2023), mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2024. Preuzeto s <https://hbl.lzmk.hr/clanak/208> (30. 3. 2024.)

Prijatelji djevojčice Maje prvenstveno su članovi obitelji pri čemu je posebno istaknuta uloga bake: „Baka bi stala ispred zrcala, pokrila glavu svojim crnim slamnatim šeširom, uzela torbicu i pogledala me nekako suučesnički” (Gluščević, 1995, 5).

S obzirom na književničinu ranije stvaralaštvo, ne iznenađuje prisutnost animalističkih motiva u autobiografskoj prozi *Odrastanje*. Djetinjstvo autobiografskoga subjekta sačinjavaju aktivnosti poput hranjenja golubova, udomljavanja vjeverica, hranjenja djetlića ili igara sa psom. Maja Gluščević naglašava ulogu tih motiva u formiranju osobnog identiteta iskazom koji daje po završetku pripovijedanja o smrti psa:

„Održala je obećanje koje je sama sebi dala. Nikad više nije željela imati psa. Bojala se rastanka. Ja jesam. I sada, dok sjedim u naslonjaču kraj kamina i dok naviru sjećanja, cijeli vrtlog slika što me prenose u davne dane, tu, do mene na sagu drijema sklupčan pas. Moj Tomić! Dobio je ime Tomi. Tomi treći, po onom prvom Tomiju, zvanom Poglavica Crveni Rep” (Gluščević, 1995, 109).

5.2 Višnja Stahuljak: *Sjećanja* (1997)

Višnja Stahuljak piše o svojem djetinjstvu u autobiografskoj prozi *Sjećanja* (1997), pritom ne namjenjujući ovo književno djelo isključivo djeci kao čitateljima (Kos Lajtman i Tomašević, 2010). Prema riječima Helene Sablić Tomić (2002), riječ je o najtipičnijem modelu suvremene autobiografije u užemu smislu.

S obzirom na modus oblikovanja diskursa, uobičajene motive djetinjstva Višnja Stahuljak prikazuje osiguravajući viši stupanj intime autobiografskoga subjekta. Motivi djetinjstva prikazani su isključivo iz perspektive autobiografskoga subjekta:

„Na putu prema Mirogoju imao je trgovinu neki gospodin Kobeščak i tamo sam pokatkad smjela kupiti bonbona za dinar. Činilo mi se da mi ‘gospod Kobeščak’ za taj dinar daje premalo crvenih bonbona nalik na maline!” (Stahuljak, 1997, 13).

Tek se povremeno uočava prisutnost univerzalnih motiva djetinjstva, ali i dalje u službi introspekcije:

„U ulici povjesničara Matije Mesića divno je teklo moje djetinjstvo sa svim zabranama i sitnim kršenjima tih zabrana. Osvajala sam prostore za igru i ozbiljnost, za maštanje i odrastanje” (Stahuljak, 1997, 32).

Djetinjstvo prikazano u autobiografskoj prozi *Sjećanja* obilježeno je dominantnom prisutnošću odraslih i tek sporadičnom prisutnošću djece što se može pripisati zavičajnom ambijentu djetinjstva:

„Tko da pusti djevojčicu samu u polunaseljeno gradsko područje, kojim često prolaze neki čudni svati, potučaju se sumnjivci i psi lualice, a znao se pojaviti i Ciganin s medvjedom na lancu” (Stahuljak, 1997, 32).

Ujedno, *Sjećanja* Višnje Stahuljak oblikovana su manjom tendencijom približavanja naracije fikciji te, posljedično, djelo ne donosi prikaz uzbudljivih pustolovina karakterističnih dječjoj književnosti:

„Najljepše na svijetu bilo je igrati se. Ponekad je igru zamijenio razgovor, jer se igrati nije moglo uvijek i sa svakim. Jednostavno se nije mogla uspostaviti međusobna bliskost ili zajedničko zanimanje za neki predmet igre, za bilo koji predmet koji se pretvarao u igru” (Stahuljak, 1997, 100).

Motivi dječjih prijateljstava ne prikazuju vršnjačku bliskost, već je riječ o zamišljenim prijateljima djevojčice Višnje, koji se javljaju u funkciji introspekcije autobiografskoga subjekta (Hranjec, 2006). Njihovim spominjanjem književnica opisuje intimu djevojčice prikazujući univerzalnu snagu dječje mašte:

„Ali nije mi u zatvorenom prostoru kuće i dvorišta nikada bilo dosadno, iako sam mnogo bila sama. Moja je samoća postajala svijet ispunjen igrom i zamišljenim bićima. (...) odmah su me okružili moji zamišljeni prijatelji. S njima sam se kadgod družila cijeli dan. O svemu smo razgovarali. I igrali se. I danas se dobro sjećam kako sam ih nazivala. Braco. Bezimeni. Nije li to bila čežnja za bratom koji se rodio mnogo kasnije?” (Stahuljak, 1997, 32).

Višnja Stahuljak opisuje i jedinstvenu, djetetu posebnu igračku. Protagonistica *Sjećanja* posjeduje lutku čija je funkcija ispunjenje većine njezinih potreba:

„Ipak sam posvuda nosila, ili vozila u malim kolicima, meku i dotrajalu Višnju, koja je bila kao stvorena da se, bez straha da joj naudim, podloži mojim željama” (Stahuljak, 1997, 33).

Prikaz motiva obitelji Višnje Stahuljak sadrži sličnosti s prikazom odnosa Maje Gluščević s ocem Vladimirom Kirinom, koji je umio nacrtati sve što je kao djevojčica bila zamislila⁷:

„I sjećam se još: sjedim u krilu bake Paule. Pred nama je papir i baka začuđujuće vješto i vjerno crta što god zaželim. Oko nas su stričevi i tete, svi mladi i nasmejani, gotovo zaigrani, i govore zajedno sa mnom: ‘Nacrtaj gusku, konja, kuću (...)’, a baka crta sve što želimo, nama se čini, savršeno” (Stahuljak, 1997, 23).

Utjecaj obitelji na formiranje identiteta naglašen je više puta, ponekad implicitno: „Činilo se da baka čita više od ostalih u obitelji, ali to mora da je bio privid. Voljela je pripovijedati istinite priče. Njoj zahvaljujem za bezbroj podataka iz njezine mladosti i djetinjstva. Za bezbroj istinitih priča. One mi griju maštu još uvijek” (Stahuljak, 1997, 49).

Motivi obitelji u *Sjećanjima* nisu u službi odgojne funkcije djela, niti je obitelj ključan motiv zbog njezina utjecaja na moralni razvoj. Višnja Stahuljak uključuje

⁷ Vidjeti citat – ulomak iz autobiografske proze Maje Gluščević *Odrastanje* (1995) na 8. stranici ovog rada.

motive obitelji u svoju autobiografsku prozu kako bi čitatelju predočila važan osjećaj sigurnosti koji djetinjstvo čini idiličnim. Stečen u djetinjstvu, osjećaj sigurnosti pruža snagu u teškim trenutcima koji se odvijaju izvan kronotopa djetinjstva (Kos Lajtman i Tomašević, 2010), čime književnica ukazuje na neprekidnost i povezanost segmenata identiteta pojedinca. Obitelj Višnje Stahuljak je zajednica u kojoj se dijete razvija u okviru zajedničkih pravila. Iako su pravila u prikazanoj obitelji strogo definirana, književnica ističe:

„Bilo mi je dopušteno da se ujutro prije ustajanja ušuljam u maminu ili tatinu postelju ili u sredinu između njihovih počivališta, na bračnim posteljama” (Stahuljak, 1997, 57).

Unatoč sličnostima s prikazom obitelji u autobiografskoj prozi *Odrastanje* Maje Gluščević, *Sjećanja* Višnje Stahuljak razlikuju se jer obitelj prikazuju fragmentarno zbog čega se taj motiv dograđuje tekstem (Kos Lajtman i Tomašević, 2010). Uz standardne motive djetinjstva prisutne u dječjoj književnosti, Višnja Stahuljak prikazuje i perspektivu djevojčice o temama neuobičajenim za dječju književnost, poput straha i ljepote čime dodatno osnažuje dubinu prikazane intime.

Navedenim motivima izgrađen je snažan unutarnji svijet autobiografskoga subjekta. Taj svijet određuje dinamiku zbivanja koja je, uz stil izražaja i naracije te snažnu dominaciju odrasloga pripovjedača, najčešći razlog isticanja kako autobiografska proza *Sjećanja* Višnje Stahuljak nije namijenjena (nužno samo) dječjim čitateljima (Kos Lajtman i Tomašević, 2010).

6. Djetinjstvo i širi društveni kontekst

Prema riječima Andrijane Kos Lajtman (2011), svaki tekst autobiografskoga karaktera zahvaća društveni kontekst barem minimalno, pri čemu se taj termin odnosi na sve što je izvan obiteljskoga i lokalnoga okruženja, a najčešće na socijalno-političke i društvene koncepte. Autorica drži da je povremeno tematiziranje ozbiljnih tema ovoga karaktera svojstvenije starijim tekstovima pripovjednoga modela. Teme preuzete iz širega društvenog konteksta prisutnije su u literariziranim autobiografijama u smislu fikcionalizacije jer je njihov diskurs širi od osobne razine autobiografskoga subjekta, za razliku od potpuno autobiografski utemeljenih tekstova (Kos Lajtman, 2011).

Širi društveni kontekst predočen je iznimno rijetko u autobiografskoj prozi *Odrastanje* Maje Gluščević. Kad su motivi širega društvenog konteksta prisutni u autobiografskoj prozi, svrha im je podrška introspekciji autobiografskoga subjekta. Maja Gluščević te motive koristi u svrhu pojašnjenja važnosti pojedinoga događaja za autobiografski subjekt ili kako bi njima dodatno opisala unutarnje stanje lika:

„Nakon rata prilike su se promijenile. (...) Otac je bio bez posla. Po cijele dane sjedio je za svojim radnim stolom i slikao, slikao bježeći u svijet svojih junaka iz priča. (...) Meni se činilo da uopće ne živimo loše. Dapače. Drago mi je bilo što je otac po cio dan kod kuće” (Gluščević, 1995, 95).

Razvidno je da su motivi iz širega društvenog konteksta istaknuti tek u onoj mjeri u kojoj se odnose na privatni život autobiografskoga subjekta:

„No rat nije ulazio u moj život. Malo sam shvaćala od onoga što se tada oko mene zbivalo. Vidjela sam da mladići u uniformama koračaju po Zagrebu, znala da treba ići u podrum kada zavijaju sirene; da od tog oštrog prodornog zvuka mamino lice postaje blijedo kao kreda; da joj tata onda kaže: ‘Ti si, milo, strašna kukavica!’, i to je uglavnom sve čega se sjećam. Da, sjećam se još i toga da je neko vrijeme u Zagrebu postojao ‘redarstveni sat’, to jest, da se uvečer poslije devet sati više nije smjelo šetati ulicama. To napominjem zato što se taj ‘redarstveni sat’ vrlo zloslutno odrazio i na mene” (Gluščević, 1995, 67).

Važno je podsjetiti da je autobiografski sporazum postignut izjednačavanjem lika, pripovjedača i književnice. Autobiografska proza *Odrastanje* Maje Gluščević nastaje 1995. godine, nakon pada socijalizma i komunizma u Hrvatskoj, a pripovjedač ističe vršeći retrospekciju:

„Vrijeme je bilo poratno. Komunisti su tek preuzeli vlast. Opasno je bilo govoriti sve što se misli. Jednom pod satom povijesti nastavnica stala tumačiti kako će sada svi biti jednaki. Jer da u komunizmu nema ni bogatih ni siromašnih nego je sve zajedničko. Svima isto! Još nije ni do kraja to izgovorila kad se iz treće klupe začuo Osin podrugljiv glas: ‘O, pa komunizam je onda raj za lijenčine!’ Bilo je takvih i sličnih upadica koliko hoćeš. Moja Osa nije trpjela laž” (Gluščević, 1995, 113). Takav iskaz, prema Heleni Sablić Tomić (2002), pogoduje stvaranju kontakta književnika i čitatelja u razdoblju kada društvena i politička klima podržavaju izneseno stajalište.

Motivi širega društvenog konteksta dominiraju prikazom djetinjstva u autobiografskoj prozi *Sjećanja* Višnje Stahuljak. Prema riječima Andrijane Kos Lajtman i Nives Tomašević (2010) širi društveni kontekst daje potvrdu zbiljskog ishodišta djela. Velik broj likova djela temeljen je na stvarnim osobama iz širega društvenoga kruga književnice. Zbog načina na koji Višnja Stahuljak pripovijeda o osobama koje su obilježile njezino djetinjstvo, donoseći njihove biografske podatke, ističe se podudarnost djela s memoarima kao tipom autobiografskoga diskursa (Kos Lajtman i Tomašević, 2010). Unatoč tome, predočene osobe koje imaju značaj u društvenomu kontekstu, temeljno su prikazane iz privatne perspektive i u službi razumijevanja identiteta. Primjerice, nakon što pripovjedač donosi iskaz o susretu djevojčice Višnje sa svjetski poznatom hrvatskom opernom umjetnicom Milkom Trninom u crkvi u Sjemeništu, piše:

„Je li joj moje pjevanje zasmetalo u pobožnoj koncentraciji? Je li se to meni samo pričinilo da joj strogi pogled oštro mjeri moje širom rastvorene usne i smeđe pletenice, a njezine se usne krive u osmijeh? Jesam li sanjala ili je ona tiho rekla: ‘Samo naprijed, mala?!’ Vjerojatno sam sanjala, vjerojatno sam čula ono što sam željela čuti. Ali pogled i izraz usana nikada neću zaboraviti” (Stahuljak, 1997, 27).

Helena Sablić Tomić (2002) interpretira predstavljanje političkoga konteksta u autobiografskoj prozi *Sjećanja* Višnje Stahuljak kao posljedicu odnosa vremena i društva u kojemu književnica stvara prema tematiziranom vremenu. Konkretno, kao i u prikazima komunizma Maje Gluščević, važna je činjenica da je u *Sjećanjima* Višnje Stahuljak pripovjedačica odrasla osoba koja rekonstruira vlastitu prošlost i to čini u devedesetim godinama dvadesetoga stoljeća. Takvim narativnim postupkom motivi iz vremena jugoslavenske vlasti, nacionalne prošlosti te motivi povezani s kršćanskim običajima rezultiraju dojmom snažnoga nacionalnog identiteta književnice, koji pogoduje stvaranju veze čitatelja i Višnje Stahuljak (Sablić Tomić, 2002). Usp.:

„Iz maloga, lijepoga grada, gotovo na granici negdašnjih turskih osvajateljskih nasrtaja, postaje glavni grad svih Hrvata. Današnji Zagreb” (Stahuljak, 1997, 31).

Osim društvenoga konteksta prošlosti, pripovjedačica se referira i na sadašnjost, pritom izbjegavajući tematiziranje politike:

„U mjesecu srpnju 1993. pomislila sam da mi se priviđa, da je preda mnom uskrsnula neka ‘fata morgana’ sjećanja i u vrućem ljetnom danu prizivala negdašnju sliku (...). Smiješak me preplavi. Ljubav se ponavljala. Zahvalnost i vjernost se bezazleno izlagala čeliku u ovom dobu okrutnosti i rata” (Stahuljak, 1997, 20–21).

Pored političkoga konteksta, *Sjećanja* Višnje Stahuljak donose i socio-ekonomske motive, isključivo u funkciji promišljanja ranoga identiteta:

„Skromnost je vrlina, učili su nas kod kuće i u ono davno vrijeme, u osnovnoj školi, gdje sam sa zaprepaštenjem otkrila da neke učenice dolaze u razred na nastavu bose. Kakva su luda raskoš i sreća bile onda moje nove ljetne cipele (u starima se, premda su već palci udarali u kapice, išlo u školu)” (Stahuljak, 1997, 64).

7. Zavičajni motivi

Maja Gluščević posebnom pažnjom pristupa zavičajnim motivima zagrebačkoga okruženja odlučujući se za motive koji su važni kako za protagonisticu, tako i za sva zagrebačka djetinjstva. Zbog toga su zavičajni motivi u *Odrastanju* lokacije koje grad Zagreb čine prepoznatljivim, kao što su: Rokov perivoj, Kazališni trg, Tuškanac ili Botanički vrt. Maja Gluščević opisuje kretanja iz pješačke perspektive protagonistice:

„Umjesto lijevo u Deželićevu krenule smo desno i našle se na Tomislavovom trgu” (Gluščević, 1995, 8).

Povremeno, čitatelj može stvarati mentalnu kartu grada prateći vožnju protagonistice tramvajem. Isto je vidljivo u situaciji u kojoj Maja i baka ulaze u vozilo na uglu Frankopanske ulice te se voze izravnom linijom do Mirogoja. *Odrastanje* karakterizira kontrast prikaza zavičajnih motiva Zagreba i prikaza drugih sredina. Za razliku od pomnih prikaza zavičajnih motiva Zagreba, Maja Gluščević donosi tek pojedine motive osobnih prostora kada tematizira druge sredine značajne za protagonisticu i njezinu obitelj, kao što su Hvar i Samobor.

Uz obiteljske, zavičajni motivi u *Sjećanjima* Višnje Stahuljak najvažniji su za proces formiranja identiteta autobiografskoga subjekta jer su temelj spoznajne i njegove emotivne cjeline (Kos Lajtman i Tomašević, 2010). Prikazi koje Višnja Stahuljak gradi na zavičajnim motivima često uključuju vremenski kontekst, ostvarujući kontrast prošlosti i sadašnjosti:

„U doba mojega djetinjstva, kada su automobili u Zagrebu bili rijetkost, a konjska zaprega osim nekonjskog tramvaja bila najvažnije prometalo, s konjima se često okrutno postupalo. O tome je svjedočila ploča Društva za zaštitu životinja, pričvršćena na kući br. 3 na početku Vinkovićeve ulice oko odvojaka za Dvorničićevu. Tu je uspon naročito strm” (Stahuljak, 1997, 15).

Književnica povremeno suprotstavlja sadašnjost i povijest što pridonosi dokumentarističkomu tonu djela, u funkciji potvrde zbilje:

„Na zagrebačkoj Šalati provela sam djetinjstvo i sav svoj dosadanji život. Ime ‘Šalata’ nalazi se u prošlim stoljećima na mnogim gradskim nacrtima i zemljopisnim kartama, ucrtano i upisano uz rubne dijelove Kaptola, Nove Vesi, Ribnjaka i Medveščaka. Iz doline Ribnjaka i Medveščaka vode ceste i putovi prema istoku i sjeveroistoku grada preko šalatskoga brda, a idući hrptom Šalate prema sjeveru dolazi se do Mirogoja, poznatoga zagrebačkog groblja. Mirogoj, Mirogaj, Mirni Gaj. Tu je nekad bila ladanjska kuća Ljudevita Gaja” (Stahuljak, 1997, 18).

Kao i Maja Gluščević, Višnja Stahuljak Zagreb prikazuje iz perspektive pješaka. To čini duhovitim promišljanjima kojima iskazuje duboke osjećaje prema zavičaju:

„Lira je bila spuštena malo prema natrag, suprotno smjeru vožnje. Uvijek se skupljala dječurlija da vidi kako će prskati i svijetliti opasne iskre kad lira bude mijenjala položaj na tramvajskom krovu, a ponekad je iz nje iskrilo i dok je tramvaj bio u pokretu. Gromovi i munje bili su u ono vrijeme u bližem dosluhu s ljudima nego danas” (Stahuljak, 1997, 16).

Riječju, Višnja Stahuljak znatnije teži oslikavanju privatnih prostora djetinjstva, no izgradnji univerzalnoga prostora djetinjstva.

7.1 Jezik i govor kao potvrda autentičnosti zavičaja djetinjstva

Maja Gluščević u manjoj mjeri koristi jezik u službi potvrde autentičnosti zavičaja. Autobiografska proza *Odrastanje* (1995) pisana je standardnim književnim jezikom, a neknjiževni izrazi poput: „nasanjali su me”, prisutni su tek povremeno. Regionalni govor prisutan je isključivo u iskazima odraslih likova samoborskoga područja:

„Sem mislil da je milostiva došla pak sem je štel pitat ak hoće kupit puricu” (Gluščević, 1995, 53).

Kajkavsko narječje prisutno je i u govoru sluškinje Micike: „A da ih nisu stara milostiva kud pospremili?” (Gluščević, 1995, 53) čime se postiže dublja karakterizacija likova i otvara širi društveni kontekst. Regionalne specifičnosti iskaza tek su povremene u govoru ostalih likova. Primjerice, lik bake koristi izraz: *očemo* u značenju: *idemo* (li).

Jezik i govor kojima Višnja Stahuljak postiže autentičnost zagrebačkoga područja podudarni su onima u autobiografskoj prozi Maje Gluščević. S obzirom na to da je riječ o istom vremenskom razdoblju i sredini radnje, navedena činjenica ne iznenađuje. *Sjećanja* Višnje Stahuljak pisana su standardnim književnim jezikom, a pripovjedačica povremeno koristi neknjiževne izraze u duhu zavičajnoga govora, kao što je to, primjerice, izraz: *dotepenac*. Riječi stranoga podrijetla, uobičajene za zagrebačko područje, rijetke su te su prisutne u dijalozima (npr. riječ: *gubica* umjesto riječi: *usta*). Korištenje dijalekta, prisutno u prikazima starijih likova ili likova iz ruralnih područja, podupire njihovu karakterizaciju:

„Idem svirati na koruš v katedralu. Malo sam se prije toga odišel prošetati. Sedel sam za klavirom pet vur, a onda sam nekakvim curama moral još i matematiku pokazati” (Stahuljak, 1997, 54).

8. Zaključak

Zakupljenost temama ranoga identiteta i subjektivnost pripovijedanja zajedničke su karakteristike prikazanih autobiografskih pripovjednih proza *Odrastanje* (1995), Maje Gluščević, i *Sjećanja* (1997), Višnje Stahuljak. Maja Gluščević i Višnja Stahuljak, tematizirajući rani identitet u vremenima kvantitativnoga procvata autobiografizma u hrvatskoj književnosti, oblikuju svoje djetinjstvo u autobiografiji u užemu smislu slijedeći put snažnijega ispreplitanja intimnoga i javnoga prikaza djetinjstva. Analizirana književna djela oblikovana su kao literarizirane autobiografije. Književnice posežu za dokumentiranjem u službi potkrjepljivanja privatnoga prostora autobiografskoga subjekta čineći to fotografijama i neknjiževnim tekstovima. Razloge prikaza djetinjstva literariziranim autobiografijama moguće je pronaći u zahtjevima dječje

književnosti s obzirom na dob čitatelja. Pri tome, uloga periodizacije očituje se i u odabiru strategija zadovoljavanja odgojne funkcije dječje književnosti.

Premda oba književna djela prikazuju motive privatnoga djetinjstva, kontakt s čitateljem grade univerzalnim motivima djetinjstva što, uz narativno-stilske literarizacije diskursa djetinjstva, pogoduje namjeni teksta dječjemu čitatelju. Posljedično karakteristikama autobiografskoga diskursa, motivi širega društvenog konteksta polaze od privatnoga prostora autobiografskoga subjekta te je njihova funkcija u analiziranim djelima prikaz zbilje i identiteta lika, pripovjedača i, odnosno ili, autora. Ujedno, motivi širega društvenog konteksta povezuju osobna i kolektivna sjećanja u jedan specifičan konstrukt djetinjstva.

Uzimajući u obzir funkciju osiguravanja privatnosti djetinjstva autobiografskoga subjekta kao i razvoj identiteta u odnosu sa zajednicom, zavičajni motivi javljaju se kao potvrda autobiografizma teksta. Time i zavičajni motivi pridonose kreiranju atmosfere univerzalnoga djetinjstva te pogoduju stvaranju veze između čitatelja i teksta.

Izjava o sukobu interesa

Autori nisu naveli potencijalni sukob interesa u svezi s istraživanjem, autorstvom i/ili objavljivanjem ovog članka.

Literatura

- Crnković, M. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti: od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Hameršak, M. i Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international.
- Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hranjec, S. (2008). *Suvremeni hod dječje hrvatske književnosti*. Kolo, 3. <https://www.matica.hr/kolo/309/suvremeni-hod-djecje-hrvatske-knjizevnosti-20531/> (1. 3. 2022.)
- Hranjec, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.
- Kos Lajtman, A. (2011). *Autobiografski diskurs djetinjstva*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Kos Lajtman, A. i Tomašević, N. (2010). *Autobiografski diskurs u prozi Višnje Stahuljak*. U A. Pintarić (Ur.), *Zlatni danci 12 – Život i djelo(vanje) Višnje Stahuljak: Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa* (str. 31-54). Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Filozofski fakultet Pečuh.
- Sablić Tomić, H. (2002). *Intimno i javno*. Zagreb: Naknada Ljevak.
- Velčić, M. (1991). *Otisak priče: Intertekstualno proučavanje biografije*. Zagreb: August Cesarec.
- Zima, D. (2001). *Hrvatska dječja književnost o ratu*. *Polemos*, 4 (8), 81-122.
- Zlatar, A. (1998). *Autobiografija u Hrvatskoj: Nacrtna povijest žanra i tipologija narativnih oblika*. Zagreb: Matica hrvatska.

Mrežni izvori:

Gluščević, Maja. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2013. – 2024.) Preuzeto s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/gluscevic-maja> (30. 3. 2024.)

Kirin, Vladimir. Hrvatski biografski leksikon (1983–2024), mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto s <https://hbl.lzmk.hr/clanak/208> (30. 3. 2024.)

Stahuljak, Višnja. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2013. – 2024.) Preuzeto s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/stahuljak-visnja> (30. 3. 2024.)


Književna djela:


Gluščević, M. (1995). *Odrastanje*. Zagreb: Znanje.


Stahuljak, V. (1997). *Sjećanja*. Zagreb: Slon.


Peer-Influenced Purchases: An Exploration of Consumer Trends Among Adolescents in Croatia

VANESA VARGA ^{1*}, MARINA MERKAŠ ²,
MATEA BODROŽIĆ SELAK ³ ANA ŽULEC IVANKOVIĆ ⁴

¹ Catholic University of Croatia, Ilica 242, 10 000 Zagreb, Croatia,
e-mail: vanesa.varga@unicath.hr;  0000-0002-1793-2053

² Catholic University of Croatia, Ilica 242, 10 000 Zagreb, Croatia,
e-mail: mmerkas@unicath.hr;  0000-0003-1769-7273

³ Catholic University of Croatia, Ilica 242, 10 000 Zagreb, Croatia,
e-mail: matea.selak@unicath.hr;  0000-0003-0697-3631

⁴ Catholic University of Croatia, Ilica 242, 10 000 Zagreb, Croatia,
e-mail: azulec@unicath.hr;  0000-0001-9609-7131

* CORRESPONDENCE: vanesa.varga@unicath.hr

Abstract This research aimed at addressing questions about what consumer goods are trending among adolescents in Croatia and why they want to have the consumer goods their peers have. The research was conducted using the method of online focus groups with children. The sample consisted of 40 adolescents (20 boys, 20 girls; average age = 14). The analysis of statements suggests that the current trends are brand clothing items, followed by smartphones and other technology items. The research shows that the reasons for children wanting to buy material goods they see in their peers are: they can play and socialise; they can bond, connect, and feel a sense of unity; they can fit in, and/or because everybody has it; they are not excluded; and finally, to acquire social status. The findings of the work indicate that adolescents want material things that are like those of their peers because of the need for connection, belonging, and relationships, but educators and parents should provide different possibilities to satisfy those needs.

Keywords: 1. adolescents; 2. focus groups; 3. purchase wishes; 4. Peers

Posjedovanje pod utjecajem vršnjaka: Istraživanje trendova o materijalnim dobrima među adolescentima u Hrvatskoj

Sažetak Ovo istraživanje imalo je cilj odgovoriti na pitanja: koja su materijalna dobra u trendu među adolescentima u Hrvatskoj i zašto žele imati materijalna dobra koja imaju njihovi vršnjaci. Istraživanje je provedeno metodom *online* fokus grupa s djecom. Uzorak se sastojao od 40 djece (20 dječaka, 20 djevojčica; prosječna dob = 14 godina). Analiza iskaza pokazuje da su aktualni trend brendirani odjevni predmeti, a zatim slijede pametni telefoni i ostala tehnologija. Istraživanje pokazuje da su razlozi zbog kojih djeca žele imati ili kupiti materijalna dobra koja vide na svojim vršnjacima sljedeća: kako bi se mogli igrati i družiti, kako bi se mogli povezati i imati osjećaj zajedništva, kako bi se mogli uklopiti, i/ili zato što svi imaju nešto, kako ne bi bili isključeni i, konačno, kako bi stekli društveni status. Nalazi upućuju na to da adolescenti žele materijalna dobra koja su ista ili slična onima koje posjeduju njihovi vršnjaci zbog potrebe za pripadanjem i povezanosti, no nastavnici i roditelji trebaju pružiti različite mogućnosti za zadovoljenje potreba.

Ključne riječi: 1. adolescenti; 2. fokus grupe; 3. kupovne želje; 4. vršnjaci

1. Introduction

Recent research on adolescent consumer behaviour has focused on unhealthy food choices because they negatively impact adolescents' health (e.g., Sutinen, Luukkonen and Närvänen, 2023). Also, some have emphasised the importance of internet use since, the more time children spend online, the more they are targeted by ads that influence them (Al-Haifi, 2023). Soares and Reis (2023) confirmed the importance of digital influencers on adolescents' purchase choices. A multitude of factors, ranging from social to personal, play a role in shaping purchase decisions (Baia, 2021). For example, Isaksen and Roper (2008) argue that low-income adolescents are less clear in their self-concept and are more susceptible to interpersonal influence than their high-income counterparts. This inability to "keep up" with the latest trends may result in a damaged self-concept, which leads to heightened susceptibility to consumption pressures. Furthermore, research shows that clothing choices are closely linked to the identity of adolescents (Blanchard-Emmerson, 2021), and provide a platform for balancing personal aspirations with desires to conform to peer groups and social trends (Muratore, 2016). Brand attachment is often explained by the personal and social identity of adolescents who experience heightened identity issues while trying to find their place in society (Bidmon, 2017).

Adolescents are highly influenced by their peers (Brown et al., 2008; Gifford-Smith et al., 2005). They may be more inclined to purchase products or brands that are popular among their friends to fit in or be seen as cool (Closson, 2009; Mangleburg and Bristol, 1998). This peer pressure can be a powerful motivator for their purchasing choices (Lu and Brown, 2022; Reddy, 2015). The impact of peers on adolescents' purchasing decisions corresponds with their developmental requirements for the development of social identity, a sense of belonging, and social knowledge acquisition (Mangleburg, Doney and Bristol, 2004). Adolescents frequently aim to establish their identities and experience a sense of belonging in their peer circles (Brown, 1986). Consequently, they might turn to their peers to obtain information concerning products and brands (Hawkins and Coney, 1974). In a study by Tanti et al. (2011), significant variations in social identity were observed among different adolescent groups, with particular significance noted during early and late adolescence when peer group identity takes precedence over gender identity. Chattaraman, Lennon and Rudd (2010) showed that social identity shaped their brand selection, meaning they will choose brands from their social group. In connection with this, Readdick et al. (1996) emphasised that adolescents often avoided taking risks in their choice of appearance-related products like clothing, given the importance of these products in their self-perception. However it is important to state that research has showed

negative effects of materialism on children's well-being. For example, children who are more attached to material possessions have lower life satisfaction, poorer social relations, poorer life quality, and low self-esteem (Dittmar and Isham 2022).

2. Theoretical background

Consumer socialisation theory serves as a foundational framework for comprehending consumer behaviour. It was introduced by Moschis and Churchill (1978) to elucidate the process through which children gain knowledge about markets and acquire consumer skills. The theory is based on the idea of social learning and the fact that children learn by observing, confirming, or imitating the behaviour of others (Grusec and Hastings, 2007). Research founded on this theory highlights a few main consumer socialisation agents for children: peers, parents, and the media (e.g., Milberg et al., 2023; Mishra and Maity, 2021). Parents play one of the roles in educating children about consumption. Children learn by observing parents when they talk about and choose products and brands (Bujizen and Valkenburg, 2003). Peers exert an impact on the attraction to brands, particularly in the adolescent phase, when peer pressure can be influential (Huang and Sarigöllü, 2012; Niu, 2013). When it comes to media, adolescents prefer to emulate brands endorsed by their favourite celebrities (Ali et al., 2012). According to the theory, products evoke certain images, like prestige, and are viewed as activating similar beliefs about the self, like higher status. Children develop a representation of self-concepts and brands, resulting in greater opportunities for self-brand connections. Adolescence brings an even greater appreciation of brand images along with an increased understanding of the role that brands play in defining the self for the outside world. This, combined with the need to belong to peer groups, leads adolescents to be more aware of the social implications of brands (Chaplin and Roedder John, 2005).

The theory of consumption values is another good base that explains why consumers make the choices they do. This theory has identified five consumption values: functional, social, emotional, epistemic, and conditional (Sheth, Newman, and Gross, 1991). Functional value is presumed to be the primary driver of consumer choice, reflecting the economic utility of purchases such as the relationship between a product's price and its quality. Social value is perceived utility acquired from an association with one or more specific social groups; for example, a person is perceived as a member of a certain group for owning a product. Emotional value represents the perceived benefit tied to the emotions experienced after making a purchase, often resulting in happiness. Epistemic value is perceived utility associated

with acquiring knowledge or fulfilling desires or curiosities about a product, as seen when purchasing new technology. Finally, the conditional value is the perceived utility acquired as the result of the specific situation or set of circumstances facing the choice maker, for example, buying a new piece of gear because the old one has broken down (Sheth, Newman, and Gross, 1991; Tanrikulu, 2021). A study by Hamari et al. (2017) found that reasons parents buy game upgrades for their children include; social interaction, competition, economic rationale, indulging the children, etc.

When it comes to the question of why adolescents want to possess things that are similar or same as that of their peers, the self-determination theory (SDT; Deci and Ryan, 2012; Ryan and Deci, 2017) can offer one explanation. According to the theory, there are three basic psychological needs; autonomy, competence, and relatedness. Autonomy, competence, and relatedness are the foundations of psychological well-being and optimal functioning, according to the Basic Psychological Requirements Theory, one of the six mini-theories in the SDT framework (Ryan and Deci, 2019; Vansteenkiste, Niemiec, and Soenens, 2010). Thus, environments that facilitate rather than obstruct these demands ought to inevitably affect well-being. According to the theory, there would be different functional costs if any of the three wants were not met. The sixth mini-theory, the Relationships Motivation Theory (Ryan and Deci, 2019), addresses close personal relationships such as best friends and romantic partners, as well as belonging to groups, and suggests that a certain amount of these interactions is not only desirable for most people but also necessary for their adjustment and overall well-being, as these relationships satisfy the need for relatedness. Thus, by possessing similar things, adolescents may feel close or similar to their friends and peers thus satisfying the need for relatedness, which consequently makes them feel better.

3. Current study

This research aims to address the following questions: which consumer goods are trending among adolescents in Croatia, and why they want to have the consumer goods their peers have. This study focuses specifically on adolescence since there is a lack of knowledge related to peers' influence on adolescent consumer practices in Croatia and because trends and consumer practices change due to social, technological, and historical changes. The impact of peers on adolescents' purchasing decisions aligns with their developmental needs for social identity, belonging, and social learning, as studies show (Mangleburg, Doney and Bristol,

2004). Most of the research conducted so far has been based on quantitative approaches, assessments, and self-assessments by adolescents (Baia, 2021) thus we used a qualitative approach. Qualitative research allows for in-depth exploration of individuals' experiences, perceptions, and behaviours. It enables researchers immersing in the everyday lives of children. Focus groups are flexible and adaptable, allowing researchers to modify their approaches in response to emerging findings and new insights (Clark and Jack, 1998).

Furthermore, the findings of this research can have an impact by supporting initiatives to enhance consumer literacy. By recognizing and addressing peer influences, educators and parents can empower adolescents to resist peer pressure and model consumer behaviour among adolescents. Educators and parents need to understand the factors that influence the consumer behaviour of adolescents. This understanding will aid in fostering consumer habits and assisting adolescents in their journey of self-discovery and finding a place of belonging among their peers. Such knowledge plays a role in guiding adolescents towards making consumer choices while also tackling any negative influences from their peers.

4. Materials and methods

4.1 Design

This study is a qualitative study carried out as part of the project "Happiness is not in material things: the role of the media, parents, and peers in shaping materialism in children", funded by the Catholic University of Croatia. Focus groups with children were done online. For this paper, we shall focus only on children's statements about the consumer goods they desired and the reasons why they desired them. This research aimed at addressing questions about what consumer goods are trending among adolescents in Croatia and why they wanted to have the consumer goods that their peers have. This study was exploratory in nature, therefore the study findings cannot be generalised. The set of structured questions for the children's group discussions was developed by the project research team. The questions, regarding the topic of the paper, were: Can you describe a situation where one of your friends and school colleagues had something you wanted to have, and has the situation ended? Did you buy it? Can you describe a situation where your friends urged you to buy something, and how did it end? Can you describe situations where you went shopping with friends? What consumer goods are important for you to have? What is in fashion that everyone must have?

4.2 *Recruitment, procedure, and sample*

The recruitment process started on February 13, 2023, with emails sent to all primary schools in Croatia. The last participant contacted the researchers by email on June 1, 2023. The recruitment package sent by email consisted of the permission of the Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia to conduct the research; the permission of the Ethics Committee of the Catholic University of Croatia to conduct research; an example of participant consent for parents and children; and an invitation to participate in the research for school websites. The invitation was published on various social media pages of the members of the research project. Also, students at the Catholic University of Croatia were asked to help with the recruitment process through personal contacts. The goal was for the recruit 60 children from the 5th to 8th grade of elementary school, or approximately aged 10 to 15. The recruitment ended with sample of 40 children due to time schedule of the research. Most of the children were from Zagreb, Imotski, and Dubrovnik.

Parents who contacted the researchers via email or social media were emailed the consent forms, which they signed and returned. In the next step, parents were contacted to schedule a time when their children would be available to participate in the discussion groups. Before the session began, participants were informed about their rights and that the session would be recorded, that the recorded material would be transcribed and destroyed after transcription, and that their personal names would be coded in the transcript. All participants in the sessions interacted frequently with each other. Nine focus groups were conducted with children from April 22 to May 5, 2023 via _Zoom. The discussion groups had 3-6 participants. Participants received a voucher to visit a museum in Croatia. The sample consisted of 40 children (20 boys and 20 girls; mean age = 14). The focus groups had the following schedule: 1 (boy 12, girl 12, girl, 13, boy 14), 2 (4 x girl 11, boy 11, girl 14), 3 (girl 13, 3 x girl 14), 4 (boy 12, girl 13, boy 13, 2 x boy 14, girl 14), 5 (2 x boy 11, boy 12, girl 13), 6 (girl 14, 2 x boy 14), 7 (boy 12, boy 13, 2 x girl 13), 8 (boy 11, boy 12, girl 13, boy 14, boy 15) and 9 (2 x girl 13, boy 13, boy 14). They were conducted and transcribed by 9 moderators.

4.3 *Data analysis*

The unit of the thematic analysis was a participant's general statement. The analysis was done by two coders. The codes were determined after reading the transcripts. Two coders came up with their own proposals for codes. After the discussions, the thematic units, that is, the codes that the researchers agreed upon,

were defined,. Then, each of them entered the statements of the participants in an Excel table according to the defined codes, and the third researcher determined the agreement after combining the data from the two tables. To examine what consumer goods adolescents wished for, those were (1) clothes and shoes, (2) smartphones and other technology, (3) toys, and (4) cosmetics and make-up. A total of 58 statements were presented in one merged Excel table. Coders agreed on all the statements and their code numbers (100% agreement).

To examine the children's reasons for possession of the consumer goods their friends had, two coders also extracted all the statements in the transcripts in which the children mention the reasons they wanted the consumer goods they saw their peers had. Each coder organised the statements in an Excel table and added their own explanation, motivation, or reason to the statement. After a discussion, the coders formed a few codes that were repeated. Those were: (1) they can play and socialise; (2) they can bond, connect, and have a sense of unity; (3) they can fit in and/or because everybody has it; (4) they are not excluded; and (5) to acquire status. A total of 45 statements were presented in the merged table. The coders then separately added code numbers to statements. Coders agreed on 38 statements that were used in this paper. The agreement percentage is 84.44%.

Tablica 1: Codeing process

Question	Statement	Coder 1	Coder 2	Intercoder
What do kids want?	When someone buys Jordan's, that person is in the centre of attention ...	Clothes and shoes	Clothes and shoes	Agreement
Why do kids want?	It doesn't matter to me that it is the most popular, it is only enough for me that it works well.	Popularity	No proposal	No agreement

Source: author

5. Results and discussion

In this part we present both results and discussion. For the results we provide examples of statements. Firstly, we present results related to the question about what consumer goods are trending among adolescents. Secondly, we present results about adolescents' motives or reasons for possessing material goods their peers have.

5.1 *What do kids want?*

A large majority of statements (38) showed that adolescents mostly wanted clothes, and shoes. They mentioned specific brands that are currently in style like Nike, Jordan's, Yeezy, and Adidas. One girl (14 years old, F43) stated, "At our school, it is important that it is the most expensive and branded. When someone buys Jordan's, that person is in the centre of attention ...". Adolescents were explicit about brands of clothes and shoes they wanted or which were popular in their surroundings. One girl (13 years old, F16) stated, "Well, most people in my school wear Adidas, Nike, and such; that's what they wear the most."

Another frequent mention were smartphones and other technology items. Those were mentioned in 14 statements. They tended to mention a specific brand, iPhone smartphone. One girl (13 years old, F47) stated, "iPhone and Air Force". Again, adolescents were clear about the brand. One boy (14 years old, F22) stated "Well, let's say the most popular is maybe the iPhone, Jordan's, or something like that." The third most mentioned in 4 statements were toys. One boy (14 years old, F11) stated, "Slimes were popular before, a year or two ago, and I saw my friend get a slime, and I really wanted it too.". Finally, make-up and cosmetics were mentioned in 2 statements, most probably due to the adolescents' age. One girl (11 years old, F7) stated "In our class, mostly clothes, but for some girls also makeup."

There are some reasons why adolescents seek out branded items (Chaplin and Roedder John, 2005). Wearing popular or fashionable brands can be a way to signal social status and gain acceptance among peers. Brands are associated with a certain image or lifestyle, and adolescents may want to align themselves with these perceived qualities. Secondly, clothing choices are a powerful form of self-expression. Adolescents may use branded items to communicate their identity and interests (Rhee and Johnson, 2012). One study with adolescents from Hong Kong showed that frequent engagement in upward social comparison with friends and classmates was based on branded public goods that can be used to communicate ideal social self-image (Chan, 2008). Also, in Chinese children certain brands like

Nike, Adidas or Reebok are a representation of power, sports starts and are as such popular with children (Rodhain, 2006). Adolescents often want to stay up to date with the latest fashion trends. Brands are often at the forefront of setting these trends, and adolescents may feel a desire to be part of the “in” by wearing what’s considered fashionable now. Also, wearing the same brands as their peers can provide adolescents with a sense of belonging (Brereton, 2019). It’s important to state that individual motivations can vary, and not all adolescents prioritise branded items in the same way. One study done with adolescents from Croatia showed that boys were more interested in clothing brands than girls and that adolescents with higher family income gained more pleasure from shopping than adolescents with an average or lower family income (Justinić and Kuterovac Jagodić, 2010).

Adolescents’ desire for technology, including smartphones, can be attributed to a combination of factors. They are at a stage in life where social relationships are crucial, and smartphones provide a constant means of staying in touch with friends and peers (Varga and Kotrla Topić, 2022). Secondly, if their friends and peers have smartphones, there may be a desire to fit in and be part of the social group. The use of technology is often a shared experience among adolescents. Thirdly, adolescents use smartphones as a portable source of entertainment, especially in leisure time (Allaby and Shannon, 2020). Fourthly, owning a smartphone can provide adolescents with a sense of independence and autonomy. It allows them to make decisions, communicate with others without parental supervision (Matthes et al., 2021). Sixthly, in some cases, owning a smartphone is seen as a status symbol. Certain brands and models are associated with prestige, and adolescents may desire these devices as a way of expressing their identity and social standing (Chaplin and Roedder John, 2005). The same interest in smartphones is seen in UK and US children (Powell and Wicken, 2002). Adolescents grow up in a digital age, and smartphones are widely accepted as essential tools for communication and information access. It’s essential to recognize that the motivations for wanting technology, including smartphones, can vary among adolescents. Some adolescents may be more focused on the social aspects, while others may prioritise the practical benefits.

5.2 *Why do kids want consumer goods their peers have?*

5.2.1 *Reason: So, they can play and socialise*

This reason is mentioned in 8 of the 38 statements. Socialisation with peers is important for adolescent development and growth, and adolescents want to engage with their peers in discussions and activities that are common in their age group. It seems this reason is more present among boys and often relates to games. They talk about how they purchased certain items, such as a PlayStation, to be able to play with friends. For example, one boy (14 years old, F11) stated, “My friend was persuading me to buy PlayStation Plus; it’s a monthly subscription, and you can play everything online. (...) My friends really pushed me to get it, but I didn’t want to. I was stubborn, and then the day after, I regretted it, and that’s it. Then, a week later, it was my birthday, and I got a PlayStation card, so I used that to pay for it.”

5.2.2 *Reason: So, they can bond, connect, and feel a sense of unity*

This reason is mentioned in 5 of the 38 statements. It seems that more girls compared to boys expressed their need to have or buy similar things to their friends to have a “matching” style. One girl (14 years old, F43) stated, “I buy similar things to my friend. Similar models and colours, so we match.” Another girl added (14 years old, F13) that “I also buy matching things with my friends.” Or, one more example statement from a girl (11 years old, F32): “For example, some cosmetics that all the girls in school now have.” This can be a way of obtaining a sense of connection with and similarity to their friends. Although some mention that they sometimes refrain from buying the same things to avoid having the same clothes as their friends, this indicates a desire to stand out or be different. One girl (13 years old, F14) stated, “I, for example, when I ask for something, but I do not ask if other people have, I look at what I want ...” However, the statements made by adolescents suggest that they enjoy coordinating their outfits with their friends, whether it’s by choice or through similar shopping preferences. Matching clothing can be a way for close friends to express their closeness and create a sense of unity.

5.2.3 Reason: *So, they can fit in, and/or because everybody has it*

This reason is mentioned in 16 of the 38 statements. Adolescents want and buy certain products, such as clothes, for their group membership to be seen, or so others do not see them as being different from a certain group. One of the common descriptions they gave was fitting in, and that everybody had it. One girl (13 years old, F47) stated, "Well, it certainly doesn't affect our happiness in life, but some people would like to be like the others, so it's important in that matter." Another girl (13 years old, F16) also explained, "It's like pressing and stuff. And that's what one girl had, and I wanted to have it because most of the kids in my class had it back then. And I asked my mom if she could buy it, and she let me." It is especially related to their class or group of peers from their class or school. One girl (14 years old, F4) explained, "Yes, a few years ago I wanted to get a PlayStation 4 because almost everyone in my class had one. They all played games together; I was one of those who didn't have it, so I asked my parents to buy me one summer, so one summer I got a PlayStation."

5.2.4 Reason: *So they are not excluded*

This reason is explicitly mentioned in 4 of the 38 statements. Adolescents are fully aware that not possessing a certain thing can mean that you are not a part of the group, but they also stated that it can be a reason for exclusion or mockery. One boy (11 years old, F23) stated, "Well, that doesn't happen in my class, but in the sixth, for example, if you don't buy something, they'll make fun of you or something like that." However, there is another side to this. They don't want others to feel excluded, and they will do anything to keep their peers from feeling that way. One girl (14 years old, F33) explained, "Most of the time, the same things are worn here. But it's not quite the case that if you don't wear branded clothing, you're miserable now. It doesn't matter who wears what; it's mostly like that in our class, and it doesn't matter to me either. If someone doesn't have it, it doesn't mean that they can't hang out with us. I'd rather help him buy something if he can't buy it himself or buy it for his birthday. We don't judge each other for it. When I see someone in something new, I'm happy for them."

5.2.5 Reason: To acquire social status

This reason is mentioned in 5 of the 38 statements. Adolescents are aware that having something their peers have means signalling that they belong to a specific peer group, and this shows social status related to this group. One girl (13 years old, F47) explained “Well, it’s important to them in order to achieve social status and show off as important and powerful.” One girl (14 years old, F13) explained in more detail the significance of social status: “I think so, yes. Here in Dubrovnik, this is quite pronounced. If, for example, you are now completely in Nike, then everyone else knows that you paid at least one thousand, fifteen hundred kuna for it. That’s how they know right away that you’re wealthy. Most often, they come to hang out with that person just because they are wealthy. Then they know that they will not have to spend, but that person will then spend for them. So, in my opinion, it is quite popular but quite pronounced in Dubrovnik. For example, when a person wants to fit into a group, he will buy a pair of clothes to fit into that group. So, then he is fulfilled and happy because he is in that company.”

There are some reasons why adolescents may be motivated to acquire what their peers have (Daddis, 2011). Adolescents are in a phase of identity development where they are trying to understand who they are and where they fit in society (Steinberg, 2014). Social comparison plays a significant role during this time, and adolescents may compare themselves to their peers in terms of possessions, appearance, and achievements. Acquiring what their peers have can be a way to measure their own worth and status. Furthermore, conformity to peer norms is central during adolescence (Steinberg, 2014). Adolescents may seek to have what their peers have, to be able to gain acceptance and fit in with their social group. Possessing similar items helps create a sense of belonging. Also, adolescents are seeking greater autonomy and independence from their parents (Fleming, 2005). Acquiring possessions that are popular among peers can be a way for them to assert their independence and make choices that reflect their own preferences. Also, it can be a way for them to express a particular identity or to align themselves with a certain subculture or lifestyle. Peers play a significant role in influencing the preferences and behaviours of adolescents (Steinberg, 2014). If a particular item becomes popular or trendy among a peer group, the desire to have the same item can be intensified due to the influence of friends. In addition, owning items that are valued by their peers can provide a sense of validation and boost self-esteem. The approval and admiration of peers can contribute to a positive self-image, reinforcing the desire to have what others consider desirable. Furthermore, possessing similar items as peers can enhance communication and connection. Shared possessions

can become conversation starters and facilitate bonding among adolescents. It's important to note that the desire for what peers want has been a common aspect of adolescent development, and it doesn't necessarily indicate a negative or superficial mindset. It is often a natural part of the process of forming identity, building social connections, and navigating the complex social dynamics of adolescence.

In summary, in the adolescents' statements, five reasons for wanting to have and possessing things their peers have were identified: they can play and socialise; they can bond, connect, and feel a sense of unity; they can fit in, and/or because everybody has it; they are not excluded; and to acquire social status. The first two reasons are basically psychological needs for connection or relatedness, according to the self-determination theory (Deci and Ryan, 2012). Adolescents have a need to experience a sense of belonging and attachment to their peers. They can fulfil this need by possessing similar things as peers, like clothes, which clearly mark the connection. Adolescents need to feel connection or relatedness to achieve psychological growth, according to the theory. The other three reasons are related to popularity in peer groups during adolescence. More than ever during one's lifetime, one has a need to be a part of the group, be popular, and have status. In this way, adolescents develop and explore their identity, acquire a sense of self-worth, and learn about themselves. However, fulfilling needs in this way can have a negative side since materialism impairs individuals' satisfaction of psychological needs, and in turn decreases subjective well-being and increases depression (Wang, Liu, and Song, 2017). For example, it was shown that being extrinsically motivated to achieve consumer culture ideals predicts their internalisation, which negatively predicts well-being among children aged 8 to 15 years (Easterbook et al., 2014). Moreover, some studies indicated a culturally universal relationship between a materialistic value orientation and ill-being (Unanue et al., 2014).

5. Limitations

While focus groups can be valuable for understanding adolescent perspectives, they also have limitations. Adolescents may feel pressure to conform to social norms. This can lead to responses that are influenced by what they think is socially acceptable. This research has encountered situations when children were unable or reluctant to remember specific situations and have often, in some cases, discussed others rather than themselves. Adolescents may have been hesitant to openly discuss certain issues related to peer pressure and consumer behaviour.

6. Conclusion

The results showed that the current trend among adolescents is brand clothing items, followed by smartphones and other technology items. The research also shows that the reasons or motives for children wanting to have or buy consumer goods they see in their peers are: they can play and socialise; they can bond, connect, and feel a sense of unity; they can fit in; and/or because everybody has it; they are not excluded; and finally, to acquire social status. The findings may imply that adolescents can fulfil their need for belonging and relationships by acquiring consumer goods that are the same or like those their peers possess, but educators and parents should provide different activities and contexts to satisfy this need. Future studies should be aimed at the constant tracking of trends among adolescents and their materialistic values because not all values are good and materialism can develop, leading to lower well-being. Future studies should explore which adolescents are more vulnerable to trendy items and peer influences, so interventions can be targeted at them. The reasons identified in this study should be validated using different samples of adolescents and different methodologies.

Acknowledgment

We would like to thank the participants and cooperating schools. This project is fully supported by the Catholic University of Croatia under the project number HKS-2023; "Happiness is not in material things: the role of the media, parents and peers in shaping materialism in children".

Conflict of interest statement

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Literature

- Al-Haifi, A. R.; Bumaryoum, N. Y.; Al-Awadhi, B. A.; Alammam, F. A.; Ashkanani, R. H.; Al-Hazaa, H. M. (2023). The influence of gender, media, and internet usage on adolescents' fast food perception and fluid intake. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 42(1), 1-9.
- Allaby, M. and Shannon, C. S. (2020). "I just want to keep in touch": Adolescents' experiences with leisure-related smartphone use. *Journal of Leisure Research*, 51(3), 245-263.
- Ali, A.; Batra, D. K.; Ravichandran, N.; Mustafa, Z.; Rehman, S. U. (2012). Consumer socialization of children: A conceptual framework. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(1), 1-5.
- Badiyani, J. and Jagani, K. (2022). A study on factor influences the children clothing choice in bhavnagar city. *Towards Excellence*, 14(2).

- Baía, J. P. (2021). National Cultural Constructs and Consumer Socialization effects on Adolescent's Influence on Family Personal Computer' Purchase Decision. *Journal of Business Management and Economics*, 9 (1), 1-13..
- Bidmon, S. (2017). How does attachment style influence the brand attachment–brand trust and brand loyalty chain in adolescents? *International Journal of Advertising*, 36(1), 164-189.
- Blanchard-Emmerson, J. (2021). Feeling Time, Fashioning Age: Pre-teen Girls Negotiating Life Course and the Ageing Process Through Dress. *Sociology*, 56, 447-464. .
- Brereton, L. N. (2019). Explaining preadolescent children's intention to wear branded clothes: The role of perceived peer-value, popularity and parental influence. Thesis Doctor of Philosophy thesis, School of Management, Operations and Marketing, University of Wollongong
- Brown, B. B.; Bakken, J. P.; Ameringer, S. W.; Mahon, S. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. *Understanding peer influence in children and adolescents*, 13, 17-44.
- Brown, B. B.; Lohr, M. J.; McClenahan, E. L. (1986). Early adolescents' perceptions of peer pressure. *The Journal of Early Adolescence*, 6(2), 139-154.
- Buijzen, M. and Valkenburg, P. M. (2003). The effects of television advertising on materialism, parent–child conflict, and unhappiness: A review of research. *Journal of applied developmental psychology*, 24(4), 437-456.
- Chaplin, L. N. and Roedder John, D. (2005). The development of self-brand connections in children and adolescents. *Journal of consumer research*, 32(1), 119-129. DOI:
- Chattaraman, V.; Lennon, S. J.; Rudd, N. A. (2010). Social identity salience: Effects on identity-based brand choices of Hispanic consumers. *Psychology & Marketing*, 27(3), 263-284.
- Clarke, A. M. and Jack, B. (1998). The benefits of using qualitative research. *Professional Nurse (London, England)*, 13(12), 845-847.
- Closson, L. M. (2009). Status and gender differences in early adolescents' descriptions of popularity. *Social Development*, 18(2), 412-426.
- Daddis, C. (2011). Desire for increased autonomy and adolescents' perceptions of peer autonomy: "Everyone else can; why can't I?". *Child development*, 82(4), 1310-1326. DOI:
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436. Dittmar, H., & Isham, A. (2022). Materialistic value orientation and wellbeing. *Current Opinion in Psychology*, 46, 101337.
- Easterbrook, M. J.; Wright, M. L.; Dittmar, H.; Banerjee, R. (2014). Consumer culture ideals, extrinsic motivations, and well-being in children. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 349-359.
- Fleming, M. (2005). Adolescent Autonomy: Desire, Achievement and Disobeying Parents between Early and Late Adolescence. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 1-16.
- Gentina, E. and Chandon, J. L. (2014). The role of gender on the frequency of shopping with friends during adolescence: Between the need for individuation and the need for assimilation. *Recherche et Applications en Marketing*, 29(4), 32-59.
- Gifford-Smith, M.; Dodge, K. A.; Dishion, T. J.; McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of abnormal child psychology*, 33, 255-265.

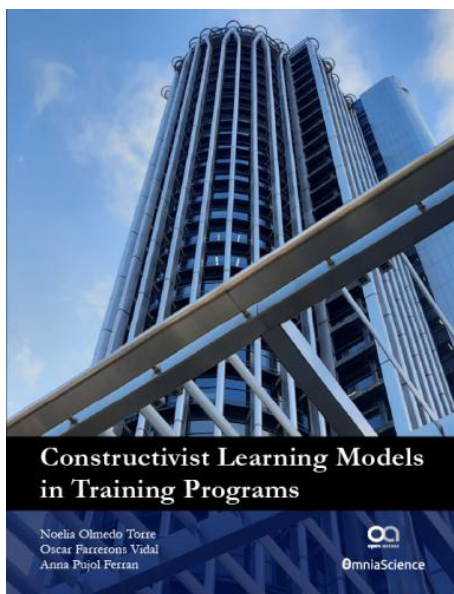
- Grusec, J. E. and Hastings, P. D. (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications.
- Hamari, J.; Alha, K.; Järvelä, S.; Kivikangas, J. M.; Koivisto, J.; Paavilainen, J. (2017). Why do players buy in-game content? An empirical study on concrete purchase motivations. *Computers in Human Behavior*, 68, 538-546.
- Hawkins, D. I. and Coney, K. A. (1974). Peer group influences on children's product preferences. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 2, 322-331.
- Huang, R. and Sarigöllü, E. (2012). How brand awareness relates to market outcome, brand equity, and the marketing mix. *Journal of business research*, 65(1), 92-99.
- Isaksen, K. J. and Roper, S. (2008). The impact of branding on low-income adolescents: A vicious cycle? *Psychology & Marketing*, 25 (11), 1063-1087.
- Jiang, J.; Zhang, Y.; Ke, Y.; Hawk, S. T.; Qiu, H. (2015). Can't buy me friendship? Peer rejection and adolescent materialism: Implicit self-esteem as a mediator. *Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 48-55.
- Justinić, J. and Kuterovac Jagodić, G. (2010). Odjeća (ne) čini adolescenta: samopimanje i potrošačka uključenost u kupovinu odjeće s markom. *Društvena istraživanja*, 19 (1-2 (105-106)), 187-208.
- Lu, K. and Brown, C. (2023). Susceptibility to Peer Pressure Among Adolescents: Biological, Demographic, and Peer-Related Determinants. *Journal of Student Research*, 11 (1), .
- Mandoh, M.; Redfern, J.; Mihrshahi, S.; Cheng, H. L.; Phongsavan, P.; Partridge, S. R. (2023). How are adolescents engaged in obesity and chronic disease prevention policy and guideline development? A scoping review. *Global Health Research and Policy*, 8(1), 9.
- Mangleburg, T. F. and Bristol, T. (1998). Socialization and adolescents' skepticism toward advertising. *Journal of advertising*, 27 (3), 11-21.
- Mangleburg, T. F.; Doney, P. M.; Bristol, T. (2004). Shopping with friends and teens' susceptibility to peer influence. *Journal of retailing*, 80(2), 101-116.
- Matić Tandarić, M. (2021). Životni stilovi adolescenata u potrošački orijentiranom društvu. *Odgojno-obrazovne teme*, 4(1), 5-22.
- Matthes, J.; Thomas, M. F.; Stevic, A.; Schmuck, D. (2021). Fighting over smartphones? Parents' excessive smartphone use, lack of control over children's use, and conflict. *Computers in Human Behavior*, 116, 106618.
- Milberg, S. J.; Cuneo, A.; Silva, M.; Goodstein, R. C. (2023). Parent brand susceptibility to negative feedback effects from brand extensions: A meta-analysis of experimental consumer findings. *Journal of Consumer Psychology*, 33(1), 21-44.
- Mishra, A., and Maity, M. (2021). Influence of parents, peers, and media on adolescents' consumer knowledge, attitudes, and purchase behavior: A meta-analysis. *Journal of Consumer Behaviour*, 20(6), 1675-1689.
- Moschis, G. P. and Churchill Jr, G. A. (1978). Consumer socialization: A theoretical and empirical analysis. *Journal of marketing research*, 15(4), 599-609.
- Muratore, I. (2016). Teens as impulsive buyers: what is the role of price? *International Journal of Retail & Distribution Management*, 44, 1166-1180. .
- Niu, H. J. (2013). Cyber peers' influence for adolescent consumer in decision-making styles and online purchasing behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1228-1237.

- Powell, J. and Wicken, G. (2002). US kids and British children-identical or incomparable?. *Young Consumers*, 3(3), 33-40.
- Readdick, C. A.; Grise, K. S.; Heitmeyer, J. R.; Furst, M. H. (1996). Children of Elementary School-Age and Their Clothing: Development of Self-Perception and of Management of Appearance. *Perceptual and motor skills*, 82(2), 383-394.
- Reddy, V. (2015). The Adolescent Consumption Pattern and Its Susceptibility to Peer Pressure and Communication – An Empirical Study Conducted in Hyderabad. *International journal of innovative research and development*, 4 (8), 313-317.
- Rhee, J. and Johnson, K. K. (2012). Predicting adolescents' apparel brand preferences. *Journal of Product & Brand Management*, 21(4), 255-264.
- Rodhain, A. (2006). Brands and the identification process of children. *Advances in Consumer Research*, 33, 549.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press: New York.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in motivation science*, 6, 111-156.
- Sheth, J. N.; Newman, B. I.; Gross, B. L. (1991). Why we buy what we buy: A theory of consumption values. *Journal of business research*, 22 (2), 159-170.
- Soares, D. and Reis, J. L. (2023). Behaviour of the Adolescents and Their Parents in Relation to the Micro-Influencers in Instagram. *Marketing and Smart Technologies: Proceedings of ICMaTech 2022*, 2, 361-374.
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sutinen, U. M.; Luukkonen, R.; Närvänen, E. (2023). "Tag a person who loves candy"—sociocultural approach to unhealthy food marketing to adolescents in social media. *Young Consumers*.
- Tanrikulu, C. (2021). Theory of consumption values in consumer behaviour research: A review and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 45(6), 1176-1197.
- Tanti, C.; Stukas, A. A.; Halloran, M. J.; Foddy, M. (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of adolescence*, 34(3), 555-567.
- Unanue, W.; Dittmar, H.; Vignoles, V. L.; Vansteenkiste, M. (2014). Materialism and Well-Being in the UK and Chile: Basic Need Satisfaction and Basic Need Frustration as Underlying Psychological Processes. *European Journal of Personality*, 28(6), 569-585.
- Vansteenkiste, M.; Niemiec, C. P.; Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 105-165.
- Varga, V. and Kotrla Topić, M. (2022). The Children's motivation for digital technology use: parents and children's perspective. *Primenjena psihologija*, 15(3), 305-326.
- Wang, R.; Liu, H.; Jiang, J.; Song, Y. (2017). Will materialism lead to happiness? A longitudinal analysis of the mediating role of psychological needs satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 105, 312-317.

Noelia Olmedo Torre, Oscar Farrerons Vidal, Anna Pujol Ferran: Constructivist Learning Models in Training Programs
Omnia Science, Universitat Politècnica de Catalunya, Spain, 2021., 85. str.

Noelia Olmedo Torre, Oscar Farrerons Vidal i Anna Pujol Ferran sveučilišni su profesori iz Španjolske s više od 25 godina iskustva u poučavanju tehničkih sadržaja. Vodeći se vlastitom praksom poučavanja, kako navode, i istraživačkim interesom, nastojali su ukazati na ključnu ulogu načina učenja u procesu poučavanja, a s ciljem postizanja i razvoja više razine kvalitete učenja. Svoje spoznaje, temeljene na brojnim znanstvenim publikacijama, objedinili su u knjizi „Konstruktivistički modeli učenja u programima usavršavanja“ izdanoj 2021. godine. U tri poglavlja, detaljno obrazloženih kroz ukupno dvadeset i jedno potpoglavlje, autori daju pregled najvažnijih konstruktivističkih teorija i modela s naglaskom na karakteristike konstruktivističkog učenja vidljive u teorijama instruktivskog dizajna.

U uvodnom obraćanju autora, sažeto je predstavljena srž knjige o ulozi konstruktivizma u učenju. Autori ističu da iza svake aktivnosti pri učenju stoji model učenja, a da je, prema njihovom iskustvu, najutjecajniji konstruktivistički model. Ističu konstruktivistički model jer može poslužiti kao uporište za osmišljavanje i učinkovit odabir nastavnih strategija i tehnika učenja i poučavanja koje se temelje na tri ideje. Premisa tih ideja u tehnikama učenja i poučavanja postavlja učenika kao odgovornu osobu za vlastito učenje pri čemu se ono odvija kao aktivan proces izgradnje umjesto prenošenja znanja. Uloga učitelja je tijekom tog procesa učenja stvoriti optimalne uvjete za razvoj konstruktivističkih aktivnosti.



U prvom poglavlju „Konstruktivistički pristup“ sumirane su temeljne odrednice konstruktivističkog učenja. Autori ističu da teorije učenja mogu biti grupirane u tri glavna modela: konstruktivistički, kognitivni i konduktivni pri čemu izdvajaju konstruktivistički kao najznačajniji u području didaktike. Razlažu ga na četiri podmodela referirajući se na Piagetov konstruktivizam te ljudski, društveni i radikalni konstruktivizam. U prvom poglavlju se također spominju i načela učenja, a koja su u vezi s konstruktivističkim konceptom učenja i poučavanja, poput toga da učenje podrazumijeva proces izgradnje znanja, da se provodi u neposrednom kontaktu s drugima zbog čega se smatra društvenim i kooperativnim, da stupanj spoznaje ovisi o kognitivnoj razini, emocionalnom i socijalnom razvoju, prirodi i strukturi znanja te da se učenje događa izgradnjom mostova između novog i već poznatog, odnosno prethodnog znanja i iskustva. Pozivajući se na druge autore koji se bave konstruktivizmom (poput Piageta, Duffya i Jonassena, Paperta, Vygotskog, Ausubela, Wileya i dr.), pobliže objašnjavaju sadržajna određenja pojmova konstruktivizam, konstruktivističko učenje i konstruktivističko okruženje uvažavajući konstruktivistička načela, a naglašavajući ključna razmišljanja navedenih autora. S gledišta Piagetove konstruktivističke teorije, autori navode da je spoznaja rezultat izgradnje znanja u procesu učenja tijekom kojeg pojedinac aktivno sudjeluje, pri čemu se ključan dio procesa događa tijekom unutarnjeg rasuđivanja jer je učenje unutarnje, aktivno i individualno izgrađivanje znanja. Tome u prilog spominju i Ausubelovo shvaćanje da učenje znači razumijevanje, a da je za to neophodno uzeti u obzir ono što pojedinac želi naučiti. Suprotno tome, tvrde da Jonassenovo konstruktivističko gledište upućuje na to da je cilj učenja izgradnja vlastitog sustava razumijevanja na temelju više perspektiva o okruženju pojedinca. Autori to potvrđuju i navodima Duffija i Jonassena (1992) prema kojima je pojedinac taj koji daje smisao svijetu jer svaki pojedinac izgrađuje jedinstveno značenje iz svih događaja kroz koje uči. Elementi ovih gledišta daju se, prema autorima, naslutiti i u konstruktivističkom stajalištu Vygotskog. Iz njegove konstruktivističke perspektive, pojašnjavaju da pojedinac može naučiti onoliko koliko je u skladu s njegovim razvojem, što odgovara unutarnjem procesu učenja, a da ostalo može spoznati uz pomoć odrasle osobe ili naprednijih od sebe, što predviđa potrebu interakcije s okolinom. Tumačeći konstruktivizam, autori ukazuju na oprečna shvaćanja o polazištu procesa učenja, ovisno o tome događa li se kao unutarnji proces ili u interakciji s okolinom. Unatoč tome, slažu se da se gledišta međusobno nadopunjuju u temeljnim načelima konstruktivizma.

U drugom poglavlju „Konstruktivističke teorije za instruktivski dizajn“ autori definiraju teorije instruktivskog dizajna te opisuju njihove elemente i svrhu. Objašnjavaju teorije instruktivskog dizajna kao način na koji se učenje strukturira, odnosno kao

aktivnosti traženja optimalnih metoda uputa koje će dovesti do promjena u znanju i vještinama učenika. Shodno tome, pod teorijama instruktorskog dizajna, nisu navedene samo teorije, već i pristupi učenja te znanosti koje autori podrazumijevaju pod spomenute teorije zbog načina na koji pojedinac unutar istih strukturira znanje. Elementi koje te teorije uključuju su: klasifikacija ciljeva učenja, uputa kako raščlaniti opće ciljeve na posebne, opis specifičnih aktivnosti i kako ih povezati s određenim ciljevima, redoslijed propisanih aktivnosti koje definiraju odabranu strategiju te uvjete koje je potrebno zadovoljiti za provođenje aktivnosti i strategije. U knjizi obuhvaćaju jedanaest teorija instruktorskog dizajna: učenje radeći („Learning by doing“), višestruki pristupi razumijevanju, teorija uključenosti („Engagement Theory“), teorija instruktorskog prijenosa („Instructional Transaction Theory“), teorija prikaza komponenti, trening odraslih, andragogija, teorija usidrenih instrukcija, GOMS model, minimalizam i situacijsko učenje. Teorije su opisane te su navedene njihove temeljne karakteristike pri čemu ih autori povezuju s karakteristikama konstruktivističkih teorija. Kroz opise *GOMS modela*, *teorije minimalizma* i *teorije prikaza komponenti*, autori naglašavaju ulogu jasno i konkretno definiranih ciljeva u kontekstu samostalnog učenja. Prema *teoriji višestrukih pristupa razumijevanju*, ističu da je nužno poznavati dominantne inteligencije kod pojedinca kako bi se proces učenja i poučavanja temeljio na istima, čime iznova potvrđuju konstruktivističku karakteristiku unutarnjeg procesa učenja pojedinca. Sve navedeno, osim što predstavlja karakteristike konstruktivističkog učenja, ujedno je i preduvjet za konstruktivističko učenje. Prema tumačenju *perspektive učenja radeći*, onaj koji uči je usredotočen na rješavanje problema i integraciju znanja u stvarnim situacijama. Slično tome pretpostavlja i *teorija uključenosti* prema kojoj je ključno da sve aktivnosti učenika uključuju aktivne kognitivne procese kao što su stvaranje, rješavanje problema, razumijevanje, donošenje odluka i vrednovanje te *teorija usidrenih instrukcija* koja je utemeljena na interaktivnim alatima koji omogućuju učenicima i učiteljima postavljanje i rješavanje kompleksnih i realističnih problema. Dok se spomenute teorije u interpretaciji načina učenja oslanjaju na konstruktivističke metode učenja utemeljene na kognitivnoj izgradnji znanja, *teorija instruktorskog prijenosa* i *teorija situacijskog učenja* pronalaze uporište u strani konstruktivizma koja zagovara nužno postojanje interakcija s okruženjem kako bi se izgradilo stvarno znanje. Također, teorije poput *usavršavanja odraslih* i *andragogije*, kroz vlastite karakteristike potvrđuju zastupljenost karakteristika konstruktivizma, a to je da važnu ulogu u učenju ima iskustvo onoga koji uči, da sadržaji učenja trebaju biti primjereni dobi te da nije važan sadržaj, već proces učenja tijekom kojeg pojedinac preuzima odgovornost za vlastiti proces učenja. Autori sintetiziraju glavne niti po-


veznice između instrukcijskih i konstruktivističkih teorija, naglašavajući pri tom da se učenik postavlja kao aktivan sudionik u procesu koji se provodi prema njemu. Uloga učitelja je moderirati i voditi proces tijekom kojeg se potiče koristiti metode učenja utemeljene na stvarnim zadacima, rješavanju problema i istraživanju.

U trećem poglavlju „Nova paradigma poučavanja“ autori ukazuju na potrebu za promjenom paradigme poučavanja. Ističu da je u tradicionalnom modelu poučavanja temelj sadržaj pri čijem su usvajanju učenici pasivni sudionici, a učitelji pak stručnjaci u prenošenju istog. U takvom modelu, jedini izvor informacija su bilješke sa sata te strogo vrednovanje testovima. Prema njihovim stavovima, tehnologije su te koje mijenjaju ovaj pristup poučavanja jer ukazuju na potrebu za redefiniranjem ciljeva, sadržaja i metodike. Shodno tom, navode alternative kojima bi se moglo poboljšati poučavanje pri čemu najveći naglasak postavljaju na korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije te virtualno i mješovito („blended“) učenje. Tvrde da će virtualno okruženje, bez obzira na to koristi li u punom smislu ili kao dio mješovitog oblika učenja, omogućiti učenicima interveniranje tijekom vlastitog procesa učenja te postizanje većeg uspjeha. Ujedno, i da je ključno tada virtualnu učionicu smatrati oblikom podrške neposrednom učenju i poučavanju, odnosno sredstvom za stjecanje šireg opusa informacija, a ne resursom za stjecanje temeljnih znanja. Upravo zbog povećane prisutnosti navedenih modela učenja, javljaju se modeli učenja na daljinu. Karakteriziraju ih fleksibilnost u vremenu i prostoru te mogućnost korištenja različitih medija, videokonferencija, interneta i interaktivnih tehnologija. Na temelju toga, zaključuju da bi, zbog velike kompjuterizacije u obrazovanju, sveučilišno obrazovanje moglo napredovati do multinacionalnih razina. Time bi se studentima omogućilo da odaberu studij koji je u skladu s njihovim interesima i potrebama neovisno o mjestu gdje žive, odnosno udaljenosti istog do sveučilišta. S druge strane, autori ukazuju na to da bi tada opstala samo najbolja sveučilišta koja bi mogla priskrbiti sredstva potrebna za implementaciju novih tehnologija.

Knjiga „Konstruktivistički modeli učenja u programima usavršavanja“ predstavlja teorijski sažetak o konstruktivizmu. Daje uvid u prednosti konstruktivističkog učenja te opis velikog broja teorija utemeljenih na konstruktivističkim načelima strukturiranja znanja. Autori knjige ukazuju na ukorijenjenost karakteristika konstruktivizma u teorijama instrukcijskog dizajna s posebno naglašenim dobrobitima takvog poučavanja. S obzirom na to da autori pišu iz aplikativne perspektive, sadržajno opisane teorije ipak nedostatan upućuju na načine primjene istih u odgojno-obrazovnoj praksi. Iako tek na kraju knjige, vidljiva je važnost konstruktivističkog učenja u kontekstu promjene u paradigmi poučavanja zbog sve veće kompjuterizacije. Upravo zbog potreba izazvanih tim promjenama, autori ove knjige dali su vrijedno uporište za

razumijevanje konstruktivizma i konstruktivističkih teorija u učenju i poučavanju te teorijsku podlogu za daljnje proučavanje teorija instruktivskog dizajna. Pisana stručnim i informativnim jezikom, knjiga sadržajem predstavlja priručno štivo za dublje razumijevanje i snalaženje u nizu idejnih polazišta u suvremenijim pristupima poučavanja.

Melanija Mohorić

 0009-0008-3515-1307

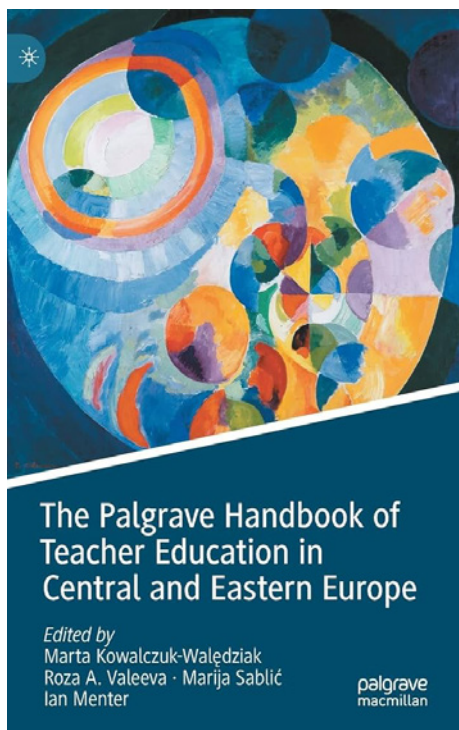
Prikaz knjige
UDK 377.8(4-11)(048)
Primljeno: 22.10.2023.

Kowalczyk-Wałędziak, M., Valeeva, R. A., Sablić, M. & Menter, I (EDS) (2022); The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe. Palgrave Macmillan

Ovaj će prikaz predstaviti knjigu *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe* čiji su urednici Marta Kowalczyk-Wałędziak sa Sveučilišta u Białystoku u Poljskoj, Roza A. Valeeva s Kazanskog saveznog sveučilišta u Rusiji, Marija Sablić sa Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Ian Menter sa Sveučilišta Oxford u Ujedinjenom Kraljevstvu. Knjiga je objavljena 2022. u izdanju Palgrave Macmillana.

Knjigu *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe* možemo okarakterizirati kao svojevrsni priručnik koji pruža sveobuhvatan, znanstveni pregled obrazovanja učitelja u Srednjoj i Istočnoj Europi. Vremenski period koji je obuhvaćen analizom i opisom pojedinih sustava obrazovanja učitelja 21 europske zemlje (Češke, Mađarske,

Poljske, Slovačke, Albanije, Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Srbije, Kosova, Sjeverne Makedonije, Slovenije, Crne Gore, Rumunjske, Bugarske, Litve, Latvije, Estonije, Rusije, Bjelorusije, Moldavije i Ukrajine) je vrijeme od pada komunizma, odnosno od 1989. do danas. Priručnik je podijeljen u šest poglavlja: Uvod, Višegradaska skupina zemalja, Balkan, Baltik, Istočna Europa i Zaključak.



U Uvodu urednici opisuju kako potrebu za ovakvim ostvarenjem vide u sustavnom osiguravanju kvalitete obrazovanja učitelja koje je postavljeno i kao primarni cilj obrazovnih politika i reformi mnogih zemalja diljem svijeta. Naglasak je na zemljama obuhvaćenim ovim priručnikom zbog složenih političkih, socio-ekonomskih, kulturnih i obrazovnih transformacija na njihovim prostorima u posljednje vrijeme. Takve promjene sa sobom posljedično nose i reforme školstva, a urednici se pitaju poživaju li one na čvrstim dokazima istraživanja ili modernim ideologijama kapitalizma, neoliberalizma i globalizacije. Ovaj priručnik donosi odgovore na ta pitanja te širi znanja o obrazovnim politikama i praksama kroz tri pravca. Opisuje se sustav obrazovanja učitelja u posljednja tri desetljeća u Srednjoj i Istočnoj Europi, donosi analizu reformi obrazovanja i njihove učinke na strukturu i organizaciju obrazovanja učitelja te pruža kritičko promišljanje ovih pitanja iz različitih perspektiva. U Uvodu saznajemo kako knjiga ove tematike, a koja bi obuhvaćala navedeno geopolitičko područje, ne postoji te u tome možemo iščitati njezinu važnost. Čitajući ovaj dio djela, posebno sam zapamtila navod urednika kako cilj nije dokazati vrijednost istočnoeuropskih sustava obrazovanja učitelja, u usporedbi sa zapadnoeuropskim, nego ponuditi jedinstvenu perspektivu kroz koju će svaku zemlju predstaviti znanstvenici (učitelji) koji žive i rade u samome sustavu i geopolitičkom kontekstu kojega istražuju, o kojemu pišu i koji predstavljaju u sljedećim poglavljima.

S obzirom na slična kulturno-povijesna obilježja i geopolitički položaj, države su podijeljene u četiri skupine, odnosno poglavlja: Višegradaska skupina (Češka, Mađarska, Poljska, Slovačka), Balkan (Albanija, BiH, Hrvatska, Srbija, Kosovo, Sjeverna Makedonija, Slovenija, Crna Gora, Rumunjska i Bugarska), Baltik (Litva, Latvija, Estonija) i istočnoeuropske zemlje (Rusija, Bjelorusija, Moldavija i Ukrajina). Svako od navedena četiri središnja poglavlja nudi čitateljima sustavan, detaljan, ali i zanimljiv pogled na razvoj, mogućnosti i izazove koji su se pojavili tijekom dugoročnih, često radikalnih, reformi u obrazovanju učitelja pojedine zemlje. Ono što im je svima zajedničko jest jednostranačko političko okruženje do kraja 80-ih godina 20. stoljeća tijekom kojih je obrazovni sustav bio zapostavljen i stavljen u službu promicanja političkih ideja. Posljedično tome, neovisnost učitelja i njihova sloboda kreiranja odgojno-obrazovnog procesa bila je gotovo nepostojeća.

U drugome poglavlju dobiva se uvid u obrazovne reforme i ono što su one donijele Češkoj, Mađarskoj, Poljskoj i Slovačkoj. Autori opisuju kako su se reforme događale u fazama, što je koja od njih ishodila i ostavila za sobom. Navode se uočeni pozitivni pomaci u obrazovnim sustavima, ali i ono što je detektirano kao nedovoljno dobro i što je potrebno mijenjati ili doraditi. U Češkoj su to primjerice nedostatak stručne podrške i niska ulaganja u obrazovni sustav, a u Poljskoj potreba

za modernizacijom obrazovnog procesa u cjelini. U predstavljanju većine zemalja zastupljenih u ovome djelu, pa tako i u Višegradskoj skupini, opisani su izazovi, promjene i benefiti koji su se dogodili prilikom prelaska i usklađivanja sveučilišta s Bolonjskim procesom. Uglavnom se naglašava sustav izjednačavanja na europskoj razini iz kojega proizlazi daleko veća mogućnost mobilnosti svih dionika akademske zajednice, odnosno studenata – budućih učitelja i njihovih profesora, kroz programe kao što je primjerice Erasmus.

Posebnosti obrazovnih sustava zemalja Balkana opisane su u trećem poglavlju, a pod zajednički im nazivnik možemo staviti brojne izazove s kojima se susreću. Primjerice, u Albaniji je to pretjerano uplitanje politike u modernizaciju obrazovanja učitelja, u Hrvatskoj izostanak suradnje unutar odgojno-obrazovne okomice (škole, sveučilišta, Ministarstvo, Agencija), u Bosni i Hercegovini nedovoljna usklađenost s Bolonjskim procesom, a u Crnoj Gori nedostatak usmjerenosti prema učiteljskim kompetencijama.

Baltičke zemlje, odnosno obrazovanje litavskih, latvijskih i estonskih učitelja te njegove posebnosti, opisane su u četvrtom poglavlju. I ovdje su reforme polazišna točka. Nakon političkih previranja i dobivene samostalnosti Litva je izgradila svoj obrazovni sustav na četiri temeljna načela: humanizmu, demokraciji, predanosti svojoj kulturi i pluralnosti te obnovi. Unatoč tomu, postoje problemi koji opterećuju sustav, a jedan od vodećih je nedostatak visokokvalificiranih nastavnika. Razlog tome može se pronaći u niskom društvenom statusu same profesije. Za razliku od njihove situacije, Estonija uspješne rezultate Programa za međunarodno ocjenjivanje učenika (PISA) pripisuje, između ostaloga, upravo poboljšanjem društvenog statusa učitelja. Latvija pak opisuje kako se kod njih prekretnica u obrazovanju učitelja dogodila uvođenjem kompetencija globalnog građanstva u isti.

Posljednja skupina zemalja koje su opisale svoje obrazovne sustave su one istočnoeuropske. Moguće je iščitati kako se kod njih najveće promjene događaju posljednjih desetak godina, no i dalje postoje brojne neusklađenosti s europskim standardom, odredbama UNESCO-a kao i nepostojanje vanjskih akreditacija pedagoških institucija. U ovim je zemljama, kao i u velikoj većini ostalih zastupljenih u ovoj knjizi, zajedničko veliko nezadovoljstvo učitelja svojim socijalnim i društvenim statusom iz čega proizlazi i smanjena motivacija.

Kada se u knjizi koristi sintagma obrazovanje učitelja, podrazumijeva se početna priprema/obrazovanje učitelja, ali i kontinuirani profesionalni razvoj odnosno permanentno stručno usavršavanje. Potonje navedeno iziskuje visoki stupanj motivacije koja izostaje iz brojnih opisanih razloga (npr. nedovoljno autonomije i slobode, zastarjeli didaktički materijali i neopremljenost, niska primanja i sl.). Dio zemalja upravo u tome vidi problem zašto sustav sporo napreduje.

U Zaključku urednici sintetiziraju napisano i daju pregled na sadašnjost, prošlost i budućnost obrazovanja učitelja u istočnoj i srednjoj Europi. Kroz osam točaka koncizno donose zaključak kako se u djelu može iščitati bogatstvo različitosti, utjecaj globalizacije, europskih integracija, ali i komunističkog nasljeđa, veza između obrazovanja i ekonomskog i kulturnog razvoja te značenje socijalnog statusa učitelja. Posebno naglašavaju važnost nastavka ovakvih međunacionalnih i komparativnih studija obrazovanja učitelja kako bi se shvatio vlastiti kontekst i na temelju toga gradio napredak obrazovnog sustava.

Kroz četiri poglavlja ove je knjige opisano kako su tri desetljeća reformi obrazovanja utjecala na sustave obrazovanja učitelja u srednjoj i istočnoj Europi. Autori tih poglavlja analiziraju reformske aktivnosti otkrivajući njihove paradokse, socio-kulturna i politička uplitanja, identificiraju dominantne trendove, prakse i pristupe te predlažu poželjne promjene. Upravo ta poglavlja pružaju okvir za razumijevanje složenih reformskih procesa jer su napisana iz perspektive svake zemlje i onih koji su u same reforme na neki način bili uključeni. Razumijevanje sustava obrazovanja učitelja iz višestrukih perspektiva prepoznajem kao jednu od ključnih vrijednosti ovoga djela. Ukoliko se vodimo time da je obrazovanje učitelja temelj napretka svakoga društva u cjelini, onda ova knjiga daje veliki doprinos razumijevanju i razvoju sustava obrazovanja.

Čitajući ovu knjigu imamo priliku uvidjeti i osvijestiti razlike i sličnosti, suvremene obrazovne politike, strukture, prakse, trendove i probleme obrazovanja učitelja 21 europske zemlje u svjetlu bolonjskih reformi, politika visokog obrazovanja Europske unije i procesa globalizacije. Ovo ostvarenje izvanredan je doprinos istraživačkoj literaturi u području komparativne pedagogije i temelj za neke buduće i možebitne scenarije promjena u obrazovanju učitelja koji su temelj razvoja i napretka cjelokupne društvene zajednice.

Marija Lesandrić

Globalizacijski procesi i potreba za očuvanjem i njegovanjem lokalnih kulturnih i identitetskih odrednica

U Zborniku radova *Globalne promjene u obrazovanju i očuvanju baštine* (Sveučilište u Zadru, Zadar, 2023.) publicirani su radovi s istoimenoga virtualnoga znanstveno-stručnoga skupa u sklopu 7. Dana Šime i Ante Starčevića. Skup je održan 21. svibnja 2021. godine putem platforme Zoom zbog svjetske pandemije koronavirusa. U knjizi su aktualizirane relevantne teme utjecaja globalizacijskih procesa na okoliš te važnost zaštite okoliša i prirodne baštine na makro i mikrorazini. Zbornik sadrži 15 radova iz dvaju znanstvenih područja, društvenih i humanističkih znanosti, te umjetničkoga područja. Osim teorijski koncipiranih tekstova većina radova (devet) temelji se na empirijskim istraživanjima. Zamjetna je raznovrsnost znanstveno-umjetničkih

pristupa u interpretaciji sadržaja, što uključuje povijesne, arheološke, antropološke, jezikoslovne, književno-teorijske spoznaje. Stručna relevantnost djela očituje se u funkcionalnoj primjenjivosti znanstveno-umjetničkih spoznaja u nastavnome procesu. Zbornik je namijenjen znanstvenicima i stručnjacima koji se bave proučavanjem aktualnih globalizacijskih procesa, proučavanjem odgoja i obrazovanja, pripravnicima i studentima nastavničkih studija, kao i populaciji zainteresiranoj za suvremene promjene u navedenim područjima. Uz glavnu urednicu Anelu Nikčević-Milković zbornik su uredili Jasminka Brala-Mudrovčić i Denis Jurković, dok su recenzenti Elvi Piršl i Marinko Lazzarich.

Radovi prve skupine humanističkoga područja odnose se na činjenicu da se univerzalne vrednote u formiranju kulturnoga identiteta suvremenoga djeteta nikako



ne smiju napustiti. Istaknuta je potreba za očuvanjem vrijednosti poput poštivanja ljudskoga dostojanstva, slobode i demokracije, temama očuvanja kulturne baštine i razvijanja kulturnoga identiteta učenika. Martina Kolar Billege i Vesna Budinski autorice su članka pod naslovom *Artefakt hrvatske kulturne baštine u razvijanju kulturnoga identiteta u primarnome obrazovanju – od kravate i spomenika do univerzalnih vrednota*. Empirijskim su istraživanjem nastojale odrediti sadržaje poučavanja koji omogućuju izgradnju svijesti o identitetu te istražiti mišljenja učenika četvrtih razreda primarnoga obrazovanja o vrednotama i sadržajima povezanim s hrvatskom povijesno-kulturnom baštinom. Vladimir Legac u članku *Ortografske odstupanja u pisanju na engleskom kao stranom jeziku u jednojezičnih i dvojezičnih učenika osnovne škole* prikazuje rezultate istraživanja jezične vještine pisanja u jednojezičnih i dvojezičnih učenika. Nakon toga slijedi znanstveni rad Maje Opašić i Ameli Širola naslovljen *Primjena zavičajnih čakavskih slikovnica iz perspektive učenika*. Riječ je o tekstu u kojemu autorice naglašavaju važnost načela zavičajnosti u nastavi književnosti na nižem stupnju primarnoga obrazovanja. Članak Lucije Šimičić i Marijane Markalaus pod naslovom *Promicanje višejezičnih repertoara u globaliziranim društvima i obrazovnim kontekstima* tematizira višejezičnost u kontekstu obrazovanja u Europi i Hrvatskoj. Autorice su razmatrale na koji se način u hrvatskome obrazovnome sustavu mjesto standardnoga varijeteta hrvatskoga jezika pozicionira na osi koja povezuje tradicionalno i baštinjeno s globalizacijskim procesima. Maja Verdonik i Ivana Rašić u članku *Narodne pripovijetke u suvremenim slikovničkim transpozicijama* analiziraju karakteristike verbalnih i vizualnih diskursa slikovnica iz ciklusa *Etno priče*, suvremene hrvatske spisateljice Sanje Lovrenčić, utemeljenih na narodnim pripovijetkama. Nakon toga slijedi članak Sanje Vrcić-Mataija i Ane Vivoda pod naslovom *Kula age Senkovića i Murkovića mlin – kulturni povijesni izvori gospićkog identiteta*. U radu se, na temelju interdisciplinarnih znanstveno-umjetničkih spoznaja, valorizira kulturna baština dvaju navedenih lokaliteta koji predstavljaju povijesnu jezgru urbanoga razvoja Gospića, s namjerom implementiranja njihovih kulturnih vrijednosti u sustav visokoškolske naobrazbe.

U poglavlju pod naslovom *Društveno područje znanosti* nalazimo sedam radova među kojima jedan izvorni znanstveni rad, dva prethodna priopćenja, dva pregledna članka i dva stručna članka. Osim teorijskih razmatranja četiri članka temelje se na empirijskim istraživanjima provedenim metodom intervjua i komparativnom analizom. Sandra Janković i Tamara Baždarić autorice su članka pod naslovom **Čemu nas uče rezultati ILSA istraživanja o postignućima hrvatskih učenika?**. U radu su analizirale rezultate PISA, PIRLS i TIMSS istraživanja i postignuća hrvatskih osmoškolaca, u kontekstu čimbenika kojima se mogu objasniti njihovi uzroci i

sukladno tome sagledati mogućnosti unaprjeđenja predtercijarne razine odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Danijel Jukopila u članku *Implementacija globalizacijskih i baštinskih sadržaja u nastavi geografije* analizira dokumente povezane s nastavom s ciljem praćenja kontinuiteta pojavnosti pojmova ili sadržaja povezanih s globalizacijom i baštinom. Denis Jurković i Anela Nikčević-Milković autori su članka *Doprinos sociodemografskih čimbenika i emocionalne kompetencije u objašnjenju interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija*. U članku su ponuđeni rezultati istraživanja u kojem su autori ispitivali povezanost interkulturalne osjetljivosti, emocionalne kompetencije i nekih sociodemografskih varijabli na uzorku studenata učiteljskih studija Sveučilišta u Zadru. Dinko Marin, Mejra Uglešić i Ignis Lemezina autori su članka naslovljenog *Odgov i obrazovanje za očuvanje prirode na primjeru Parka prirode Telašćica*. U tekstu su prikazani rezultati projekta *Zaštićena područja zavičaja* u zadarskoj Osnovnoj školi Bartula Kašića, s ciljem upoznavanja učenika s važnošću očuvanja okoliša.

Aleksandra Smolić Batelić, Melanija Mohorić i Filip Polegubić autori su članka *Odgov i obrazovanje za nematerijalnu kulturnu baštinu: kontekst odgojno-obrazovnih ishoda u predmetnim kurikulumima razredne nastave*. U radu su deskriptivnom metodom međusobno suočeni temeljni pojmovi identiteta, kulture i nematerijalne kulturne baštine u kontekstu odgoja i obrazovanja te analizirani odgojno-obrazovni ishodi u predmetnim kurikulumima primarnoga obrazovanja usmjereni na razvoj kulturnog identiteta upoznavanjem nematerijalne kulturne baštine. Braco Tomljenović, Ivana Tomljenović i Frane Tomljenović autori su članka *Razlike učenica trećeg i četvrtog razreda osnovne škole u manifestnim mjerama morfoloških antropometrijskih obilježja*. U radu su prikazani rezultati istraživanja čiji je cilj bio utvrđivanje razlika između učenica mlađe školske dobi u morfološkim antropometrijskim karakteristikama. Nakon toga slijedi rad Lucije Velagić i Jasne Kudek Mirošević pod naslovom *Informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama*. Autorice prikazuju rezultate istraživanja u kojem su ispitivale kompetencije učitelja za primjenu novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi i poučavanju učenika s poteškoćama.

U tekstovima ovoga poglavlja analizirani su globalizacijski i baštinski sadržaji u obrazovnim dokumentima. U analizi dokumenata obuhvaćeni su kurikuli iz različitih školskih predmeta. Autori naglašavaju metodički potencijal baštinskih sadržaja u suvremenoj nastavi. Rezime ovoga poglavlja glasio bi: škole su mjesta nužnih društvenih globalnih promjena, ali i očuvanja prirodne baštine i baštinskog identiteta.

U završnome poglavlju pod naslovom *Umjetničko područje* autori raspravljaju o ulozi i utjecaju umjetnosti u procesu globalizacije. Kako umjetnički sadržaji imaju

važnu ulogu u socijalizaciji djece i adolescenata, definirani su problemi koji se odnose na provođenje specifičnih integriranih programa i sadržaja iz glazbe i likovne umjetnosti. Autori navode konkretne primjere razvoja integriranoga kurikula u umjetničkim područjima. Ines Cvitković Kalanjoš i Ivana Matasić u članku *Turbofolk i njegov utjecaj na ponašanje i oblikovanja stavova mladih* prikazuju rezultate istraživanja provedenog među učenicima od 5. do 8. razreda Osnovne škole Zrinskih i Frankopana iz Otočca i studentima Odjela za nastavničke studije u Gospiću o slušanju i utjecaju turbofolka na njihovo ponašanje. Marina Drašković i Goran Sučić autori su članka *Razvoj integriranog kurikuluma u umjetničkim područjima* u kojem naglašavaju potrebu za promjenama u integriranim kurikularnim procesima umjetničkih područja kao produktu interesa djeteta u ranom predškolskom odgoju i obrazovanju. Istraživači u svojim radovima upozoravaju na edukativni potencijal materijalne i nematerijalne kulturne baštine u kreiranju kulturnoga identiteta djece i mladih. Primjena etnografskog pristupa u istraživanju kulturne baštine, primjerice, može poslužiti kao metodološki model pristupa raznolikim zavičajnim temama. Univerzalne vrijednosti u formiranju kulturnoga identiteta suvremenog djeteta nikako se ne smiju napustiti.


Naslovna tema i podteme aktualizirane u zborniku *Globalne promjene u obrazovanju i očuvanju baštine* veoma su suvremene i relevantne, stoga mogu izazvati interes znanstvene zajednice. U pojedinim tekstovima autori se referiraju na dosadašnja istraživanja, ali problematiziraju pitanja koja nisu dovoljno rasvijetljena te o srodnim temama raspravljaju iz drukčije perspektive. Analizirani su temeljni obrazovni dokumenti, odgojno-obrazovni ishodi u različitim predmetnim kurikulumima primarnoga obrazovanja koji su usmjereni na razvoj kulturnoga identiteta upoznavanjem materijalne i nematerijalne kulturne baštine. Definirani su brojni problemi, primjerice, provođenje specifičnih integriranih programa iz glazbe i likovne umjetnosti.

Znanstveni doprinos ovoga zbornika očituje se u promicanju univerzalnih vrijednosti u formiranju kulturnoga identiteta djece i mladeži. Uz spoznaje o nužnosti prihvaćanja globalizacijskih procesa naglašava se potreba za očuvanjem i njegovanjem lokalnih kulturnih i identitetskih odrednica, svojevrsnim usklađivanjem globalnoga i lokalnoga. Škole su mjesta nužnih društvenih globalnih promjena, ali i očuvanja prirodne baštine i baštinskoga identiteta, stoga se u većini radova apostrofira uloga odgojno-obrazovnoga sustava u očuvanju i promicanju nematerijalne kulturne baštine te u razvoju kulturnoga identiteta djece. U tom kontekstu autori tekstova naglašavaju potrebu za promjenama u obrazovanju navodeći funkcionalne primjere i upućujući na metodički potencijal baštinskih sadržaja u suvremenoj nastavi. Aktualizacija i usklađivanje globalnih i lokalnih zakonitosti, naoko suprotnih polova,

navodi se kao preduvjet stvaranja suvremenoga obrazovnoga sustava, temelja društvenoga napretka. Vrijednost ove publikacije očituje se i u razmatranju problema višetničosti, međukulturnosti, regionalnoga identiteta obilježenoga u odnosu s okolišem koji nas okružuje, ali i s drugim zajednicama s kojima stvaramo složene odnose, specifične iz rakursa humanističkih znanosti, društveno-prirodoslovnoga i umjetničkoga područja.

Naglasiti nam je aktualnost tematike i interdisciplinaran pristup aktualizaciji problema: autori tekstova na suvremen način promišljaju o globalizacijskim procesima u različitim područjima znanosti i umjetnosti. Upravo interdisciplinarnost omogućuje širu i slojevitu raspravu o problematici koja se može sagledati iz različitih znanstvenih i umjetničkih rakursa. Znanstvenici koji istražuju srodne teme moći će koristiti spoznaje iz ove knjige za buduća istraživanja dok će radovi zbog svoje primjenjivosti biti veoma korisni učiteljima praktičarima.

Marinko Lazzarich

 0000-0003-1401-9610

Dunja Anđić (2022). *Igra, priroda i održivi razvoj: Kako potaknuti povezanost s prirodom djece rane i (pred)školske dobi?* Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.

Godine 2022. u izdanju Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci objavljena je knjiga autorice Dunje Anđić pod naslovom *Igra, priroda i održivi razvoj: Kako potaknuti povezanost s prirodom djece rane i (pred)školske dobi?*. Autorica je izvanredna profesorica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, a u svom radu poglavito se bavi pedagogijom održivog razvoja, metodikom nastave prirode i društva i poticanjem istraživačkog pristupa u razrednoj nastavi. Nositeljica je istoimenih kolegija u koje uključuje sadržaje vezane za provođenje slobodnog vremena i očuvanje okoliša u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i razrednoj nastavi. Također, autorica je brojnih znanstvenih i stručnih radova i voditeljica znanstvenih projekata od kojih se ističe Uniri plus + „Povezanost s prirodom, organizacija slobodnog vremena djece školske dobi i digitalne tehnologije“.

Kroz 185 stranica, nakon Predgovora, autorica u 17 poglavlja problematizira važnost i ulogu igre i učenja u prirodi. Posljednja 3 poglavlja predstavljaju kazalo korištenih pojmova, popis literature i bilješku o autorici.

U prvom poglavlju, naslovljenom *O igri*, autorica donosi pregled shvaćanja i definiranja igre, temeljne konstrukte i poglede, tipove i funkcije. Navedeni su mislioci koji su kroz povijest promovirali važnost igre, kao što su Komensky i Pestalozzi, a većina podjela prikazana je i grafički što zadržava pažnju čitatelja. Pri kraju poglavlja



autorica zaključuje da su pedagozi, psiholozi, ali i drugi značajni pojedinci od davnina pa sve do danas kao integralni dio svojih teorija i ideja učenja i poučavanja uključivali prirodu, vanjski prostor, okoliš ili elemente prirode kao izvore znanja, didaktičke materijale, ali i oblike učenja zbog čega se razvoj igre protegao kroz mnoga stoljeća.

Drugo poglavlje, *Igra i kurikulum odgoja i obrazovanja*, apostrofiraju značaj igre kao kompleksne aktivnosti čiji se značaj pronalazi u nacionalnim i internacionalnim kurikulumima. Autorica navodi različite pristupe i tri vrste kurikuluma koji se pronalaze na područjima Njemačke, Švedske, Finske, Kine i Hong Konga, Irske i dr., a posebni naglasak stavlja na kurikulum međupredmetne teme *Održivi razvoj* na području Republike Hrvatske. Poglavlje završava zaključkom o važnosti kompetencija učitelja, profesionalne odgovornosti, prosudbe samog učitelja koji bi trebao prepoznati i koristiti lokalne resurse i prirodno okruženje u kontekstu ispunjavanja kurikularnih zahtjeva, ali prije svega promišljati o dobrobiti djece kroz igru i putem igre u prirodi.

Prostor i kurikulum odgoja i obrazovanja naslov je trećeg poglavlja u kojem autorica progovara o definiranju i značaju prostora u dječjem razvoju. Ističe se značaj nacionalnih dokumenata s naglaskom na odredbe *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* u kontekstu razvoja prirodoslovnih kompetencija koji se oslanja na stvaranje poticajnog matematičkog i prirodoslovnog okruženja. U tom smislu autorica se ne ograničava samo na prostor nego u promišljanju uključuje i koncept Kulture vrtića pri čemu ističe da kultura nije i ne može biti ograničena prostorom, ali prostor na nju svakako utječe. U kontekstu osnovne škole navodi se važnost odgojno-obrazovnih ishoda *Kurikuluma nastavnog predmeta Prirode i društva* uz naglasak na veliku uključenost ishoda vezanih za sadržaje prostora i orijentacije u prostoru u razrednoj nastavi. U odnos s navedenim kurikulumom dovodi se kurikulum međupredmetne teme *Održivi razvoj za osnovne i srednje škole* gdje se prostor određuje na drugačiji način. Razvoj ideje o shvaćanju prostora i okoliša autorica problematizira i u pojavnosti termina u kurikulumu nastavnog predmeta Geografije u osnovnoj školi gdje pronalazi isticanje prostornog identiteta i prostornog obuhvata. Osim toga, navodi važnost održivosti propisane kurikulumom u smislu poimanja održivosti koja treba osigurati povećanje kvalitete života pojedinca i zajednice koja neće biti na štetu okoliša i prouzročiti gubitak identiteta prostora i zajednice. Autorica zaključuje poglavlje naglašavanjem razlika u shvaćanju prostora i okoliša pri čemu se u nacionalnim dokumentima prostor smatra pojmom kojim se opisuju značajne odrednice čovjekova i djetetova života, dok je okoliš pojam koji se vezuje za pojam održivog razvoja, a podrazumijeva sve što nas okružuje, kao prirodni ili izgrađeni, odnosno prostor življenja i u kojem dijete živi, raste, osjeća, razvija se, uči i igra se.

Četvrto poglavlje pod naslovom *Pedagogijski pristupi odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj* donosi pregled pedagoških pristupa koji su se razvili unutar koncepta odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. Autorica iznosi pregled nesuglasja u terminološkim odrednicama i poimanja koncepta održivog razvoja i održivosti što je rezultiralo razvojem različitih pedagoških pristupa. Od prvog pokušaja razgraničenja koncepta kroz Haga deklaraciju, preko Međunarodne debate o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj autorica iznosi ključne pravce i čimbenike koji su oblikovali pedagoške ideje o odgoju. Primjerice, autorica navodi 15 identificiranih struja, evoluciju ključnih pojmova i važnost koraka koji sačinjavaju integriraju pedagogiju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Na temelju iznesenog autorica zaključuje da je nezahvalno i teško odijeliti poziciju okoliša od igre zbog čega se poziva na argument utjecaja prostora i okruženja na kvalitetu dječje igre.

Peto poglavlje, *Prostor i priroda u odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj* iznosi promišljanja o prostoru i prirodi kao dijelovima okoliša, poimanja igre kao kompleksne aktivnosti u kontekstu učenja i slobodne igre. Kroz poglavlje je problematizirano određivanje okoliša nakon čega autorica navodi 3 temeljne relacije odnosa čovjeka i prirode. U prilog važnosti značaja prirode autorica naglašava važnost značaja prirode i okoliša kao oblika učenja u alternativnim pedagoškim pravcima kao što su Waldorf, Summerhill i Radna škola. Na kraju poglavlja izneseno je 6 tematskih osnova odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj na otvorenim prostorima u razdoblju ranog djetinjstva. Autorica zaključuje da je značajke koncepta moguće je promatrati s aspekata holističkog poimanja djeteta, kao i s pozicije konstruktivizma, ali se postavlja pitanje o razini implementacije koncepta u praksu rada vrtića i škola.

Igra i učenja o prirodi u odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj naslov je šestog poglavlja koje nudi niz argumenata različitih autora o važnosti uključivanja djece u prirodno učenje kroz igru. Detaljno je razrađena periodizacija razine razvoja djece u području odgoja i obrazovanja na okoliš s pripadajućim karakteristikama i preporučenom ulogom učitelja u svakoj od njih. Pri kraju poglavlja apostrofirana je uloga učitelja i odgajatelja kao sukonstruktora iskustava, facilitatora, procjenitelja rizika, posrednika i refleksivnih i akcijskih praktičara. Iz svega navedenog autorica zaključuje o kompleksnosti i slojevitosti uloga odgajatelja i učitelja ponovno naglašavajući ulogu igre u razvoju osjetljivosti za prirodu.

Sedmo poglavlje bavi se *Šumskim vrtićima i povezanosti s prirodom*. Na primjerima Montesorri, Waldorf, Agazzi i Reggio programa autorica prikazuje ulogu stvaralaštva i slobodnog razvoja uz zastupljenost elemenata prirode. Nakon toga naveden je kratak pregled razvoja ideje i koncepta šumskog vrtića i šumske pedagogije. Također, navodi se 6 koraka za omogućavanje implementacije šumske pedagogije usmjerene na razvoj odgoja i obrazovanja za okoliš. Kraj poglavlja otvara pitanje o zastuplje-

nosti šumskih vrtića na području Republike Hrvatske i konceptu koji je u praksi implementiran, ali i izostanku recentnih istraživanja o implementaciji koncepta.

Nastavno na nedostatak istraživanja o šumskim vrtićima autorica u osmom poglavlju pod nazivom *Prikaz istraživanja o šumskim vrtićima* iznose se rezultati istraživanja provedenog u sklopu završnog rada Deni Đafić pod naslovom *Šumski vrtići i odgoj i obrazovanje za održivi razvoj* (2021). Rezultati istraživanja doveli do su zaključka da postoji značajno izražena potreba za osnivanjem šumskih vrtića, koja se ogleda u promišljanju odgajatelja, učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika pri čemu postoje deficitarne spoznaje o šumskim vrtićima na fakultetima. Sukladno navedenom, istaknuta je potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za daljnjim stručnim usavršavanjem u kontekstu rada šumskih vrtića.

Povezanost s prirodom i odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj bavi se argumentacijom shvaćanja povezanosti s prirodom kao koncepta, osobine ličnosti i pojma kojim se opisuje koncept ljudske-okolišne povezanosti. Poglavlje završava iznošenjem kritika koje uglavnom problematiziraju sam pojam i njegove „opisnike“, odnosno nedostatak jasnoće u definiranju pojmova, te preveliku usmjerenost ka konstrukciji mjernih instrumenata za provedbu istraživanja povezanosti s prirodom.

Biofilija i povezanost s prirodom, deseto poglavlje knjige dovodi u vezu hipotezu ili teoriju o biofiliji Ericha Fromma kao pozitivan čovjekov odnos prema biljkama i životinjama. Iznoseno je 9 osnovnih vrijednosti koje navode Kellert i Wilson, ali i 3 pravca povezanosti odnosa čovjeka i prirode. U poglavlju se navodi 7 putova do povezanosti s prirodom nakon čega se iznose načini mjerenja biofilije i biofobije. U tom smislu spomenut je biofilični intervju i instrument čiji je temelj pridavanje emotivnih atribucija elemenata prirode uz pripadajuće ilustracije.

Okoliši vrtića i škola kao pretpostavka povezanosti s prirodom naziv je jedanaestog poglavlja koje pokušava odgovoriti na pitanje kako sustavi odgoja i obrazovanja i prakse odgojno-obrazovnih institucija osiguravaju (pred)uvjete za razvoj iskustava igranja u prirodi uključujući pritom potencijale koje pružaju prirodni prostori i okoliši vrtića i škola? Autorica kroz poglavlje opisuje potencijale različitih modela koji uključuju tradicionalna igrališta, dizajnerska igrališta, avanturistička igrališta i kreativna ili sveobuhvatna igrališta. Nakon opisa svakog modela nalazi se i fotografija koja prikazuje model u praksi. U poglavlju se nalazi i potpoglavlje koje propituje ulogu i mogućnosti dizajna okoliša i razvoja djeteta pri čemu se ideja adekvatnog okoliša temelji na aspektima holističkog razvoja. Autorica na brojnim međunarodnim i nacionalnim primjerima argumentira važnost adekvatnog iskorištavanja prostora te ističe ideju o tome da je igra i promišljanje o njoj sastavni dio procesa implementacije odgoja i obrazovanja za okoliš i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj jer je igra često uvjetovana okolišnim, prirodnim umjetnim i dizajniranim karakteristikama.

U dvanaestom poglavlju, *Prikaz istraživanja – igra u prirodi i povezanost s prirodom*, daje se prikaz preliminarnog istraživanja kojim se istraživao odnos povezanosti s prirodom, odnosno odnos djece i igre/igara u prirodi/vanjskim prostorima/okolišu na području Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovine. Dobiveni rezultati upućuju na adekvatne mjerne karakteristike korištenog instrumenta, visoke srednje vrijednosti procjene pozitivnih osjećaja učenika prema slobodnoj igri, niže vrijednosti negativnih osjećaja vezano uz strah od buba, kukaca i ozljeda, povezanost razreda i dobi s varijablama indeksa povezanosti s prirodom i procjene igre u prirodi, razlike u procjeni povezanosti s prirodom i igrom u prirodi s obzirom na razred i pozitivan doprinos igre indeksu povezanosti s prirodom dječje mlađe školske dobi i igre.

U *Zaključnim razmatranjima* autorica iznosi stav da nije jednostavno pisati o igri, a izazov se posebice javlja kada se želi opisati igru u prirodi i u kontekstu suvremenih istraživanja. Navodi sve veću prisutnost igrifikacije učenja koju dovodi u odnos sa shvaćanjem važnosti igre kao oblika učenja i istraživanja posebice u kontekstu procesa razvoja povezanosti s prirodom. Autorica ističe važnost promišljanja o biofilicnim dizajnima prostora i okoliša vrtića i škola u cilju doprinosa cjelovitom rastu i razvoju djece, ali i razvoju dječje povezanosti s prirodom.

U četrnaestom, posljednjem tematskom poglavlju *Kako potaknuti povezanost s prirodom i okolišem?*, autorica iznosi mogućnosti poput edukativnih vrtova, kulturne baštine tj. zavičajnog govora, laboratorija u vrtiću – u okolišu, korištenje prirodnih materijala, posjet šumi, posjet farmi, sadržaji vezani uz vodu, zvjezdarnica, mlin i obilježavanje eko datuma čiji se popis u ovoj publikaciji nudi.

Kazalo pojmova sistematizira najčešće korištene pojmove kroz cijelu publikaciju uz njihove definicije. U popisu literature među 269 jedinica dominantno se nalaze radovi autora koji djeluju u međunarodnom kontekstu što ojačava tezu o izostanku istraživača koji se ovom temom bave u nacionalnom kontekstu.

Može se zaključiti da autorska knjiga Dunje Anđić progovara o temi održivosti, održivog razvoja, prirodi, okolišu, prostoru i brojnim drugim konceptima koji među autorima stvaraju nesuglasice. Osim toga, uključivanje igre kao načina učenja, posebice u vidu odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj podiže problematizaciju knjige na još višu razinu. Argumentacija teza, prikaz promišljanja različitih inozemnih autora, ali i pogled na koncept u nacionalnom kontekstu autorsku knjigu Dunje Anđić svrstava u dobre primjere sveučilišnih udžbenika koji svakim svojim poglavljem otvaraju mjesto za promišljanje i produblivanje znanja o ovom – istraženo/neistraženom području.

Adresa

Odgojno-obrazovne teme, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska/Croatia; tel.: +385 (0)51 265 800; fax.:+385 (0)51 584 999;

e-mail: casopis@ufri.uniri.hr URL: <https://eiufri.uniri.hr/index.php/ei/index>

Izlazi dva puta godišnje.

Published two times per year.

Pretplata: 30 kn (dvobroj 50 kn) za pojedince, 40 kn (dvobroj 60 kn) za ustanove; za inozemstvo 15 € (dvobroj 20 €), avionskom poštom 25€ (dvobroj 30 €).

Annual subscription rates 15 € (by air mail 25 €); double issue 20 € (by air mail 30 €).

IBAN: HR8223600001101913656

ČLANCI / ARTICLES

Martina Jularić, Antonija Vukašinović, Iva Klarić

INTEGRACIJA POKRETA KAO ELEMENT USPJEŠNOSTI INKLUZIJE

INTEGRATION OF MOVEMENT AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF SUCCESSFUL INCLUSION

Božidar Ljubenko

PREDUVJETI USPJEŠNOG OSTVARENJA NASTAVE NA ORGULJAMA

PREREQUISITES FOR SUCCESSFUL EXECUTION OF ORGAN LESSONS

Saša Koca, Dženana Radžo Alibegović

PROBIR KAO PREVENCIJA SLABOG VIDA U OBRAZOVNOM PROCESU

SCREENING AS LOW VISION PREVENTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Maja Verdonik, Monika Štiglić Granić

MOTIVI DJETINJSTVA U AUTOBIOGRAFSKOJ PROZI SUVREMENIH HRVATSKIH

KNJIŽEVNICA MAJE GLUŠČEVIĆ I VIŠNJE STAHULJAK

MOTIFS OF CHILDHOOD IN THE AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF CONTEMPORARY

CROATIAN WRITERS MAJA GLUŠČEVIĆ AND VIŠNJA STAHULJAK

Vanesa Varga, Marina Merkaš, Matea Bodrožić Selak, Ana Žulec Ivanković

PEER-INFLUENCED PURCHASES: AN EXPLORATION OF CONSUMER TRENDS AMONG

ADOLESCENTS IN CROATIA

POSJEDOVANJE POD UTJECAJEM VRŠNJAKA: ISTRAŽIVANJE TRENDOVA O

MATERIJALNIM DOBRIMA MEĐU ADOLESCENTIMA U HRVATSKOJ

Melanija Mohorić

NOELIA OLMEDO TORRE, OSCAR FARRERONS VIDAL, ANNA PUJOL FERRAN:

CONSTRUCTIVIST LEARNING MODELS IN TRAINING PROGRAMS

Marija Lesandrić

KOWALCZUK-WALĘDZIAK, M., VALEEVA, R. A., SABLIĆ, M. & MENTER, I (EDS) (2022); THE

PALGRAVE HANDBOOK OF TEACHER EDUCATION IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE.

PALGRAVE MACMILLAN

Marinko Lazzarich

GLOBALIZACIJSKI PROCESI I POTREBA ZA OČUVANJEM I NJEGOVANJEM LOKALNIH

KULTURNIH I IDENTITETSKIH ODREDNICA

Lucija Tomac

DUNJA ANĐIĆ (2022). IGRA, PRIRODA I ODRŽIVI RAZVOJ: KAKO POTAKNUTI

POVEZANOST S PRIRODOM DJECE RANE I (PRED)ŠKOLSKE DOBI? SVEUČILIŠTE U RIJECI,

UČITELJSKI FAKULTET