

# ODGOJNO-OBRAZOVNE TEME

## SADRŽAJ

*Uvodna riječ glavnog urednika*..... 3

### Članci

*Natalija ĆURKOVIĆ, Sandro KRAŠIĆ, Ivana KATAVIĆ*  
 Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu ..... 5

*Ivana MATEKALO, Mirjana Matea KOVAČ, Ana SARIĆ*  
 Drama u nastavi engleskog jezika..... 25

*Martina RONČEVIĆ, Sofija VRCELJ*  
 Uporaba informacijsko – komunikacijskih tehnologija u odgojno – obrazovnom radu s generacijom Z..... 41

*Dorijana KAVČIĆ*  
 Primjena hrvatskog znakovnog jezika u nastavi Hrvatskoga jezika s gluhom i  
 nagluhom djecom – aktualno stanje i izazovi ..... 65

*Zrinka FIŠER*  
 Višeosjetilno, izravno i strukturirano poučavanje učenika s teškoćama u učenju - studija slučaja ..... 83

### Prikazi

*Aleksandra SMOLIĆ BATELIĆ*  
 Pia Christensen, Allison James: Research with children: Perspectives and Practices..... 103

*Akvilina ČAMBER TAMBOLAŠ*  
 Madeleine Leonard: The Sociology of Children, Childhood and Generation ..... 107

*Vlatko SMILJANIĆ*  
 Zdenka Kos (ur.): 100 godina Gimnazije u Virovitici ..... 113

# EDUCATIONAL ISSUES

## CONTENTS

*Editor's Preface* ..... 3

### Articles

*Natalija ĆURKOVIĆ, Sandro KRAŠIĆ, Ivana KATAVIĆ*  
Attitudes of Teachers and Parents of Primary School Students towards Distance Education ..... 5

*Ivana MATEKALO, Mirjana Matea KOVAČ, Ana SARIĆ*  
Drama in English Language Teaching ..... 25

*Martina RONČEVIĆ, Sofija VRCELJ*  
The Use of Information and Communication Technology in Education of Generation Z ..... 41

*Dorijana KAVČIĆ*  
Croatian Sign Language as a Tool in Croatian Language Teaching in Schools with Deaf and Hard  
of Hearing Pupils: Current Situation and Challenges ..... 65

*Zrinka FIŠER*  
Multisensory, Direct and Structured Teaching of a Student with Special Educational Needs:  
A Case Study ..... 83

### Reviews

*Aleksandra SMOLIĆ BATELIĆ*  
Pia Christensen, Allison James: Research with children: Perspectives and Practices ..... 103

*Akvilina ČAMBER TAMBOLAŠ*  
Madeleine Leonard: The Sociology of Children, Childhood and Generation ..... 107

*Vlatko SMILJANIĆ*  
Zdenka Kos (ed.): 100 years of Gymnasium in Virovitica ..... 113

## Uvodnik

Dragi čitatelji,

s ponosnom najavljujem peti broj časopisa „Odgojno–obrazovne teme” / „Educational issues”. Prije svega, veliko hvala autorima, znanstvenicima, koji su u ovom zahtjevnom razdoblju pandemije virusa COVID-19 pronašli način kako provesti svoja znanstvena istraživanja te se odlučili za objavu dobivenih rezultata u našem časopisu. Pred nama je pet znanstvenih članaka koji su rješavali probleme vrlo aktualne tematike vezane uz područje odgoja i obrazovanja. Istraživanjima je obuhvaćena nastava na daljinu, upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, drama u nastavi stranih jezika, znakovni jezik u nastavi i poučavanje učenika s teškoćama u učenju. Osim znanstvenih članaka, predstavljena su i tri prikaza knjiga, i to o jednoj vinkovačkoj srednjoj školi, zatim perspektivama i praksi istraživanja s djecom te o sociologiji djetinjstva. Vjerujem kako kvaliteta svih navedenih publikacija te aktualnost i širina tema može zadovoljiti vaša očekivanja.

Najiskrenije želim da vam u budućnosti časopis „Odgojno–obrazovne teme” / „Educational issues” iz broja u broj bude još zanimljiviji, korisniji i poticajni; da budete naši suradnici koji će znati prepoznati njegove vrijednosti te objavljivati rezultate svojih istraživanja i značajno unaprijediti odgoj i obrazovanje.

Konačno, iskoristio bih ovu prigodu i zahvalio dosadašnjem Uredništvu, čiji je vrijedan rad i trud od ovog broja naslijedilo novo, a posebno dosadašnjem glavnom uredniku izv. prof. dr. sc. Željku Boneti i izvršnoj urednici doc. dr. sc. Danijeli Blanuši Trošelj. Čast nam je i želja nastaviti vašu misiju: učiniti ovaj časopis respektabilnim u najznačajnijim svjetskim znanstvenim bazama. Nastavljamo u prijateljskom, suradničkom i pozitivnom ozračju za koje se iskreno nadam da ćete uvijek moći prepoznati.

*Glavni urednik*

*Vilko Petrić*

## Editorial

Dear readers,

I am proudly announcing the fifth issue of the journal *Educational Issues/Odgojno-obrazovne teme*. Firstly I would like to thank the authors (scientists), who have in a relatively difficult period of the pandemic caused by the COVID-19 virus found a way to conduct their scientific research and decided to publish the results they obtained in our journal. In front of us are five scientific articles that addressed problems of current subject matters related to the fields of upbringing and education. The research encompasses online education, the use of ICT in instruction, drama in foreign language classes, sign language in instruction and educating children with learning difficulties. Apart from scientific articles, this issue encompasses three book reviews. One book review introduces a secondary school in Virovitica, while the other two provide a perspective and practice of conducting research with children and an insight into sociology of childhood respectively. I believe that the quality of the named publications as well as their topical quality and width can satisfy your expectations.

I sincerely hope that the journal *Educational Issues/Odgojno-obrazovne teme* becomes more interesting, useful and stimulating with every new issue. I wish you become our associates who will be able to identify the values of our journal and publish the results of your research in it, thereby significantly improving the fields of upbringing and education.

Finally, I would like to use this opportunity and thank the former editorial board, whose diligent work and effort present a legacy to the present editorial board. I especially thank the former editor-in-chief, the Associate Professor Željko Boneta and the executive editor, the Assistant Professor Danijela Blanuša Trošelj. It is an honour to continue your mission and help this journal become respectable and represented in most significant scientific databases. We continue our work in a friendly, cooperative and positive atmosphere, which I sincerely hope you will always be able to recognise.

*Editor-in-chief*

*Vilko Petrić*

UDK: 37.018.4:616.2-036.21

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 15.9.2020.

## STAVOVI UČITELJA I RODITELJA UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA O NASTAVI NA DALJINU

Natalija ČURKOVIĆ

*Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb, Hrvatska*

*natalija.curkovic@ncvvo.hr*

Sandro KRAŠIĆ

*Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet*

Ivana KATAVIĆ

*Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb, Hrvatska*

### Sažetak

Zdravstvena kriza uzrokovana pandemijom koronavirusa uzrokovala je premještanje nastave u mrežno okruženje. Cilj je ovoga istraživanja ispitati i usporediti stavove učitelja i roditelja o različitim aspektima nastave na daljinu. Ispitivani aspekti su: općeniti stav o nastavi na daljinu, stavovi o komunikaciji između roditelja i učitelja, zadacima i materijalima korištenima u nastavi na daljinu te napretku učenika, načinima ocjenjivanja i zaključnim ocjenama. Stavovi su se ispitivali mrežnim upitnikom te se pokazalo kako najviše slaganje postoji u aspektu komunikacije i općenitom stavu o nastavi na daljinu. Najniže slaganje između roditelja i učitelja pokazalo se u aspektima zadavanja zadataka te načinu vrednovanja gdje roditelji naspram učitelja pozitivnije procjenjuju vlastitu djecu. Stavovi roditelja i učitelja o nastavi na daljini se zbog velikog uzorka korištenog u ovom istraživanju produbljuju, a opća saznanja o nastavi na daljinu mogu se generalizirati na druge sustave i populacije.

**Ključne riječi:** koronavirus; nastava na daljinu; roditelji; stavovi; učitelji

## Uvod

Zdravstvena kriza širenjem novog koronavirusa uzrokovala je značajne promjene u različitim aspektima života, pa tako i u obrazovanju. Za vrijeme koronavirusa u ožujku 188 zemalja diljem svijeta u potpunosti je ili lokalizirano zatvorilo škole kako bi se spriječilo širenje virusa (Basilaia i Kvavadze, 2020). Među tim zemljama se od 13. ožujka 2020. godine našla i Hrvatska odlukom Nacionalnoga stožera civilne zaštite Republike Hrvatske o prekidanju održavanja nastave u školama, čime se 16. ožujka 2020. godine nastava počela održavati na daljinu. Razlog takvoj odluci bilo je, s jedne strane onemogućiti širenje virusa (Abdulmir i Hafidh, 2020; Germann, Gao, Gambhir, Plummer, Biggerstaff, Reed i Uzicanin, 2020), dok je s druge strane to značilo održati proces obrazovanja neprekinutim, kao i smanjiti zabrinutost roditelja oko obrazovanja njihove djece (Basilaia i Kvavadze, 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang i Jiang, 2020).

Nastava na daljinu većinom se odvijala asinkrono, odnosno učenici su imali pristup materijalima koje su učitelji stavljali na mrežne platforme te je za sve obrazovne institucije omogućena tehnička podrška, kao i podrška prilikom izrade materijala za nastavu (Ministarstvo obrazovanja i znanosti, 2020). Nastava se, osim putem mrežnih platformi, održavala i putem televizijskih programa na kojima su učenici mogli pratiti sadržaje specifične za njihov razred. Zbog iznenadnosti pojave novog koronavirusa prijelaz na e-učenje također je morao biti brz. Učitelji, učenici, ali i roditelji su se morali na različite načine prilagoditi novoj situaciji.

Učitelji su morali prilagoditi svoj način rada i predstavljanja nastavnoga sadržaja mrežnim platformama. Zbog toga se iznimno važnim pokazao stupanj obrazovanja, ali i stav učitelja prema informacijsko-komunikacijskim tehnologijama (IKT) te upoznatost i učestalost korištenja IKT-a. Istraživanje koje su Ružić Baf, Radetić-Paić i Zarevski proveli 2012. godine pokazalo je kako gotovo trećina ispitanih studenata Učiteljskog fakulteta smatra da budućim učiteljima nije potrebna edukacija iz područja IKT-a. S obzirom na to da se radi o istraživanju provedenom prije osam godina, može se pretpostaviti da je većina sudionika toga istraživanja sada u ulozi učitelja te da i dalje imaju negativan stav prema IKT-u. S druge pak strane, Ministarstvo obrazovanja i znanosti prepoznalo je važnost tehnologije u obrazovanju te je tijekom 2017./2018. godine pokrenut pilot-projekt „e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola“. Kao jedan od ciljeva tog projekta navedeno je upoznavanje učitelja s upotrebom digitalne tehnologije prilikom praćenja i vrednovanja učenika jer se pokazuje kako „upotreba digitalnih tehnologija u bilo kojoj etapi nastavnog procesa pozitivno utječe na motivaciju učenika“ (Hrvatska akademska istraživačka mreža – CARNET, 2018, 15). Što se

tiče roditelja, oni su morali ured preseliti u domove te u istome prostoru obavljati sve aktivnosti koje su inače obavljali u različitim okolinama. Uz to što su posao obavljali od kuće, često se događalo da roditelji pomažu djeci prilikom usvajanja nastavnih sadržaja. Bjorklund i Salvanes (2011) navode kako je obiteljsko okruženje iznimno bitno za obrazovanje djece jer obitelj predstavlja veliku i važnu podršku u obrazovnom napretku djece. No, do sada se ta podrška smatrala nadopunom školskom procesu u obliku razgovaranja o tome što se u školi uči ili dodatnog razjašnjavanja pojedinih sadržaja. U situaciji socijalne izolacije i nastave na daljinu roditelji postaju primarni pokretač procesa učenja u svoje djece. Isto tako, roditelji su često bili primorani pomagati u savladavanju nastavnih sadržaja predstavljenih mrežnim putem. Uspješnost takvog procesa učenja ovisi kako o prethodnim navikama učenja djeteta i mogućnostima vlastite samoregulacije učenja tako i o značajkama roditelja i njihove okoline – dostupnom vremenu u kojem se roditelj može posvetiti poučavanju djeteta, dostupnim resursima poput računala ili dovoljno brzog interneta i razini vlastitog znanja jer roditelj teško može pomoći u objašnjavanju pojedinih sadržaja ako ih sam ne razumije (Oreopoulos, Page i Stevens 2006). Isto tako, roditelji su svjesni i mogućeg negativnog utjecaja koji korištenje IKT-a može imati na njihovu djecu (Pregrad, Tomić Latinac, Mikulić i Šeparović, 2011) te mogu takav stav prenijeti na njih. Naime, u istraživanjima se pokazuje kako stavovi roditelja (i učitelja) prema različitim odrednicama procesa poučavanja i školskog okruženja utječu na razvitak stavova učenika prema istim odrednicama (Sušan Gregorović, 2017).

Kako bi se između roditelja i učitelja razvio suradnički odnos koji se temelji na partnerstvu obitelji i škole, čime učenici profitiraju, nužno je razvijati dvosmjernu, otvorenu i pozitivnu komunikaciju (Epstein, 2001; Ljubetić, 2014; Rosić i Zloković, 2003). Kroz takvu komunikaciju razvija se i roditeljska uključenost u proces obrazovanja, koja obuhvaća niz roditeljskih aktivnosti vezanih za obrazovanje djeteta, bilo kod kuće ili u školi (Sušan Gregorović, 2017). U doba kada se nastava održavala na daljinu, roditeljska uključenost kod kuće, koja uključuje nadgledanje i pomoć u izvršavanju zadaća, pomoć u učenju, planiranju učenja te organizaciji vremena (Christenson i Sheridan, 2001; Epstein, Sanders, Sheldon, Simon, Salinas, Jansorn, Van Voorhis, Martin, Thomas, Greenfield, Hutchins, i Williams, 2009), bila je istaknutija no ikada prije. No, kako Sušan Gregorović (2017) navodi, učitelji su ti koji ostvaruju primarni kontakt s roditeljima zbog čega su upravo oni ključni za poticanje roditelja na uključivanje i razvijanje vlastite percepcije i prakse uključivanja (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Griffith, 1998). Također, redovita komunikacija s učiteljima roditeljima pomaže da ostanu informirani o situaciji u školi i o napretku vlastita djeteta. Redovita se

komunikacija pokazala važnom za vrijeme nastave na daljinu jer su teme povezane s koronavirusom bile iznimno zastupljene u medijima zbog čega je moglo doći do kontradiktornih informacija, a time i do zbunjenosti ili ljutnje roditelja.

Važni su dijelovi nastave i procesa obrazovanja praćenje napretka učenika te njihovo vrednovanje. Učitelji često navode kako im je upravo taj dio posla najveći izazov, odnosno pitaju se kako na najprikladniji način procijeniti vještine i znanje učenika (Kolpak, 2014). Isti autor navodi kako nedostatak vrednovanja dehumanizira proces poučavanja i može stvoriti nepovjerenje između učitelja, učenika i roditelja. S druge strane, proces vrednovanja, ako je detaljno objašnjen i strukturiran, može učenicima služiti kao motivacija za prilagođavanje svog rada očekivanim standardima. Iz toga proizlazi i važnost davanja učiteljeve konstruktivne i redovite povratne informacije učenicima. Zbog svega toga Ministarstvo obrazovanja i znanosti (2020) objavilo je *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu* kako bi usmjerili učitelje i olakšali im proces praćenja i vrednovanja. U tom se dokumentu ističe kako „pored usvajanja ishoda učenja putem bitnih sadržaja, naglasak treba staviti na dobrobit učenika i poticanje učenja na rad, a ne na ocjenjivanje naučenog“ (Ministarstvo obrazovanja i znanosti, 2020, 3). Također, u dokumentu se navodi kako su se standardni načini provjere, poput usmenog ispitivanja, mogli i dalje koristiti u nastavi na daljinu, ali u manjem opsegu te su se preporučivali inovativniji pristupi kojima se ispituju više razine kognitivnog funkcioniranja, poput kritičkih osvrtâ, debate, istraživanja teme, raspravljačkih eseja ili izrade plakata, ovisno o dobi učenika. Uz to se učitelje poticalo da prate i nagrađuju kontinuiranu aktivnost i samostalan rad učenika.

Iz svega navedenog proizlazi kako je nastava na daljinu predstavljala veliki izazov učiteljima, učenicima i roditeljima. S obzirom na to da postoji mogućnost da će se i nova školska godina održavati na daljinu, ali i zbog sličnih budućih situacija, kao i mogućnosti prebacivanja određenog dijela školovanja u mrežni svijet, važno je provjeriti kakvo je iskustvo nastave na daljinu učitelja i roditelja. Iz njihova iskustva može se saznati koje aspekte nastave na daljinu treba sačuvati u postojećem obliku, a koje treba doraditi.

Cilj je ovog istraživanja ispitati i usporediti stavove roditelja i učitelja o različitim aspektima nastave na daljinu. U ovom istraživanju fokus je na općenitome stavu o nastavi na daljinu, kao i na stavovima o komunikaciji između roditelja i učitelja, zadacima i materijalima korištenima u nastavi na daljinu te napretku učenika, načinima ocjenjivanja i zaključnim ocjenama.



Prethodna istraživanja pokazuju da postoji manji stupanj slaganja između učitelja i roditelja u procjenjivanju akademskog uspjeha učenika zbog toga što roditelji percipiraju sposobnosti i kompetencije svoje djece višima nego što to čine učitelji (Racz, Putnick, Esposito i Bornstein 2019). Autori navode da je jedan od razloga takvih rezultata taj što učitelji imaju širu sliku učeničkih sposobnosti jer imaju kontakt s više učenika, dok roditelji najčešće imaju uvid samo u sposobnosti svojeg djeteta. Također, općenito postoji manje slaganje između procjenjivača u onim aspektima koji su teže uočljivi nego u onima koji se lakše uočavaju (De Los Reyes, Augenstein, Wang, Thomas, Drabick i Burgers, 2015).

Zato pretpostavljamo da će postojati manje slaganja između roditelja i učitelja s onim aspektima nastave na daljinu čiji su procesi teže uočljivi roditeljima, poput načina ocjenjivanja i napretka učenika te onim aspektima nastave na daljinu koji se tiču sposobnosti i uspjeha učenika poput zaključnih ocjena, dok će veće slaganje postojati u aspektima koji su uočljivi roditeljima, poput komunikacije između njih i učitelja, kao i onih aspekata koji nemaju izravan doticaj sa sposobnostima njihove djece, poput općenitog stava o nastavi na daljinu.

## Metodologija

Podaci za ovo istraživanje prikupljeni su mrežnom metodom, koristeći platformu *Survey Monkey* u sklopu većeg istraživanja iskustva nastave na daljinu u travnju 2020. godine. U istraživanju je sudjelovalo 40 263 roditelja te 6 709 učitelja. Pitanja su se odnosila na sociodemografske podatke sudionika, podatke o tehničkim i prostornim uvjetima u domu za održavanje i praćenje nastave na daljinu te tvrdnje o općenitom stavu o nastavi na daljinu, komunikaciji između učitelja, učenika i roditelja, zadatcima i materijalima korištenima tijekom nastave na daljinu, praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika te zaključnim ocjenama. Na tvrdnje se odgovaralo na skali Likertovog tipa (1 – *izrazito se ne slažem*; 2 – *uglavnom se ne slažem*; 3 – *niti se slažem niti se ne slažem*; 4 – *uglavnom se slažem*; 5 – *izrazito se slažem*).

## Rezultati

U *Tablici 1.* prikazani su demografski podaci i tehnički te prostorni uvjeti ispitanih učitelja i roditelja. Kao što se iz tablice može vidjeti, gotovo četiri petine učitelja ima vlastito računalo na kojem može obavljati zadatke vezane uz posao, nešto manje od jedne petine njih mora dijeliti vlastito računalo i dogovarati se oko njegovog korištenja, dok samo oko 3 % učitelja nema vlastito računalo i mora se snalaziti na različite načine oko njegovog korištenja.

Što se učenika tiče, gotovo jednak je postotak onih učenika koji imaju vlastito računalo koje ne dijele s drugim osobama i onih koji moraju dijeliti računalo s drugim osobama iz kućanstva. Gotovo 12 % učenika nema računalo te se mora snalaziti kako bi izvršio zadatke.

Što se prostornih uvjeta tiče, gotovo polovica učitelja ima vlastiti prostor u kojem može raditi bez uznemiravanja, dok gotovo 40 % njih mora se dogovarati s ostalim ukućanima oko prostora za rad. U učenika je situacija bolja – gotovo tri četvrtine učenika ima vlastiti prostor u kojem može izvršavati školske obveze bez da ih itko ometa, dok nešto manje od jedne četvrtine njih mora se dogovarati s ostalim ukućanima, a 4 % njih nema prostor u kojem može raditi. Gotovo 90 % učitelja izjavljuje kako ima funkcionalnu internetsku vezu, jednako kao i učenici. Manji broj učitelja i učenika ima sporu internetsku vezu koja prekida.

**Tablica 1. Prikaz frekvencija demografskih podataka i tehničkih te prostornih uvjeta u domu ispitanih učitelja i roditelja**

		Učitelji (%)	Roditelji (%)
<b>Spol</b>	M	813 (12,1)	3 683 (9,1)
	Ž	5 897 (87,9)	36 580 (90,9)
<b>Socioekonomski status</b>	Vrlo lako	192 (2,9)	1 967 (4,9)
	Prilično lako	1 675 (25,0)	11 345 (28,2)
	Prilično teško	2 499 (7,1)	12 612 (31,3)
	Vrlo teško	474 (7,1)	2 679 (6,7)
	Ne želim reći	1 870 (27,9)	11 660 (29,0)
<b>Tehnički uvjeti (učitelja / učenika)</b>	Imam svoje računalo / laptop koje ne moram dijeliti s drugim osobama.	5 114 (78,3)	17 211 (44,9)
	Imam računalo / laptop koje dijelim s drugim osobama.	1 208 (18,5)	16 570 (43,2)
	Nemam svoje računalo / laptop i snalazim se posuđivanjem ili na druge načine.	210 (3,2)	4 558 (11,9)
<b>Prostorni uvjeti (učitelja / djeteta)</b>	Imam prostor u kojemu mogu sam/a raditi bez uznemiravanja.	3 255 (49,8)	27 923 (72,8)
	Imam prostor za rad, ali se moram dogovarati s ukućanima.	2 496 (38,2)	8 936 (23,3)
	Nemam prostor u kojemu mogu raditi sam/a.	781 (12,0)	1 480 (3,9)

<b>Brzina i kvaliteta internetske veze</b>	Imamo brzu i sigurnu internetsku vezu.	2 588 (39,6)	16 785 (43,8)
	Veza nije savršena, ali funkcionira.	3 246 (49,7)	16 832 (43,9)
	Veza je razmjerno spora, uz povremene prekide.	557 (8,5)	3 569 (9,3)
	Imamo sporu i nepouzdanu internetsku vezu.	141 (2,2)	1 153 (3,0)

Normalitet distribucija tvrdnji koje se tiču različitih aspekata nastave na daljinu testiran je Kolmogorov-Smirnov testom, kao i omjerom simetričnosti i standardne pogreške simetričnosti, odnosno spljoštenosti i standardne pogreške spoljštenosti distribucije. Oba načina su pokazala kako se distribucije razlikuju od normalne. Unatoč tome što distribucije odstupaju od normalne razlike, vrijednosti odgovora na tvrdnje učitelja i roditelja ispitane su t-testom zato što se t-test temelji na teoremu centralnih granica te se s dovoljno velikim uzorkom, što je u ovom istraživanju postignuto, izbjegava donošenje krivog zaključka (Cassela i Berger, 2002; Lehmann, 1998). Nadalje, prilikom testiranja razlika između aritmetičkih sredina, Levenovim testom su testirane razlike između varijanci. Pokazalo se da se na svim tvrdnjama varijance odgovaranja učitelja statistički značajno razlikuju od varijance odgovaranja roditelja te je zbog toga, umjesto klasičnog t-testa, korišten Welchov t-test (Delacre, Lakens, Leys, 2017; Liu, 2015). S obzirom na veličinu uzorka, a onda i veliku statističku snagu, sve su razlike aritmetičkih sredina statistički značajne. Zato je kao mjera veličine učinka korišten Cohenov d.

U *Tablici 2.* prikazani su deskriptivni podaci i rezultati Welchova t-testa te Cohenov d za tvrdnje koje se odnose na općenit stav oko nastave na daljinu. Kako su sve razlike između aritmetičkih sredina statistički značajne, veličina učinka je određena kao relevantni pokazatelj kako bi se odredilo je li uočena razlika između aritmetičkih sredina vrijedna interpretacije ili je uočena zbog velikog uzorka. U ovoj skupini pitanja najveća veličina učinka uočena je na pitanjima *Nastava na daljinu za mene / moje dijete je bila izvor stresa* ( $d = 0,58$ ) te pripada srednjoj veličini učinka. Učitelji imaju viši rezultat od roditelja za polovicu standardne devijacije. Dok je prosječni rezultat roditelja bliži vrijednosti 3 koja je u upitniku označavala *Niti se slažem niti se ne slažem* s tvrdnjom, u učitelja je ona bliža vrijednosti 4 koja je u upitniku označavala *Uglavnom se slažem* s tvrdnjom. Nadalje, kod tvrdnji *Nastava na daljinu činila me / moje dijete napetim/om* ( $d = 0,44$ ) i *Nastava na daljinu iziskivala je od mene / moga djeteta veliki napor i trud* ( $0,36$ ) uočena je mala veličina učinka. I na objema ovim tvrdnjama učitelji pokazuju veće rezultate nego roditelji. Prosječni rezultati roditelja i učitelja na ovim tvrdnjama

bliži su vrijednosti 4, što ukazuje na općenito slaganje s tvrdnjama. Na ostalim pitanjima koja se tiču općenitog stava oko nastave na daljinu uočene su veličine učinka koje su premalene da bi bile značajne za interpretaciju.

**Tablica 2. Prikaz deskriptivnih podataka, rezultata Welchova t-testa te veličine učinka tvrdnji koje se odnose na općeniti stav oko nastave na daljinu**

Pitanje u upitniku		N	D	t	df	
Nastava na daljinu iziskivala je veliki napor i trud nas roditelja. / Nastava na daljinu iziskivala je od mene veliki napor i trud	R	3				
	oditelji	6546	,99	,157		
	U	6		( 29,694	736,19	,36
Moje se dijete osjećalo napeto zbog brojnih zadataka tijekom nastave na daljinu. / Nastava na daljinu činila me napetim/om.	R	3				
	oditelji	6521	,48	,211		
	U	6		34,312	02,553	,44
Nastava na daljinu bila je izvor stresa za moje dijete. / Nastava na daljinu za mene je bila izvor stresa.	R	3				
	oditelji	6524	,22	,272		
	U	6		45,329	89,966	,58
Zbog nastave na daljinu moje dijete / učenici su bili u većoj mjeri izloženi opasnostima na internetu.	R	3				
	oditelji	5283	,21	,293	9	96
	U	6		,307	63,138	,12
Nastava na daljinu općenito je bila kvalitetna.	R	3				
	oditelji	6514	,30	,063	2	97
	U	6		,58	15,685	,03
	čitelji	362	,27	,902		

U *Tablici 3.* prikazani su deskriptivni podaci i rezultati Welchova t-testa te Cohenov d za tvrdnje koje se odnose na zadatke i materijale korištene u nastavi na daljinu. Pitanje koje pokazuje najveću veličinu učinka ( $d = 1,19$ ) jest *Količina zadataka koje su moji učenici / moje dijete dobivali tijekom nastave na daljinu bila je veća nego tijekom redovne nastave.* Učitelji su pokazali za više od jedne standardne devijacije pozitivniji stav o toj tvrdnji nego roditelji. Prosječni rezultat učitelja je blizu vrijednosti 2, koja je u upitniku označavala *Uglavnom se ne slažem s tvrdnjom*, dok je u roditelja on na polovici između 3 i 4, što naginje slaganju s tvrdnjom. Nadalje, tvrdnje koje se tiču samostalnog rješavanja zadataka i međusobnog dijeljenja zadaća ili rješenja zadataka pokazuju veličine učinaka bliske graničnoj vrijednosti

visoke veličine učinka ( $d = 0,77$  i  $d = 0,71$ ), gdje roditelji pokazuju veće slaganje od učitelja u tvrdnji o samostalnosti učenika, dok učitelji pokazuju veće slaganje od roditelja u tvrdnji o dijeljenju zadataka. Učitelji također pokazuju veće slaganje od roditelja na tvrdnji *Zadatci koje sam učenicima zadavao/la bili su jasni* ( $d = 0,64$ ), kao i s tvrdnjom o usklađenosti zadataka i poučavanog gradiva u nastavi na daljinu ( $d = 0,49$ ).

**Tablica 3. Prikaz deskriptivnih podataka, rezultata Welchovog t-testa te veličine učinka tvrdnji koje se odnose na zadatke i materijale korištene u nastavi na daljinu**

Pitanje u upitniku		N	D	t	df
Učitelji su pretežno slali materijali koje su sami izradili. / Učenicima sam pretežno slao/la materijale koje sam samostalno izradio/la.	R	3			
	oditelji	6452	,54	,081	99
	U	6		( 14,357	82,272
Zadatci koje je moje dijete dobivalo bili su jasni. / Zadatci koje sam učenicima zadavao/la bili su jasni.	R	3			
	oditelji	6531	,85	,964	10
	U	6		( 52,75	778,03
Zadatci kojima se provjeravao/la učeničko znanje bili su usklađeni s onim što se radilo tijekom nastave na daljinu.	R	3			
	oditelji	5357	,93	,946	99
	U	6		( 38,927	49,105
Od učitelja smo različitim komunikacijskim kanalima redovito dobivali povratne informacije o napretku djeteta. / Moji su učenici stizali na vrijeme izvršiti sve zadatke.	R	3			
	oditelji	5393	,91	,025	98
	U	6		( 8,38	14,725
Učenici su međusobno dijelili zadaće ili rješenja zadataka.	R	3			
	oditelji	5237	,40	,239	91
	U	6		( 53,512	41,302
Moje je dijete bilo samostalno u ispunjavanju školskih zadataka. / Učenici su bili samostalni u ispunjavanju školskih zadataka.	R	3			
	oditelji	5380	,66	,135	10
	U	6		( 1,562	213,91
Količina zadataka koje su (moji)* učenici dobivali tijekom nastave na daljinu bila je veća nego tijekom redovne nastave.	R	3			
	oditelji	6445	,47	,254	14
	U	6		( 3,468	201,385
	čitelji	370	,12	,721	

\*odnosi se na tvrdnju postavljenu učiteljima

U Tablici 4. prikazani su deskriptivni podaci, rezultati Welchova t-testa i veličine učinka tvrdnji koje se odnose na komunikaciju učitelja s učenicima i roditeljima tijekom nastave na daljinu. U ovom aspektu nastave na daljinu primjećujemo najveće slaganje roditelja i učitelja. Najveća veličina učinka ustanovljena je u tvrdnji *Moji su učenici / moje je dijete redovito dobivalo povratne informacije o svojem napretku* ( $d = 0,81$ ), što pripada velikoj veličini učinka. Učitelji su za 0,81 standardne devijacije pokazivali veće slaganje s tom tvrdnjom od roditelja. Nadalje, veličina učinka od 0,25, što pripada maloj veličini učinka, pokazala se na tvrdnji *Bilješke u e-dnevniku roditeljima su bile jasne*, gdje su učitelji pokazivali veće slaganje s tom tvrdnjom od roditelja.

**Tablica 4. Prikaz deskriptivnih podataka, rezultata Welchova t-testa te veličine učinka tvrdnji koje se odnose na komunikaciju učitelja s učenicima i roditeljima tijekom nastave na daljinu**

Pitanje u upitniku		N	D	t	df
Komunikacija između mojega djeteta i njegovih učitelja bila je dobra. / Moja komunikacija s učenicima bila je dobra.	R	3			
	oditelji	6546	,02		10
	U	6		( 2,095	252,299
	čitelji	369	,04		,03
Većina moje komunikacije s učiteljima* odvijala se putem mobilnih aplikacija (Viber, WhatsApp, SMS...).	R	3			
	oditelji	6448	,76		88
	U	6		1,713	13,073
	čitelji	357	,54		,16
Od učitelja smo različitim komunikacijskim kanalima redovito dobivali povratne informacije o napretku djeteta. / Moji su učenici redovito dobivali povratne informacije o svojem napretku.	R	3			
	oditelji	5329	,78		14
	U	6		( 75,014	844,72
	čitelji	218	,56		,81
Bilješke u e-dnevniku (roditeljima)** su bile jasne.	R	3			
	oditelji	5199	,23		10
	U	6		( 20,029	600,17
	čitelji	175	,43		,25
Bilješke u e-dnevniku (roditeljima)** su bile korisne.	R	3			
	oditelji	5295	,01		10
	U	6		( 18,645	909,7
	čitelji	173	,21		,17

\*u tvrdnji za učitelje glasilo je: *učenicima i roditeljima*; \*\* u tvrdnji za učitelje

U *Tablici 5.* prikazani su deskriptivni podaci i rezultati Welchova t-testa i veličine učinka za tvrdnje koje se odnose na napredak učenika tijekom nastave na daljinu. Ovim su aspektom nastave na daljinu roditelji i učitelji najmanje zadovoljni te pokazuju najmanje slaganje s tvrdnjama. Najveća ustanovljena veličina učinka pokazala se na tvrdnji *Za napredak učenika tijekom nastave na daljinu zaslužni su učitelji* ( $d = 0,58$ ), gdje učitelji pokazuju veće slaganje s ovom tvrdnjom od roditelja, dok je za tvrdnju o obiteljskoj zaslužnosti za napredak učenika veličina učinka iznosila 0,45 te su roditelji pokazivali veće slaganje naspram učitelja s tom tvrdnjom. Nadalje, veličina učinka na tvrdnju *Glavne povratne informacije o postignuću i napretku učenika bile su ocjene iznosi 0,47* te se nalazi na granici srednje veličine učinka. Roditelji su pokazivali veće slaganje s ovom tvrdnjom nego učitelji, no to slaganje je niže od ocjene 3 koja je označavala *Niti se slažem niti se ne slažem s tom tvrdnjom*, što generalno ukazuje na neslaganje s ovom tvrdnjom.

**Tablica 5. Prikaz deskriptivnih podataka, rezultata Welchova t-testa te veličine učinka tvrdnje koje se odnose na napredak učenika tijekom nastave na daljinu**

Pitanje u upitniku		N	D	t	df
Moje je dijete napredovalo tijekom nastave na daljinu. / Moji su učenici napredovali tijekom nastave na daljinu.	R	3			
	oditelji	6451	,02	,166	
	U	6		( 7,376	571,012
Za napredak mojeg djeteta* tijekom nastave na daljinu zaslužni su učitelji.	R	3			
	oditelji	6411	,93	,161	
	U	6		( 49,110	464,857
Za napredak mojeg djeteta* tijekom nastave na daljinu zaslužni su roditelji. / skrbnici i članovi uže i šire obitelji.	R	3			
	oditelji	6444	,91	,003	
	U	6		( 6,013	243,272
Glavne povratne informacije o postignuću i napretku djeteta* bile su ocjene.	R	3			
	oditelji	5297	,85	,285	
	U	6		( 7,364	008,192

\*u tvrdnji za učitelje pisalo je: *učenika*

U *Tablici 6.* prikazani su deskriptivni podaci i rezultati Welchova t-testa te veličine učinka tvrdnji koje se odnose na ocjenjivanje učenika tijekom nastave na daljinu. Kao što se iz



tablice može vidjeti, generalno se najveće neslaganje između roditelja i učitelja javlja u ovom aspektu nastave na daljinu. Velika veličina učinka se pokazuje na pitanjima *Ovogodišnje zaključne ocjene mojih učenika odgovaraju njihovom znanju* ( $d = 0,94$ ) i *Zbog objektivnih okolnosti ocjenjivanje je bilo blaže* ( $d = 0,88$ ), gdje roditelji smatraju da su ovogodišnje ocjene zaslužene i odgovaraju znanju njihove djece, dok učitelji smatraju da je ovogodišnje ocjenjivanje bilo blaže. Nadalje, srednje veličine učinka ustanovljene su na tvrdnjama *Ocjene koja sam zaključio/la bile su bolje nego inače* ( $d = 0,71$ ), *Zadovoljan/a sam ocjenama svojih učenika* ( $d = 0,57$ ) te *Ocjene koja sam zaključio/la bile su podjednake kao tijekom redovne nastave* ( $0,52$ ). Roditelji pokazuju veće slaganje od učitelja na tvrdnjama koje se tiču zadovoljstvom zaključnim ocjenama i tvrdnjom da su zaključne ocjene slične ocjenama tijekom redovne nastave. Učitelji su pokazali veće slaganje s tvrdnjom kako su zaključne ocjene bile više nego ocjene tijekom redovne nastave. Tvrdnja s malom veličinom učinka, no blizu granične vrijednosti za srednju veličinu učinka, jest *Učenici su imali pomoć u izvršavanju zadataka pa su zato kriteriji za ocjenjivanje bili stroži* ( $d = 0,48$ ), gdje su roditelji pokazivali veće slaganje s tom tvrdnjom, no ono u prosjeku iznosi manje od ocjene 3 koja je u upitniku značila *Niti se slažem niti se ne slažem* s tvrdnjom. Iz toga se može zaključiti kako se roditelji i učitelji generalno ne slažu s tom tvrdnjom.

**Tablica 6. Prikaz deskriptivnih podataka, rezultata Welchova t-testa te veličine učinka tvrdnji koje se odnose na ocjenjivanje učenika tijekom nastave na daljinu**

Pitanje u upitniku		N	D	t	df	
Zbog objektivnih okolnosti neki učitelji su bili blaži pri ocjenjivanju. / Zbog objektivnih okolnosti ocjenjivanje je bilo blaže.	R	3				
	oditelji	5254	,30	,164		
	U	6		( 70,865	259,839	,88
	čitelji	202	,91	,897		
Učenici su imali pomoć u izvršavanju zadataka pa su stoga kriteriji za ocjenjivanje bili stroži.	R	3				
	oditelji	5236	,59	,148	3	98
	U	6		( 7,407	53,577	,48
	čitelji	221	,10	,934		
Zaključne ocjene bile su podjednake kao tijekom redovne nastave. / Ocjene koje sam zaključio/la bile su podjednake kao tijekom redovne nastave.	R	3				
	oditelji	5295	,01	,037	3	90
	U	6		( 9,364	77,707	,52
	čitelji	209	,49	,940		
Zaključne ocjene bile su bolje nego inače. / Ocjene koje	R	3			96	
	oditelji	5216	,67	,248	55,003	48,766

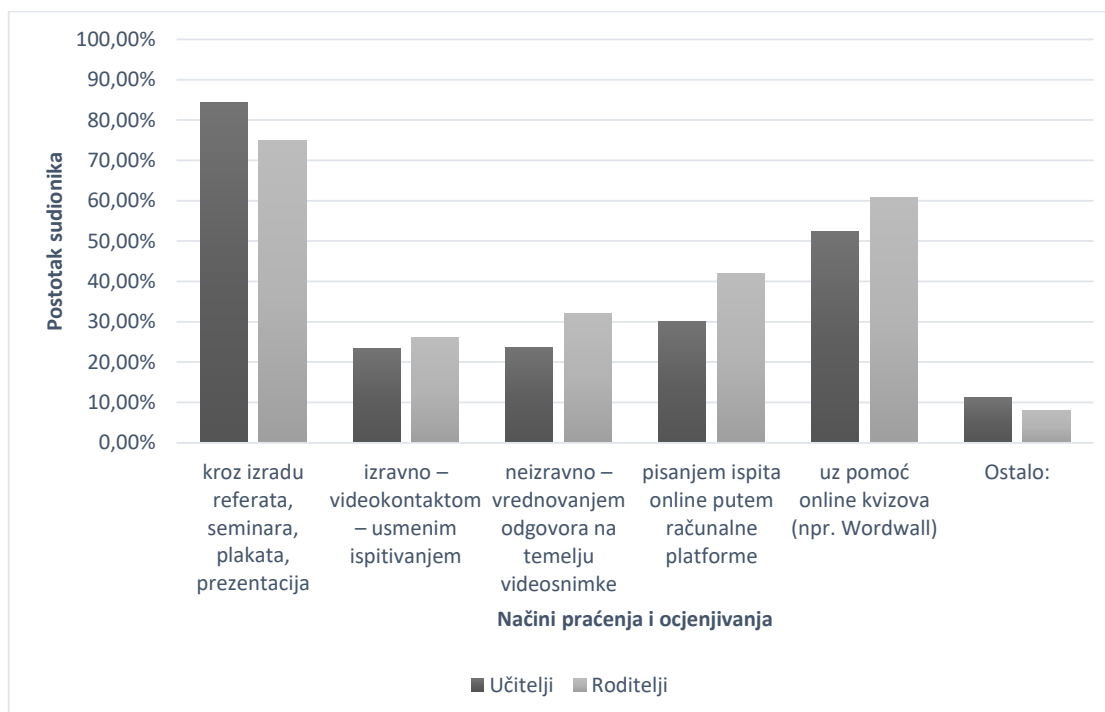


sam zaključio/la bile su bolje nego inače.	U	6					
	čitelji	203	,49	,038			
Ovogodišnje zaključne ocjene mogea djeteta pravedne su. / Ovogodišnje zaključne ocjene mojih učenika odgovaraju njihovu znanju.	R	3					
	oditelji	5369	,12	,012	6	86	
Zadovoljan/a sam zaključnim ocjenama svojega djeteta*.	U	6			( 8,815	47,052	,94
	čitelji	217	,17	,992			
	R	3					
	oditelji	5385	,26	,980	4	92	
	U	6			( 2,937	10,627	,57
	čitelji	221	,73	,872			

\*u tvrdnji za učitelje pisalo je: *svojih učenika*

Na *Slici 1.* prikazane su najčešće metode praćenja i ocjenjivanja učenika tijekom nastave na daljinu te postotci koji ukazuju na korištenje pojedinog načina ocjenjivanja, a što su procijenili učitelji i roditelji. Kao što se iz slike 1 može vidjeti, najčešća korištena metoda praćenja i ocjenjivanja učenika tijekom nastave na daljinu bila je izrada referata, seminara, plakata i prezentacija kao i korištenje e-kvizova. Nešto manje se koristilo pisanje ispita mrežnim putem i usmeno ispitivanje te vrednovanje odgovora na temelju videosnimke.

**Slika 1. Prikaz postotaka koji ukazuju na korištenje pojedinog načina ocjenjivanja, a što su procijenili učitelji i roditelji.**



## Rasprava

Ovo istraživanje je provedeno u doba pandemije koronavirusa u Hrvatskoj kako bi se ispitali stavovi učitelja i roditelja o različitim aspektima nastave na daljinu, čime bi se dobio vrijedan uvid u kvalitetu nastave. Na temelju toga bi se moglo utvrditi koji su aspekti nastave na daljinu dobro osmišljeni i provedeni te koje aspekte treba poboljšati kako bi se kvaliteta nastave na daljinu, ali i njezina percepcija poboljšala u učitelja i roditelja.

Tvrđnje koje se tiču općenitog stava o nastavi na daljinu pokazuju različitu percepciju napora, truda, stresa i napetosti koju su doživjeli učitelji, odnosno roditelji i njihova djeca za vrijeme nastave na daljinu. Generalno, postoji slaganje s tvrdnjama koje se tiču tih stanja, gdje učitelji pokazuju veću razinu uznemirenosti nego roditelji i njihova djeca. Razlog tomu može biti činjenica da su učitelji morali prilagoditi svoj način predavanja, poučavanja, praćenja i vrednovanja mrežnom svijetu te raditi nove pripreme za nastavu, odnosno bili su pod pritiskom razvijanja i korištenja novih načina predavanja koji im otprije nisu bili bliski (Basilaia i Kvavadze, 2020). Zbog toga je potrebno neko vrijeme da se razviju i implementiraju efikasni načini provođenja ovakvog oblika nastave. Nadalje, povećani stres i uznemirenost su primijećeni u roditelja i učenika zbog toga što je ova situacija bila nova i za njih. Roditelji su za vrijeme radnog vremena obično na poslu, a djeca u školi, no to je za vrijeme socijalne izolacije i nastave na daljinu u potpunosti promijenjeno. U nastavi na daljinu puno je veća odgovornost stavljena na učenike i njihove roditelje jer učenici nisu navikli na način rada u kojem sami reguliraju vlastiti tempo učenja te usvajaju gradivo na višim kognitivnim razinama jer je reforma školstva, kojoj je cilj pomaknuti paradigmu učenja i poučavanja s činjeničnog znanja na razvoj tih kompetencija, tek započela (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020). Na općenito pitanje o kvaliteti nastave na daljinu većina roditelja i učitelja pokazuje neutralan stav, što ukazuje na to da iako nema nekih velikih generalnih zamjerki nastavi na daljinu, prostor za napredak postoji.

Kada se osvrnemo na iskazane stavove roditelja i učitelja u vezi sa zadacima i materijalima koje su učitelji koristili tijekom nastave na daljinu, možemo zaključiti kako u ovom aspektu postoji neslaganje između roditelja i učitelja. Naime, najveće se neslaganje uočava u percepciji količine zadataka koju su učitelji zadavali tijekom nastave na daljinu. Dok učitelji smatraju da je ta količina jednaka kao i tijekom uobičajene nastave, roditelji smatraju suprotno. Jedan od razloga za takvu diskrepanciju u stavovima može biti taj što je cjelokupna nastava preseljena u dom učenika zbog čega nije bilo odvojenosti onoga što se uči u školi i zadaće koja se rješava kod kuće. Dok učitelji smatraju da se tijekom nastave na daljinu

obrađivala jednaka količina ishoda i nastavnih sadržaja kao i tijekom redovne nastave, roditelji koji su pomagali svojoj djeci i ulagali mnogo vremena i truda smatraju da je količina zadataka bila prevelika. Nadalje, srednje do visoko neslaganje između roditelja i učitelja postoji oko tvrdnji koje se tiču samostalnosti u rješavanju zadataka, odnosno međusobnom pomaganju učenika i dijeljenju zadataka. Naime, roditelji smatraju da su njihova djeca bila samostalna, dok učitelji smatraju da su učenici imali pomagače te da su dijelili zadatke. Isto tako, roditelji se manje od učitelja slažu s time da su zadatci koje su učenici dobivali bili jasni, no svejedno prosječna ocjena roditelja naginje slaganju s tom tvrdnjom. Razlog tome može biti taj što pojedini roditelji možda nemaju dovoljno znanja da bi razumjeli zadatke te pomogli svojem djetetu prilikom ovladavanja tim zadacima (Oreopoulos, Page i Stevens, 2006).

Na tvrdnjama koje se odnose na komunikaciju kao iznimno bitan aspekt nastave na daljinu postoji najveće slaganje između roditelja i učitelja. Naime, jedina tvrdnja na kojoj postoji visoko neslaganje između roditelja i učitelja jest redovna povratna informacija o napretku učenika (*Od učitelja smo različitim komunikacijskim kanalima redovito dobivali povratne informacije o napretku djeteta. / Moji su učenici redovito dobivali povratne informacije o svojem napretku.*) koju učitelji ocjenjuju pozitivnije nego roditelji. No iako postoji neslaganje između roditelja i učitelja, može se primijetiti kako su njihove prosječne ocjene dosta visoke te se učitelji izrazito slažu s tom tvrdnjom, dok se roditelji uglavnom slažu s tom tvrdnjom. Razlog takvom neslaganju može biti u dječjem skrivanju ili zaboravljanju prenošenja povratnih informacija koje dobivaju od učitelja i/ili kroz korištene aplikacije roditeljima. Jedna od prednosti korištenja različitih aplikacija tijekom nastave na daljinu je mogućnost dobivanja izravne povratne informacije o uspjehu na različitim e-oblicima provjera znanja, primjerice kvizova (Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET, 2018).

S druge strane, napredak i ocjenjivanje učenika je aspekt nastave na daljinu kod kojeg se primjećuje najveće neslaganje roditelja. Naime, za taj je aspekt očekivano zabilježeno najveće neslaganje jer roditelji uobičajeno precjenjuju potencijal i sposobnosti vlastita djeteta u odnosu na učiteljsku percepciju (Kakkainen i Raty, 2010; Racz i sur., 2019) Uz to, aspekti poput praćenja napretka i ocjenjivanja vrlo su često nedovoljno transparentni pa se time i slaganja ocjenjivača smanjuju (De Los Reyes i sur., 2015). Najveće neslaganje između roditelja i učitelja dobiveno je na tvrdnjama *Ovogodišnje zaključne ocjene mojih učenika odgovaraju njihovom znanju*, koju roditelji u prosjeku ocjenjuju pozitivnije nego učitelji. Nadalje, učitelji se češće slažu s tvrdnjama *Zbog objektivnih okolnosti ocjenjivanje je bilo blaže* i *Ocjene koje sam zaključio bile su bolje nego inače* nego što to čine roditelji jer roditelji smatraju da su

ocjene koje su zaključene bile slične onima koje su zaključene tijekom redovne nastave te su općenito zadovoljniji zaključnim ocjenama nego učitelji. Takvi rezultati su u skladu s gore navedenim istraživanjima o percepciji sposobnosti učenika koju imaju roditelji, odnosno učitelji. Zanimljivo je primijetiti kako roditelji i učitelji u prosjeku neutralno ocjenjuju tvrdnju *Moji su učenici / Moje je dijete napredovalo tijekom nastave na daljinu* te da se pretežito slažu s tvrdnjom koja govori o roditeljskom utjecaju za napredak tijekom nastave na daljinu. Razlog tome može biti taj što su mnogi učitelji ujedno i roditelji te su i sami primijetili koliko su pomagali vlastitoj djeci da usvoje gradivo predstavljeno mrežnim putem. No, do neslaganja dolazi u tvrdnji koja se tiče učiteljske zasluge za napredak djece, gdje učitelji pozitivnije ocjenjuju tu tvrdnju nego roditelji. Mogući razlog tome jest roditeljska percepcija da je tijekom nastave na daljinu mnogo posla palo na njih jer nisu očekivali da će morati biti toliko uključeni u proces obrazovanja svoje djece, čime su umanjili značaj učitelja u cijelom procesu.

Što se načina ocjenjivanja tiče, prema izjavama roditelja i učitelja u ovom istraživanju, bili su u skladu s preporukama MZO-a, odnosno pretežito su se koristile metode koje ispituju više kognitivne razine, dok su se u manjem opsegu koristile standardne metode praćenja i ocjenjivanja učenika. Na taj se način ostvario jedan od ciljeva obrazovne reforme koji govori o pomaku paradigme s usvajanja činjeničnog znanja na razvijanje ključnih kompetencija poput kritičkog mišljenja. Isto tako, učitelji su uvidjeli da nastavu i ocjenjivanje mogu održavati na daljinu te je veća vjerojatnost da će sagledati tu opciju u budućnosti i moći je iskoristiti za učenike s posebnim potrebama ili učenike koji puno izostaju u školi, primjerice u doba sezonske gripe.

## Zaključak

Ovim se istraživanjem nastojalo razmotriti strukturu stavova učitelja i roditelja o nastavi na daljinu te vidjeti koliko se oni u svojim stavovima slažu. Važno je detektirati područja nastave na daljinu u kojima postoje velike diskrepancije između roditelja i učitelja, reagirati na njih i tako ih smanjiti jer bi se u protivnom u tim aspektima mogao dogoditi sukob između roditelja i učiteljsima, čime bi se narušio njihov odnos i što bi negativno utjecalo na učenike. Ovim se istraživanjem pokazalo kako najviše slaganje između roditelja i učitelja postoji u aspektu njihove komunikacije i općenitom stavu o nastavi na daljinu. Najniže slaganje između roditelja i učitelja zabilježeno je u aspektima zadavanja zadataka, načinu vrednovanja i ocjenjivanju, gdje roditelji naspram učitelja značajno pozitivnije procjenjuju sposobnosti

vlastite djece te su zadovoljni zaključenim ocjenama, dok učitelji smatraju da su prilikom ocjenjivanja bili blaži nego inače. Ono gdje su se učitelji i roditelji složili jest velik roditeljski utjecaj na napredak djeteta tijekom nastave na daljinu te pomak sa standardnih načina ocjenjivanja prema načinima koji ispituju više kognitivne procese.

Glavna prednost ovakvog istraživanja jest veličina uzorka. Naime, ovim istraživanjem je obuhvaćen veliki postotak roditelja i učitelja zbog čega se na temelju ovih rezultata može donositi zaključke relevantne za donošenje odluka o uvođenju promjena u nastavi na daljinu. Nadalje, radi se o prvome ovakvom istraživanju koje na velikome uzorku ispituje stavove roditelja i učitelja o nastavi na daljinu, čime se značajno produbljuju opća saznanja o nastavi na daljinu koja se mogu generalizirati i na druge sustave i populacije. Jedan od nedostataka istraživanja jest njegova primjena na mreži jer postoji mogućnost da određeni postotak učitelja i roditelja nije bio voljan ispunjavati upitnik nakon što su po cijele dane proveli za računalom, pogotovo ako im stavovi prema računalu nisu pozitivni. Stoga je moguće da je uzorak pristran te da su u njemu sudjelovali oni učitelji i roditelji koji su i tijekom nastave na daljinu bili aktivniji.

Ako se u budućnosti ponovi sličan scenarij s održavanjem nastave na daljinu, valjalo bi replicirati ovo istraživanje uz veću metodološku čistoću te bi se tako moglo dodatno validirati zaključke ovoga istraživanja.

## Literatura

- Abdulmir, A. S. i Hafidh, R. R. (2020). The Possible Immunological Pathways for the Variable Immunopathogenesis of COVID-19 Infections among Healthy Adults, Elderly and Children. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4). <https://doi.org/10.29333/ejgm/7850>
- Basilaia, G. i Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1–9.
- Bjorklund, A. i Salvanes, K. (2011). Education and family background: mechanisms and policies, U: E. Hanushek, S. Machin i L. Woessmann (Ur.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3.
- Cassella, G. i Berger, R. L. (2002). *Statistical Inference*. California: Duxbury Press.
- Christenson, S. L. i Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G. i Burgers, D. E. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141, 858–900. doi: 10.1037/a0038498
- Delacre, M., Lakens, D. i Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use welch's t-test instead of student's t-test. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 92–101. DOI: <http://doi.org/10.5334/irsp.82>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B., S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J. i Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnership: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Germann, T. C., Gao, H., Gambhir, M., Plummer, A., Biggerstaff, M., Reed, C. i Uzicanin, A. (2019). School dismissal as a pandemic influenza response: When, where and for how long?. *Epidemics*, 28, 100348.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53–80.
- Hoover Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67 (1), 3–42.
- Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET (2018). *Digitalne tehnologije kao potpora praćenju i vrednovanju*. Carnet: Zagreb.
- Kolak, A. (2014). Teachers' attitudes towards evaluation process. *Život i škola*, 31, 109–125.
- Lehmann, E. L. (1998). *Elements of Large-Sample Theory*. New York: Springer.
- Liu, H. (2015). Comparing Welch's ANOVA, a Kruskal-Wallis test and traditional ANOVA in case of Heterogeneity of Variance. Preuzeto s: <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5026&context=etd> (11.8.2020.)
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu: Za učitelje, nastavnike i profesore, ali i dijelom i za roditelje/staratelje i učenike*. Zagreb.

Oreopoulos, P., Page, M. i Stevens, A. (2006). Does human capital transfer from parent to child? The intergenerational effects of compulsory schooling, *Journal of Labor Economics* 24(4), 729–760.

Pregrad, J., Tomić Latinac, M., Mikulić, M. i Šeparović, N. (2011). Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Preuzeto s: [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Izvjestaj\\_Iskustva\\_i\\_stavovi\\_djece\\_roditelja\\_i\\_ucitelja\\_prema\\_elektronicnim\\_medijima.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Izvjestaj_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronicnim_medijima.pdf) (15. 9. 2020.)

Racz, S. J., Putnick, D. L., Esposito, G. i Bornstein, M. H. (2019). Children's academic, artistic, and athletic competencies: Successes are in the eye of the beholder. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–15.

Rončević Zubković, B., Kolić-Vehovec, S., Kalebić Maglica, B., Smojver-Ažić, S. i Pahljina-Reinić, R. (2016). Attitudes of students and parents towards ICT with regard to the experience of using the iPad in classroom, *Suvremena psihologija*, 1, 37–47.

Rosić, V. i Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.

Ružić Baf, M., Radetić-Paić, M. i Zarevski, P. (2012). Future teachers' attitudes about certain aspects of information and communication technologies. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 149–175.

Sušanj Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: Stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66(3), 347–376.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. i Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395 (10228), 945–947.



## Attitudes of Teachers and Parents of Primary School Students towards Distance Education

### Abstract

The health crisis caused by the coronavirus pandemic has caused teaching to move to an online environment. The aim of this research is to examine and compare the attitudes of teachers and parents to different aspects of online schooling. The examined aspects are: general attitude to online schooling, attitudes to communication between parents and teachers, tasks and materials used in online schooling, and student progress, assessment methods and final grades. Attitudes were examined via an online questionnaire and the results indicated that the highest agreement was in terms of communication and the general attitude to online schooling. The lowest agreement between parents and teachers turned out to be in aspects of assigning tasks and means of assessment, where parents evaluate their own children more affirmatively than teachers. Attitudes of parents and teachers to online schooling, due to the large sample used in this research, deepen general knowledge about online schooling and can be generalized to other systems and populations.

**Keywords:** attitudes; coronavirus; online schooling; parents; teachers.



UDK 37.091.3:811.111  
37.091.3-027.22:792  
Izvorni znanstveni članak  
Primljeno: 1.8.2020.

## DRAMA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Ivana MATEKALO

*Slavonski Brod, Hrvatska*

[matekaloivana2@gmail.com](mailto:matekaloivana2@gmail.com)

Mirjana Matea KOVAČ

*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Hrvatska*

[mirjana@ffst.hr](mailto:mirjana@ffst.hr)

Ana SARIĆ

*Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Hrvatska*

[asaric@ffst.hr](mailto:asaric@ffst.hr) (osoba za kontakt)

### Sažetak

Drama je prepoznata kao važno i učinkovito sredstvo u procesu učenja i poučavanja stranog jezika. Dramske tehnike omogućavaju nastavnicima da učenike kognitivno i emocionalno uključe u proces učenja jezika te na taj način potaknu razvoj različitih vještina. Cilj je ovog rada bio ispitati stavove budućih učitelja engleskog jezika o korištenju dramskih tehnika u nastavi, uključujući i samoprocjenu vlastitih znanja i sposobnosti u ovom području. Ispitivanje je provedeno na uzorku od 40 ispitanika, studenata učiteljskog studija Filozofskog fakulteta u Splitu i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Analizom anketnog upitnika vidljivo je da studenti nisu adekvatno pripremljeni za korištenje dramskih tehnika u svom budućem radu. Usprkos poznavanju svih dobrobiti implementacije dramskih postupaka u nastavni proces, može se zaključiti da oni nisu dovoljno zastupljeni u kontekstu formalnog poučavanja Engleskog jezika.

**Ključne riječi:** drama u obrazovanju; dramske tehnike; engleski jezik; stavovi i samoprocjena budućih učitelja engleskog jezika

## Uvod

Dramsko izražavanje predstavlja sastavni dio života svakog djeteta i razvija se puno prije početka njegova formalnoga obrazovanja. Riječ je o simboličkoj igri koja se razvija između druge i treće godine života u kojoj dijete putem zamišljenih situacija i likova, koji imaju svoje uzore u stvarnom životu, otkriva vlastiti identitet. Upravo ta simbolička igra, prema Škuflić-Horvat (2008), predstavlja psihološki temelj drame kao umjetnosti i temelj odgojnoj drami kao pedagoškoj metodi. Dramski odgoj ima za zadaću razvoj cjelokupne osobnosti djeteta, namijenjen je svoj djeci, bez obzira na njihove jezične i glumačke talente te ih odgaja za život. Prema Vukojević (2016, 36), riječ je o učenju i poučavanju putem dramskog iskustva koje se od najranije dobi odvija kroz igru:

*„Projicirajući svoje naklonosti, mržnje i strahove u imaginacijom uosobljene i oživljene igračke ili osobe koje ga okružuju, dijete sređuje svoje emotivne odnose s okolinom, evocirajući kroz priču prošle doživljaje utvrđuje iskustvo i uvježbava svoje ponašanje; prezentacijom hipotetskih situacija uprizoruje i dramatizira svoje nade i strahovanja pripremajući se za buduće događaje.“*

Krušić (1992) potvrđuje navedeno iznoseći mišljenje kako je dramsko izražavanje sposobnost prirodna svakom čovjeku putem koje lakše spoznaje samoga sebe i svijet koji ga okružuje.

S druge strane, pojam drame u obrazovanju još uvijek nije u potpunosti definiran. Razlog tomu je zasigurno činjenica da većina zagovornika dramskog odgoja primarno dolazi iz svijeta kazališta (Vukojević 2016) te da se zbog uske povezanosti drame i kazališta rijetko navode brojne odgojno-obrazovne prednosti koje ona obuhvaća. Ciljeve i prednosti dramskog odgoja i aktivnosti sažimaju Lekić i dr. (2007):

*„Kao složen i integrirajući oblik učenja, dramska aktivnost pomaže djetetu izraziti i razviti osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove; razviti govorne i izražajne sposobnosti i vještine; razviti maštu i sposobnost zamišljanja i stvaranja; razviti motoričke sposobnosti i govor tijela; steći i razviti društvenu svijest i njezine sastavnice: (samo)kritičnost, odgovornost i toleranciju; razviti humana moralna uvjerenja steći sigurnost i samopouzdanje; razumjeti međuljudske odnose i ponašanje; naučiti surađivati, cijeniti sebe i druge te kako steći priznanje drugih.“*

Pozitivnim učincima i psihološkim aspektima drame u obrazovanju bavi se, među ostalim, i Stanišić (2015, 68) koja tvrdi kako „suvremena psihologija upozorava da je odgojno-obrazovni proces uspješan kada učenik/učenica ostvaruje većinu svojih potreba: za samoodržanjem, za ljubavlju i prihvaćenošću, za moći, slobodom i zabavom“. Autorica ističe da se upravo primjenom dramskih metoda postiže potreban psihološki učinak jer one stvaraju vedro ozračje u razredu koje pozitivno utječe na proces učenja te kod učenika izaziva pozitivnu emocionalnu uzbuđenost. Utvrđuje da su se dramske metode pokazale također uspješnima i u radu s djecom koja imaju poteškoće u učenju. Važnost dramskih metoda kao oblika iskustvenog učenja Stanišić potkrepljuje činjenicom kako je i suvremena škola spoznala da „kad god je to

moгуće, nastavu valja organizirati kao iskustveno učenje jer se podatci iz različitih dijelova mozga integriraju u cjelinu, a višeizvorno iskustvo učvršćuje znanje“ (Stanišić 2015, 68). Takav način učenja odgovara svim učenicima jer nije uvjetovan glumačkim, već dramskim sposobnostima koje su, kao što je već spomenuto, prirodno urođene svakom čovjeku. Dramske metode, stoga, omogućavaju povezivanje odgojno-obrazovnih sadržaja s iskustvom jer naučimo:

- 10 % od onoga što pročitamo
- 20 % od onoga što slušamo
- 30 % od onoga što vidimo
- 50 % od onoga što vidimo i čujemo
- 70 % od onoga što izgovorimo
- 90 % od onoga što izgovorimo i učinimo (Lekić i dr., 2007).

Sambanis (2013) potvrđuje da je učenje kroz iskustvo važna odrednica i dramsko-pedagoški orijentirane nastave stranog jezika jer se temelji na zamišljenim situacijama u kojima učenici imaju priliku eksperimentirati i učiti izražavajući se jezikom i pokretom.

Konačno, dramsku sposobnost shvaćamo kao „kombinaciju vještina: jezičnih (verbalnih), kinestetskih (sposobnost izvođenja i koordinacije tjelesnih pokreta) i socijalnih (razumijevanje sebe, osjećaj vlastitog identiteta, razumijevanje svojih potreba, razumijevanje drugih i njihovih potreba)“ (Stanišić, 2015, 69). Razvijanje ovih vještina zadovoljava sve potrebe suvremene nastave. Upravo su kreativnost i suradničko učenje koncepti putem kojih se u okviru suvremenih obrazovnih politika ostvaruje potreba za funkcioniranjem čovjeka u suvremenome svijetu (Odža i Kovač, 2019).

### **Dramske tehnike u nastavi Engleskog jezika**

Dramske tehnike definiramo kao postupke ili metode koje se koriste u dramskom odgojnom radu. Riječ je o pažljivo organiziranim i vođenim aktivnostima kojima se usvaja neko novo znanje ili uvježbava već postojeće. Primjenom dramskih postupaka u nastavi potiče se intelektualni, moralni, emocionalni i estetski razvoj osobnosti (Vodopija i Krumes Šimunović, 2013).

Prebeg-Vilke (1977) navodi kako se dramski postupci u nastavi stranih jezika počinju koristiti 70-ih godina, nakon što se u nastavu uvodi komunikacijski pristup. U godinama koje slijede dramski pristup u poučavanju stranih jezika postaje referentan jer brojni teoretičari i praktičari uviđaju potencijal korištenja drame u nastavi stranog jezika. Tako, primjerice, Maley

i Duff (1978), kao jedni od začetnika primjene drame u učenju stranog jezika, izdaju priručnik dramskih aktivnosti (igre, vježbe izgovora te kratke igre uloga) koje učitelji mogu implementirati u formalnu nastavu, dok Di Pietro (1987) izlaže program strukturiranih scenarija za igre uloga kao osnovu jezičnog kurikula. Krajem dvadesetog stoljeća izlaze teorijski radovi koji daju novi polet dramati i potiču razvoj novih dramskih oblika i metoda (Stinson i Winston 2011).

Via (1976), prema Vukojević (2016), donosi 3 važne odrednice drame u učenju jezika:

1. drama omogućava uporabu prirodnog, razgovornog jezika u smislenom kontekstu
2. drama razvija senzibilitet za govor tijela te kulturološke odrednice društva čiji jezik osoba uči
3. drama stvara visoko motivirajuće razredne aktivnosti za učenje jezika učenika srednjeg i naprednog stupnja.

Suvremena istraživanja prije svega imaju za cilj utvrditi učinkovitost dramskih postupaka na razvoj motorike, izgovora, usvajanja rječnika i motivacije učenika, ali i prepoznati poteškoće s kojima se učitelji pri njihovoj primjeni susreću. Tako, primjerice, Wan Yee (1990), prema Vukojević (2016), proučavajući primjenu dramskih postupaka u nastavi jezika, dolazi do zaključka da dramska tehnika *igra uloga* te ostale komunikacijske igre značajno razvijaju jezični korpus, utječu na strukturu rečenica i kontekstualiziranje jezika u stvarnim i zamišljenim situacijama. Fuentes (2010) istražuje utjecaj dramskih postupaka u učenju engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole i zaključuje da svakodnevno korištenje jezika u komunikacijskom kontekstu razvija motivaciju i razumijevanje svrhe učenja stranog jezika. Drama također može postati metoda za razumijevanje raznih školskih sadržaja putem koje se ostvaruje međupredmetna korelacija. Na taj način učenici mogu istražiti i neposredno iskusiti svijet koji je izrazito različit od njihova, primjerice pojedini povijesni događaj ili nestvaran svijet romana. Nastavnik u tom slučaju koristi dramu kako bi moderirao proces učenja te učenicima na nov način prenio nova znanja (Kordić, 2013). Drugim riječima, razvija se novi oblik drame u nastavi u kojem učenici kao sudionici zajednički ulaze u zamišljeni događaj, pri čemu njihov boravak u tom zamišljenom svijetu jasno strukturira i precizno vodi učitelj koji ih usmjerava prema obrazovnom cilju (Vukojević, 2016). Različiti autori, pa tako i Gruić (2014), ovakav oblik dramskog rada nazivaju *procesnom dramom*.

Primjena dramskih tehnika u nastavi jezika primarno omogućava razvoj komunikacijske kompetencije učenika, a time i fluentnosti, iako se ova dva pojma često ne proučavaju u istom kontekstu. Europski referentni okvir za strane jezike (CEFR) načelno promovira razumijevanje

fluentnosti u užem smislu te naglašava nužnost razvoja tečnoga govora, ulogu stanki, oklijevanja i preformuliranja izričaja. Suprotno tome, istraživanja fluentnosti i podučavanja jezika u formalnom kontekstu ukazuju na to da aktivnosti kojima se promovira fluentnost nisu primjereno zastupljene u nastavnim materijalima te da ni sami nastavnici nisu dovoljno upoznati sa zadacima koji bi poticali razvoj fluentnosti (Odža i Kovač 2019 prema Tavakoli i Hunter 2017).

Neurolingvistička istraživanja također donose značajne spoznaje koje potvrđuju učinkovitost primjene dramskih tehnika u nastavi jezika. Naime, prema Schiffler (2002), proces učenja stranog jezika u djece može biti potpomognut nizom aktivnosti koje će aktivirati lijevu i desnu moždanu polutku. Poznato je da je lijeva moždana polutka zadužena za logički strukturirano i analitičko mišljenje. U njoj se nalazi centar za govor i povezuje se s pamćenjem riječi i rečenica. S druge strane, desna moždana polutka povezana je s pokretom, ritmom, maštom, kreativnošću i cjelovitim mišljenjem. Auditivno primanje informacija povezuje se s aktivnostima lijeve moždane polutke, dok kinestetička obrada informacija, odnosno konkretno djelovanje, pokret ili dodir, aktivira desnu moždanu polutku (Velički, 2006). Činjenica je da je u djece rane životne dobi dominantna desna moždana polutka. Riječ je upravo o razdoblju života u kojem dijete uči materinski jezik – spontano, cjelovito i bez poteškoća. Koristeći dramske tehnike u nastavi stranoga jezika te učeći jezik kroz pokret, maštu i kreativnost, uz lijevu, aktiviramo i desnu moždanu polutku, što čini proces učenja prirodnijim i učinkovitijim. Važnost ove sinergije trebali bi prepoznati i učitelji stranoga jezika u razrednoj nastavi, gdje dramskim tehnikama aktiviraju sva osjetila te, verbalno i neverbalno, plesom ili glazbom, pokrivaju različite stilove učenja i uvažavaju različitosti među učenicima.

Unatoč dokazanoj učinkovitosti dramskih tehnika, postoje različiti izazovi i poteškoće pri njihovu implementiranju u nastavni proces, kao i nedovoljno istražena pitanja koja uz njih vezujemo. Tako Karakaya (2007), prema Vukojević (2016), tvrdi da učinkovitost drame ovisi o nastavničkim kompetencijama i znanju kako ih iskoristiti i primijeniti unutar odgojno-obrazovnog sustava. Autorica je mišljenja da učitelj koji nema dovoljno znanja o primjeni dramskih postupaka može čak imati negativan učinak na proces učenja. Činjenica je da zbog nedovoljnog obrazovanja i drugih ograničenja vrlo malo učitelja zna kako strukturirati i primijeniti dramske tehnike u nastavi engleskog kao stranog jezika te zato od njih odustaju. Iz tog razloga potrebno im je vodstvo, kao i jasne upute kako mogu uklopiti dramske tehnike u svoj nastavni proces na što razumljiviji i korisniji način (Kavakli, 2016). Ovu problematiku također naglašavaju Winston i Tandy (2009) tvrdeći da je razlog zbog kojeg mnogi učitelji ne

razumiju dramu kao nastavnu metodu (ili osjećaju da je njihovo razumijevanje djelomično ili nejasno) činjenica da su to razumijevanje stekli bez poduke kako ga dalje artikulirati.

Prema Gaudart (1990, 234), **dramske tehnike** u nastavi Engleskog jezika dijelimo sukladno vještinama koje je potrebno razvijati u nastavi, a to su slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. U nastavku se navode najznačajnije tehnike koje uključuju jezične igre, mimiku, igru uloga i simulaciju.

**Jezične igre** mogu biti strukturirane (npr. predstavljanje) ili nestrukturirane i improvizirane. Jezične igre se uglavnom svode na promatranje, memoriranje, interpretiranje i individualnu ili grupnu interakciju. Većina igara zasniva se na vježbama koje se koriste za opuštanje i zagrijavanje.

**Mimiku** opisujemo kao dramsku tehniku u kojoj osoba glumi radnju, priču ili neku drugu osobu pomoću gesta i pokreta tijelom, ali bez riječi. Savignon (1983, 207) ističe važnost mimike tvrdeći kako ona značajno pomaže učenicima da se opuste i prihvate ideju da samostalno izvedu nešto pred svojim kolegama bez straha od jezične pogreške, a isto tako im može biti i poticaj i ohrabrenje za korištenje jezika. Brojni su se stručnjaci također izjasnili u prilog mimici kao dramskoj tehnici u nastavi stranog jezika. Prema Doughillu (1987), razlog tomu je što, iako se ne koristi jezikom, mimika može djelovati na učenika kao katalizator za stvaranje jezika prije, za vrijeme i nakon pojedine aktivnosti.

**Igra uloga** često se predstavlja kao najpoznatija i najprihvaćenija dramska tehnika u nastavi Engleskog jezika. Postoji više načina za korištenje ove tehnike, primjerice unutar predstave, dramatizacijom priče i sociodramom, prezentacijom seminara, raspravom ili intervjuom. Najčešći oblik u kojem nalazimo igru uloga su dijalozi, često predstavljeni i putem zvučnih zapisa, pri čemu učenici slušaju, a zatim nakon podjele uloga čitaju dok učitelj ispravlja moguće pogreške. Igra uloga također se može stupnjevat prema učenikovim mogućnostima i onome što se u tom trenutku želi postići u nastavi Engleskog jezika.

Jones (1980, 4) definira **simulaciju** kao dramsku tehniku u kojoj učenici postaju sudionici određenog događaja i ujedno oblikuju njegov tijek. Učenici imaju svoje uloge, dužnosti i odgovornosti u situaciji u kojoj rješavaju određeni problem. U pravilnoj izvedbi simulacije učitelj ne kontrolira ponašanje svojih učenika. Uspješnost simulacije ovisi o tome koliko će svaki sudionik doprinijeti svojim vještinama, znanjem i iskustvom. Simulacija i igra uloga su vrlo slične tehnike, a često se i sama igra uloga koristi u simulaciji. Smith (1984) navodi kako je simulacija aktivnost koja pruža specifičnu situaciju u kojoj učenici mogu

vježbati različite komunikacijske vještine poput izražavanja mišljenja, uvjeravanja drugih, argumentiranja svojih stavova, analiziranja situacija i rješavanja problema u grupi.

Iz navedenog je razvidno kako drama, odnosno dramske tehnike, u obrazovanje unose raznovrsnost i pružaju velik broj mogućnosti u načinu rada pa se ne čini neobičnom činjenica da ih je, kao takve, teško svrstati u točno definirane nastavne okvire.

### Metodologija istraživanja

U ovom istraživanju ispitani su stavovi budućih učitelja engleskog jezika o korištenju dramskih tehnika u nastavi te njihova samoprocjena vlastitih znanja i sposobnosti za korištenje istih. U istraživanju su sudjelovale studentice pete godine Filozofskog fakulteta u Splitu i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku sa smjera ranog učenja engleskog jezika. Instrument testiranja bio je anketni upitnik s tvrdnjama prikazan u *Tablici 1.*, a cilj je bio uočiti:

1. jesu li i koliko studenti upoznati s različitim vrstama i načinom primjene dramskih tehnika u nastavi Engleskog jezika na studiju i smatraju li jesu li dovoljno zastupljeni kolegiji koji promiču uporabu dramskih tehnika te kako procjenjuju svoju spremnost za njihovo korištenje (tvrdnje 1, 10, i 11)
2. jesu li upoznati s konceptom fluentnog govora, s povezanošću implementacije dramskih postupaka i fluentnog govora te procesom prirodnog usvajanja jezičnih sadržaja (tvrdnje 2, 3, 5)
3. jesu li upoznati s vrstama dramskih tehnika i dobitima njihove primjene u nastavi Engleskog jezika te koliko korisnima smatraju dramske tehnike i bi li ih koristili u svom budućem radu (tvrdnje 4, 6, 7, 8, 9, 12).

Anketni upitnik se sastojao od 12 tvrdnji, a studenti su svoj stupanj slaganja s tvrdnjama mogli izraziti na 5-stupanjskoj obrnutoj Likertovoj ljestvici od 1 do 5 (1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = neodlučan/neodlučna sam, 4 = djelomično se slažem, 5 = u potpunosti se slažem).



**Tablica 1: Stavovi vezani za poznavanje dramskih tehnika i njihove primjene**

Broj tvrdnje	Tvrdnja
1.	Za vrijeme studija, kroz različite kolegije, upoznati smo s važnošću primjene različitih dramskih tehnika u engleskom jeziku.
2.	Upoznat/a sam s konceptom fluentnog govora, odnosno razlikom između fluentnog i nefluentnog govora te aktivnostima kojima se može postići fluentniji govor.
3.	Upoznat/a sam s povezanošću implementacije dramskih postupaka i razvoja fluentnog govora.
4.	Upoznat/a sam s primjenama dramskih postupaka u nastavi Engleskog jezika i s njihovim utjecajem na razvoj učeničkih komunikacijskih kompetencija, kreativnosti i samoizražavanja.
5.	Razumijem proces 'prirodnog' usvajanja jezičnih sadržaja, odnosno kako upotreba različitih dramskih postupaka utječe na usvajanje / učenje drugog ili stranog jezika.
6.	Dramski postupak ne može se koristiti u bilo kojem dijelu sata.
7.	Korištenjem procesne drame u nastavi mogu se ostvariti svi zahtjevi suvremene nastave (komunikacijska kompetencija; problemska nastava; maksimalna angažiranost učenika; učitelj kao koordinator nastavnog procesa).
8.	Korištenje dramskih tehnika u nastavi ima velik utjecaj na razvijanje komunikacijskih kompetencija kod učenika, ali i na razvoj samopouzdanja te vještine snalaženja u novonastalim situacijama.
9.	U svom budućem radu rado bih koristio / koristila dramske tehnike.
10.	Osjećam se kompetentnim (imam potrebna znanja) za primjenu dramske tehnike u svom budućem radu.
11.	Smatram da na učiteljskom studiju nisu dovoljno zastupljeni kolegiji koji promiču uporabu dramskih postupaka dramskim tehnikama.
12.	Poznajem različite dramske tehnike: jezične igre, igra uloga, mimika, simulacija i sl.

## Rezultati i rasprava

Tvrdnje 1, 10 i 11 odnosile su se na to jesu li i koliko studenti upoznati s različitim vrstama i načinom primjene dramskih tehnika u nastavi Engleskog jezika na studiju, smatraju li da su dovoljno zastupljeni kolegiji koji promiču uporabu dramskih tehnika te kako procjenjuju svoju spremnost za njihovo korištenje istih. Apsolutna većina studenata, gotovo 70 %, smatra da na učiteljskom studiju nisu dovoljno zastupljeni kolegiji koji promiču uporabu dramskih tehnika, stoga nije iznenađujuće da 42,5 % ispitanika tvrdi da za vrijeme studija nisu



bili upoznati s važnošću primjene dramskih tehnika u engleskom jeziku. Većina studenata se izjasnila da se ne osjećaju kompetentnima za primjenu dramskih tehnika u svom budućem radu. Iz navedenog možemo zaključiti da budući učitelji engleskog jezika nisu dovoljno upoznati, a ni pripremljeni za izvođenje ovakvog oblika nastave.

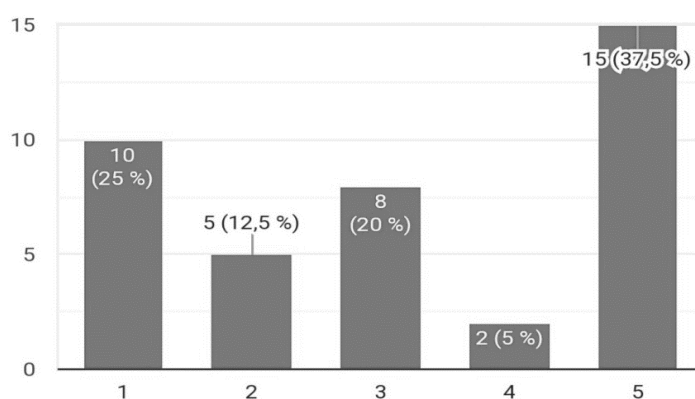
Tvrđnjama 2, 3 i 5 ispitalo se jesu li studenti upoznati s konceptom fluentnog govora, povezanošću implementacije dramskih postupaka i fluentnog govora te s procesom prirodnog usvajanja jezičnih sadržaja. Govorna kompetencija u nižim razredima osnovne škole većinom se razvija kroz zadatke ponavljanja sa zadanim predloškom, bez većeg prostora za slobodni razgovor i improvizaciju. Apsolutna većina ispitanika (52,5 %) se izjasnila da je upoznata s konceptom fluentnog govora te da razlikuje fluentni od nefluentnog govora, kao i aktivnosti kojima se može postići fluentniji govor.

Međutim, polovica ispitanika (50 %) na pitanje jesu li upoznati s povezanošću implementacije dramskih postupaka i razvoja fluentnog govora, odgovara neodlučno. Nešto više ispitanika (52,5 %) uglavnom se slaže da razumije proces 'prirodnog' usvajanja jezičnih sadržaja, odnosno kako uporaba dramskih postupaka utječe na učenje stranog jezika te da su upoznati s važnošću povezivanja lijeve i desne moždane polutke, kao i s razvojem govora u stranom jeziku. Vidljivo je da su ispitani studenti teorijski upoznati s ovim sadržajima, ali neosporiva je činjenica da polovica (50 %) neodlučno odgovara na pitanje razumiju li povezanost dramskih tehnika i razvoj fluentnosti u govoru. Jednako tako, u tvrdnji 4 većina ispitanih studenata neodlučno odgovara na tvrdnju da su upoznati s primjenom dramskih postupaka u nastavi Engleskog jezika te dobrobitima koje ovakva nastava donosi učenicima.

Kako bi se u potpunosti utvrdilo znanje ispitanika o primjeni dramskih tehnika, kao i njihovi osobni stavovi prema korištenju istih u tvrdnjama 6, 7, 8, 9 i 12, ispitano je poznaju li različite dramske tehnike, kako korištenje dramskih tehnika utječe na učenike te bi li ih ispitanici osobno koristili u svojoj nastavi. Polovica ispitanih (50 %) tvrdi da poznaje različite dramske tehnike (jezične igre, igru uloga, mimiku, simulaciju itd.). Jednako tako, apsolutna većina ispitanih smatra da dramske tehnike zadovoljavaju sve potrebe suvremene nastave, da imaju velik utjecaj na razvoj komunikacijskih kompetencija u učenika te da se postiže maksimalna angažiranost učenika. U istraživanju koje je provela Rudela (2013) kada je ispitala mišljenje 161 učiteljice razredne nastave o njihovim kompetencijama iz područja dramskog odgoja, apsolutna većina ispitanih (80,7 %) smatrala je potrebnim uvođenje dramskog odgoja kao fakultativnog predmeta jer izuzetno pozitivno utječe na socijalne vještine, razvoj govorne kompetencije, jača samopouzdanje i potiče kritičko mišljenje.

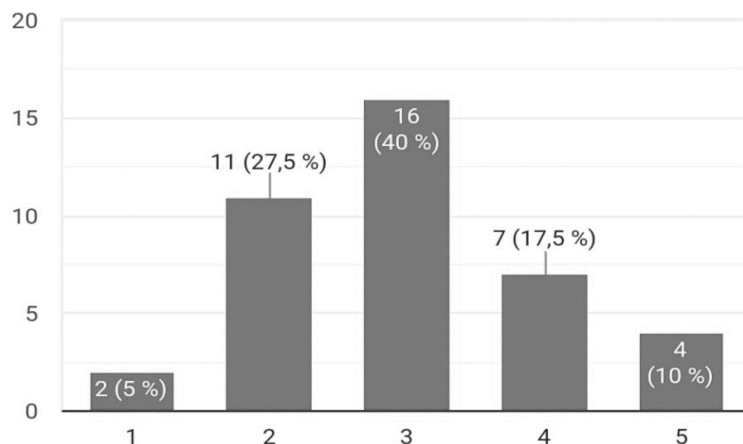
Posebno su zanimljive tvrdnje koje potiču mišljenje da su studenti nedovoljno pripremljeni za korištenje dramskih tehnika u nastavi, primjerice tvrdnja 6 u kojoj se ispitalo može li se dramski postupak koristiti u bilo kojem dijelu sata (*Slika 1.*).

**Slika 1. Rezultati vezani za korištenje dramskog postupka u nastavi iz anketnog upitnika za studente**



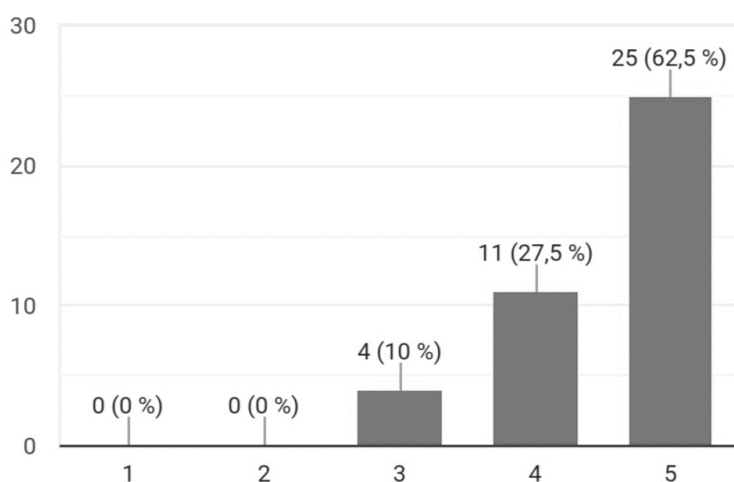
Čak 37,5 % ispitanih odgovorilo je da se dramski postupak ne može koristiti u bilo kojem dijelu sata, što se može tumačiti kao posljedica nastavnog neiskustva studenata. Naime, znanja iz metodičke teorije, zbog izostanka intenzivnijega iskustva u nastavi, studenti nerijetko prihvaćaju kao uvriježena pravila, bez svijesti o njihovoj fleksibilnosti. Nema metodičkog pravila koje poništava kreativnost učitelja, stoga će vješt učitelj znati dramsku tehniku ili njezine elemente prilagoditi bilo kojoj nastavnoj etapi, ne isključivo u motivacijskom, uvodnom ili završnom dijelu sata. Vidljivo je da studenti tijekom svog studija nisu koristili dramske tehnike i da teorijsko znanje ne može zamijeniti praktični rad. Jednako kao što učenicima nedostaje primjene dramskih tehnika u nastavi Engleskog jezika kako bi unaprijedili svoje komunikacijske vještine, tako i studentima nedostaje praktična primjena dramskih tehnika s kojima su teorijski relativno dobro upoznati. Ovo potvrđuju i rezultati tvrdnje 10 iz anketnog upitnika (*Slika 2.*) koja ukazuje na to da većina studenata ne može procijeniti osjeća li se kompetentnom za primjenu dramskih postupaka u svom budućem radu.

Slika 2. Rezultati vezani za tvrdnju o kompetentnosti za primjenu dramskih postupaka u nastavi iz anketnog upitnika za studente



Ipak, osobni stavovi ispitanika prema dramskim tehnikama u nastavi Engleskog jezika gotovo su u potpunosti pozitivni. Apsolutna većina ispitanika (62,5 %) slaže se da u svom budućem radu želi koristiti dramske tehnike (Slika 3.).

Slika 3. Rezultati o korištenju dramskih tehnika u svom budućem radu iz anketnog upitnika za studente



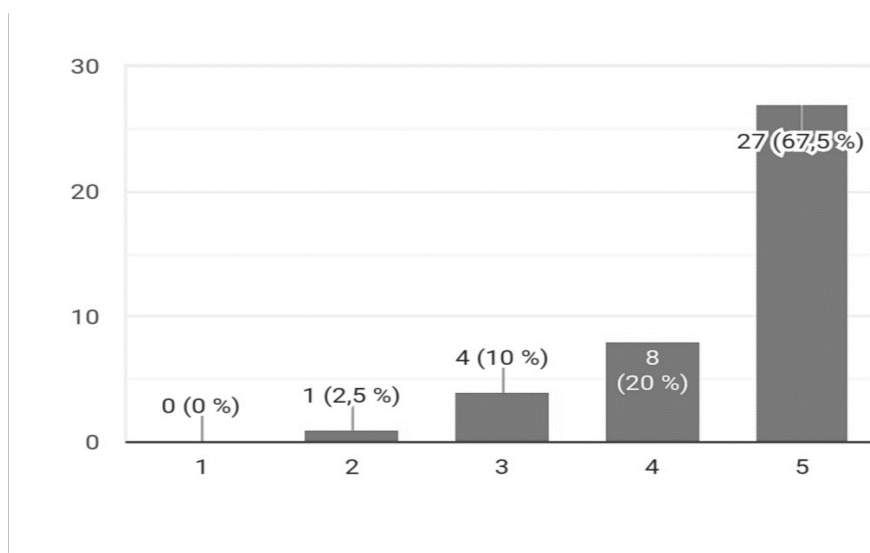
Apsolutna većina ispitanih studenata, gotovo 2/3, smatra da na učiteljskom studiju nisu dovoljno zastupljeni kolegiji koji promiču uporabu dramskih postupaka dramskim tehnikama (Slika 4.), što navodi na zaključak da studenti nisu na adekvatan način pripremljeni za korištenje dramskih tehnika u svom budućem radu i da su toga svjesni jer prepoznaju dramske tehnike kao odmak od tradicionalne nastave.

Zanimljiva je činjenica da je prepoznata i važnost korištenja dramskih postupaka na studiju engleskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Osijeku na kojem se izvodi kolegij pod nazivom *Dramske tehnike u nastavi Engleskog jezika*. U opisu kolegija navode se sljedeći ciljevi:

- upoznati studente s nizom dramskih tehnika i vježbi koje se koriste u nastavi Engleskog jezika
- razviti svijesti o mogućim pozitivnim utjecajima dramskih tehnika na razvoj jezičnih vještina
- pružiti praktično iskustvo u odabiru, organizaciji i provedbi dramskih vježbi u nastavi (FFOS).

Teme koje se obrađuju u navedenom kolegiju i kojima se ostvaruju predviđeni ciljevi su: govorne vježbe (glas, izgovor i intonacija), kinestetička priroda dramskih tehnika kroz neverbalne vježbe (pantomima, gestikulacija i mimika), igra uloga, simulacije i improvizacije, dramatizacije tekstova, utjecaj dramskih vježbi na razvoj jezičnih znanja i vještina te poticanje komunikacije kroz dramske vježbe (FFOS).

**Slika 4. Stavovi o zastupljenosti kolegija koji promiču uporabu dramskih postupaka**



## Zaključak

Važnost dramskih postupaka u suvremenom odgoju i obrazovanju je neosporna. Kroz svoje dobrobiti dramski postupci učenike prije svega oslobađaju straha od govora, što je u učenju stranog jezika izuzetno važno, a odmah zatim im pomažu graditi samopouzdanje i povjerenje u sebe i svoj rad. Drama zadovoljava i brojne zahtjeve suvremene nastave kao što su razvoj kritičkog mišljenja, samostalnost i primjenjivost naučenih znanja u svakodnevnom životu. Kod učenja stranog jezika utvrđeni su pozitivni učinci jer dramatizacijom svakodnevnih radnji i razgovora učenici razvijaju fluentan govor, odnosno postupno stječu komunikacijsku (pragmatsku) kompetenciju.

U ovom radu istražena je zastupljenost kolegija koji pripremaju buduće učitelje engleskog jezika za korištenje dramskih postupaka u nastavi, kao i njihovi stavovi prema korištenju istih. Također je ispitano i koliko se budući učitelji engleskog jezika smatraju kompetentnima za korištenje dramskih postupaka u svom radu. Analizom anketnog upitnika može se zaključiti da su studenti upoznati s dramskim postupcima i dobrobitima koje donose, ali da na svome studiju nisu dovoljno pripremljeni za korištenje istih. Može se zaključiti da znanja iz metodičke teorije, zbog izostanka intenzivnijega iskustva u nastavi, studenti nerijetko prihvaćaju kao uvriježena pravila, a da pritom nisu svjesni njihove fleksibilnosti. Vidljivo je da studenti tijekom svog studija nisu koristili dramske tehnike u odgovarajućoj mjeri te da im nedostaje praktična primjena takvih tehnika s kojima su teorijski relativno dobro upoznati. Ohrabrujuća je činjenica da studenti žele koristiti dramske postupke u svom budućem radu i tako napraviti odmak od tradicionalnog načina poučavanja, no nužno je osposobiti ih kroz posebne dramske kolegije.

Drama se danas ocjenjuje kao učinkovita i vrijedna strategija poučavanja zato što uključuje konstruktivno i aktivno učenje te pospješuje razvoj vještine usmenog izražavanja u kontekstu formalnog poučavanja. Primjena dramskih postupaka u nastavi Engleskog jezika te stvaranje autentičnih komunikacijskih situacija u razredu utječe na razvoj učeničkih komunikacijskih kompetencija, kreativnosti i samoizražavanja. Iz svega navedenog može se zaključiti kako bi prikazana istraživanja u teoriji i praksi trebalo uvažiti kao smjernice u oblikovanju suvremene nastave Engleskog jezika, ali i odgojno-obrazovnog procesa općenito.

### Literatura

- Ataş, M. (2014). The reduction of speaking anxiety in efl learners through drama techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 176 (2015), str. 961–969.
- Doughill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Fuentes, A. G. (2010). *Break a Leg! The Use of Drama in the Teaching of English to Young Learners*. A Case Study. Preuzeto s: [http://www.spertus.es/Publications/Araceli/29-AESLA\\_2010.pdf](http://www.spertus.es/Publications/Araceli/29-AESLA_2010.pdf) (15. 5. 2020.)
- Gaudart, H. (1990). Using Drama Techniques in Language Teaching. U Sarinee, A. (Ur.), *Language Teaching Methodology for the Nineties. Anthology Series 24* (str. 230–249). Department of Education.
- Gruić, I. (2014). Participativno kazalište i seksualni odgoj. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* 19, str. 77–91.
- Jones, K. (1980). *Simulations: A Handbook for Teachers*. London: Kegan Paul Ltd.
- Kavakli N. (2016). Intrinsic Difficulties in Learning Common Greek-Originated English Words: The Case of Pluralization. *Journal of Language and Linguistic Studies* 12 (1), str. 110–123.
- Kodrić, A. (2013). *Jezik na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kovač M. M.; Odža I. (2019). Percepcija govornih kompetencija u materinskome i stranome jeziku kod učenika završnih razreda srednje škole. *Folia Linguistica et Litteraria* 28 (28), str. 203–224.
- Krušić, V. (1992). *Prema pojmu dramske nadarenosti*. Zagreb: Stručna knjižnica Hrvatskog centra za dramski odgoj. Preuzeto s [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=73](http://www.hcdo.hr/?page_id=73) (20. 6. 2020.)
- Lekić, K. i sur. (2007). *Igram se, a učim, Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj-pili-poslovi d.o.o.
- Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku: teorija nastave stranih jezika s posebnim obzirom na engleski jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rudela, R. (2013). Istraživanje o korištenju dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave. U: A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (str. 17–28). Zagreb: UFZG i ECNSI.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Verlag.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence*. London: Addison-Wesley.

Schiffler, L. (2002). *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer.

Smith, S. M. (1984). *The Theatre Arts and the Teaching of Second Languages*. London: Addison-Wesley Publishing Company.

Stanišić, E. (2015). Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika. *Časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* 13 (2), str. 67–77.

Stinson, M.; Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 16 (4), str. 479–488.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Osijek: odsjek za engleski jezik i književnost. Preuzeto s <https://www.ffos.unios.hr/anglistika/dramske-tehnike-u-nastavi- engleskog-jezika> (25. 6. 2020.)

Škuflić-Horvat, I. (2008). Dramska nadarenost i njezino provjeravanje. *Časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* 6 (1), str. 87–116.

Velički, D. (2006): Ritam i pokret u ranom učenju njemačkoga jezika. U: *Metodika: Časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj naobrazbi*. Vol. 7, str. 327–336.

Vodopija I.; Krumes-Šimunović I. (2013). Dramski motivacijski postupci u nastavi materinskoga jezika. U: C. Géza (ur.), *Motivation – attention – discipline: VIIth International Scientific Conference*. Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, str. 56–65.

Vukojević, Z. (2016). *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Winston J.; Tandy M. (2009). *Beginning Drama*. New York: Routledge.

## Drama in English Language Teaching

### Abstract

Drama is recognized as an important and efficient tool in the process of foreign language learning and teaching. The use of drama techniques enables teachers to involve students cognitively and emotionally while fostering the development of different skills. The aim of this paper was to examine the attitudes of future English teachers to the use of drama in the classroom as well as self-assessment of their own knowledge and skills in the field. The study was conducted on a sample of forty students of Teacher Education at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split and the Faculty of Teacher Education in Osijek. The analysis of the questionnaire shows that students are not adequately prepared to use drama techniques in their future work. Despite knowing all the benefits of implementing drama in teaching, it can be concluded that drama is not sufficiently represented in the context of formal English language teaching.

**Keywords:** drama in education, drama techniques, English language, attitudes and self-assessment of future English teachers



UDK: 37.091.3:004  
37.091.3:007  
Izvorni znanstveni članak  
Primljeno: 18.1.2020.

## UPORABA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM RADU S GENERACIJOM Z

Martina RONČEVIĆ

*Kastav*

[martina.roncevic01@gmail.com](mailto:martina.roncevic01@gmail.com)

Sofija VRCELJ

*Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Odsjek za pedagogiju*

[svrcelj@ffri.hr](mailto:svrcelj@ffri.hr)

### Sažetak

Cilj je istraživanja bio ispitati kako nastavnici procjenjuju vlastita iskustva uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z. U fokusu je rada bio odnos nastavnika prema novoj generaciji, odnosno generaciji Z. Radi se o generaciji čiji je život obilježila svakodnevna uporaba tehnologije te spretnost u uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija s obzirom na prijašnje generacije, čime je generacija Z postala izazov obrazovnim stručnjacima. Provedeno je kvantitativno istraživanje u kojem je sudjelovalo 60 nastavnika osnovnih škola s područja Primorsko-goranske županije. Rezultati istraživanja pokazali su da se nastavnici svakodnevno, bez većih poteškoća, koriste tehnologijom te smatraju da se uporabom informacijsko-komunikacijske tehnologije potiče učenike na timski rad i izražavanje kreativnosti, a da se pritom ne smanjuje koncentracija učenika na nastavni sadržaj. Utvrđeno je i da škole nisu tehnološki opremljene i prilagođene novim generacijama, a stariji se nastavnici teže prilagođavaju novim tehnologijama ( $M = 4,09$ ;  $s = 0,981$ ) i novim generacijama učenika ( $M = 4,20$ ;  $s = 0,447$ ) u odnosu na mlađe nastavnike.

**Ključne riječi:** generacija Z; informacijsko-komunikacijska tehnologija; kvantitativno istraživanje; obrazovni izazov; odgojno-obrazovni rad

## Uvod

Društvene promjene uzrokovane globalnim gospodarskim i tehnološkim promjenama postaju ljudska svakodnevnica. Današnji učenici odrastaju u svijetu automatizma, stalnih promjena te brzog pristupa informacijama i različitim sadržajima. S druge strane, „škola je (nužni) civilizacijsko-kulturni izraz jednog vremena, što znači da u sebi nosi njegova kulturna, ideološka, politička, ekonomska i druga obilježja“ (Vrcelj, 2000, str. 60). To znači da je škola ogledalo promjena u društvu te se zato nastoji prilagoditi brzorastućem razvoju društva. Iako se škole nastoje prilagoditi učenicima kojima je tehnologija dio života i važan čimbenik u odrastanju te usvojiti tehnološku kulturu koju im zadaje svakodnevnica, obrazovni sustavi ostaju donekle nepromijenjeni, oslanjajući se na tradicionalne oblike učenja i poučavanja. Drugim riječima, škole ne uspijevaju podleći brzim promjenama i pritom su uvijek korak iza svojih učenika.

Jedan od izazova u obrazovnom sustavu su „generacijske razlike između nastavnika i učenika koje, u kombinaciji s potrebom razvijanja digitalnih kompetencija i prilagodbi novim socijalnim vještinama povezanim s upotrebom tehnologije, postavljaju pitanje o pripremi sadašnjih nastavnika za odgojno-obrazovni rad s generacijom Z“ (Fernández-Cruz i Fernández-Díaz, 2016, 99). Postavlja se i pitanje jesu li nastavnici spremni prilagoditi se svim promjenama koje se svakodnevno događaju u društvu i koje pogađaju njihove učenike, ali i njih same? Jesu li škole i nastavnici spremni na uporabu tehnologije u obrazovanju i jesu li svjesni njezinih dobrobiti? (Stošić, 2015).

Osim generacijskih razlika nastavnika i učenika, izazov obrazovanju jest i u poznavanju i implementaciji tehnologije u nastavu. Obrazovna je tehnologija u školama zapostavljena zbog manjka financijskih resursa i nedovoljne stručnosti nastavnika za njezinu implementaciju. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) u odgojno-obrazovnom radu nastavniku može pomoći u kreiranju softvera ili izvora za učenje, za komunikaciju i suradnju s učenicima i među učenicima te za praćenje i vrednovanje zadataka učenika (UNESCO, 2011) pa se tako u implementaciji IKT-a u obrazovni proces ističe ključna uloga nastavnika, a posebice je značajna uloga više motiviranih nastavnika koji koriste IKT u odgojno-obrazovnom radu s učenicima (Şahin i Uluyol, 2016). Prensky je još 2001. godine ukazao na potrebu poboljšanja inicijalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika o uporabi IKT-a u odgojno-obrazovnom radu s ciljem smanjenja razlika između nastavnika i učenika u poznavanju i uporabi IKT-a, odnosno smanjenju digitalnih razlika između digitalnih urođenika i digitalnih imigranata (Prensky, 2001). Već se tada prepoznala potreba za osuvremenjivanjem škola i usavršavanjem nastavnika s obzirom na to da su generacije koje su ulazile u obrazovni sustav imale više tehnoloških znanja od vlastitih nastavnika. Dosadašnja istraživanja ukazala su na potrebu smanjivanja razlika u poznavanju tehnologije između učenika i nastavnika (Didović i Zovko, 2013; Prensky, 2001). Utvrđeno je i da nastavnici s manje godina radnog staža imaju pozitivnije odnose i

iskustva s implementacijom tehnologije u nastavni proces (Fernández-Cruz i Fernández-Díaz, 2016; Grubišić Krmpotić i Pejić Papak, 2016; Player-Koro, 2012).

## Generacija Z

Generacija Z (rođeni od 2001. godine) razlikuje se od prethodnih generacija pa joj mnogi autori pridaju različite nazive kao što su *baby boomersi*, osnivači, nacionalna generacija, generacija 9/11, iGeneracija (Merriman, 2015. prema Ladwig i Schwieger, 2018), generacija V (pri čemu V označava *virtualno*), generacija C (C označava engl. *community*, odnosno društvo ili engl. *content*, odnosno sadržaj), internetska generacija i generacija Google (Fernández-Cruz i Fernández-Díaz, 2016). Radi se o generaciji koja ne poznaje svijet bez automatskog povezivanja na internet, a isto tako im je nepojmljiva nedostupnost potrebnih informacija te komunikacije u svakom trenutku (Ladwig i Schwieger, 2018). Mnogi pripadnici ove generacije društvene odnose održavaju mrežnim putem te su im svakodnevne aktivnosti vezane uz korištenje mobilnih uređaja, računala te interneta. „Klasičan pripadnik generacije Z već s tri godine ima temeljna znanja o korištenju tableta, kompjutera, nekih od aplikacija na mobitelima“ (Janjušić, Krasulja, Radojević i Vujić, 2015, str. 62), što znači da je već u toj dobi spretniji u uporabi IKT-a od pripadnika jedne od prijašnjih generacija. Kada je riječ o obrazovanju, pripadnici generacije Z imaju veću potrebu za tehnološki utemeljenu stimulaciju od prethodnih generacija, što ih čini nezainteresiranima za tradicionalne oblike učenja i poučavanja (Jo i sur., 2007). U obrazovnom sustavu generacija Z uživa u satovima Informatike, smatraju se stručnjacima u korištenju društvenih mreža, mobilnih operativnih sustava, uporabi mobilnih uređaja, pretraživanju interneta i e-pošte (Alade i Buzzetto-Hollywood, 2018a). Erwin i Shatto (2016. prema Alade i Buzzetto-Hollywood, 2018a; Hora, 2017) generaciju Z smatraju izuzetno sposobnom za korištenje pametnih telefona te usmjerenu na vlastito učenje, ali im istovremeno nedostaje sposobnost kritičkog mišljenja posebice kada se radi o procjeni vrijednosti ili istinitosti dobivenih informacija. To rezultira osobitom osjetljivošću na lažne vijesti i pseudoinformacije, koja se pojačava s njihovom neizmjerom kratkom pozornošću.

Brojna istraživanja nastojala su utvrditi po čemu se nova generacija razlikuje od prethodnih te koje specifične karakteristike ih odlikuju. Ernst i Young (2016) proveli su komparativno istraživanje s 3200 pripadnika generacije Z u Brazilu, Kini, Njemačkoj, Indiji, Japanu, Meksiku, Velikoj Britaniji te SAD-u kako bi utvrdili specifična obilježja generacije. Rezultati istraživanja pokazali su kako nova generacija teži jednakostima, mogućnostima za učenje i napredovanje. U obrazovnom procesu pripadnici nove generacije izrazito cijene „pričanje priča“ (*storytelling*) kao način integracije IKT-a u nastavni proces. Opsežno istraživanje o generaciji Z proveo je Adobe 2016. godine. Istraživanje je provedeno na tisuću učenika u Americi u dobi od 11 do 17 godina te 400 nastavnika koji poučavaju generaciju Z. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici (78 %) i

nastavnici (77 %) smatraju kako generacija Z nabolje uči samostalnim radom i demonstracijama. Nadalje, 60 % nastavnika nastoji što više u nastavnom procesu koristiti demonstracije i pokuse, a 52 % nastavnika nastoji poboljšati postojeći kurikulum. Utvrđeno je i kako učenici smatraju da su kreativniji od prethodnih generacija te vjeruju da generacija Z uvijek traži nova rješenja za probleme. Nastavnici, za razliku od učenika, smatraju da su prošle generacije bile kreativnije od današnje te su skloni mišljenju kako većinu rada generacija Z obavlja digitalnim putem. Učenici i nastavnici smatraju da, kako su pokazali rezultati Adobeovog (2016) istraživanja, tehnologija čini najveću razliku između generacije Z i prijašnjih generacija.

Tulgan je (2013) proveo istraživanje s ciljem utvrđivanja suvremenih društvenih trendova koji oblikuju generaciju Z. Utvrđeno je da su društveni trendovi koji pritom oblikuju generaciju usko povezani s pridavanjem važnosti društvenim mrežama, međusobnoj povezanosti s drugim ljudima, razumijevanjem stvarnosti i različitosti među ljudima, nedostacima određenih vještina te otvorenosti uma (tzv. svjetski um). Navedeni trendovi ukazuju na to da generacija Z ne poznaje svijet u kojem ne može komunicirati sa svima u bilo kojem trenutku te postoji manja vjerojatnost da će odoljeti autoritetu od generacije Y. Generacija Z uključena je u virtualni bezgranični svijet, ali ključ za njihovo uključivanje u taj svijet leži u fokusu na lokalnu zajednicu (Tulgan, 2013).

## Metodologija istraživanja

### Predmet istraživanja

Predmet istraživanja odnosi se na uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z. Pritom je istraživanje usmjereno na iskustva nastavnika u uporabi IKT-a u svakodnevnom životu, njihova iskustva u školi te na procjenu odgojno-obrazovnog rada s generacijom Z (učenicima). Pod iskustvom nastavnika podrazumijevaju se njihovi doživljaji i mišljenja o novim tehnologijama i učenicima pripadnicima generacije Z (učestalim konzumentima novih tehnologija). Također, nastoje se utvrditi razlike u iskustvima prema opisanim konstruktima (IKT i generacija Z) s obzirom na spol, dob i područje rada nastavnika u školi (predmetna ili razredna nastava). IKT čini okosnicu svakodnevnog života, a time i obrazovnog sustava. Osim nove tehnologije, u školama se trenutno nalazi „suvremena“ generacija ili tzv. generacija Z čiji pripadnici drugačije gledaju na informacijsko-komunikacijsku tehnologiju od svojih nastavnika. S obzirom na različite definicije generacije Z, za potrebe istraživanja uzeta je definicija autora Oha i Reevesa (2008) prema kojima generacija Z obuhvaća učenike osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog sustava s obzirom na to da se radi o učenicima rođenima nakon 2001. godine. Radi se o generaciji

koja „živi i diše“ tehnologiju (Cilliers, 2017) te sama zahtijeva i traži rješenja koristeći se novim tehnološkim alatima.

### Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati iskustva nastavnika u uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi te njihova iskustva u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z.

Iz navedenog cilja proizašli su sljedeći problemi istraživanja:

- Ispitati kako nastavnici procjenjuju vlastita iskustva u uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svakodnevnom životu s obzirom na dob
- Ispitati kako nastavnici procjenjuju vlastita iskustva u uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svakodnevnom životu s obzirom na spol
- Ispitati procjenu odnosa nastavnika prema informacijsko-komunikacijskim tehnologijama s obzirom na njezinu uporabu u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z
- Ispitati postojanje razlika u odnosima nastavnika prema informacijsko-komunikacijskim tehnologijama s obzirom na dob
- Ispitati postojanje razlika u odnosima nastavnika prema informacijsko-komunikacijskim tehnologijama s obzirom na područje rada
- Ispitati procjenu odnosa nastavnika prema generaciji Z u odgojno-obrazovnom radu
- Ispitati postojanje jaza u poznavanju tehnologije između nastavnika i generacije Z (učenika)

Na temelju proučavane literature te mnogobrojnih istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H<sub>0</sub>: Ne postoji statistički značajna razlika u iskustvima nastavnika u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z i uporabom informacijsko-komunikacijske tehnologije.

H<sub>1</sub>: Ne postoji statistički značajna razlika u iskustvima nastavnika u uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svakodnevnom životu s obzirom na nezavisne varijable (spol i dob).

H<sub>2</sub>: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni odnosa nastavnika prema uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s obzirom na nezavisne varijable (dob i područje rada).

H<sub>3</sub>: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni odnosa nastavnika prema odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z s obzirom na dob.

H<sub>4</sub>: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni odnosa nastavnika prema poznavanju informacijsko-komunikacijskih tehnologija s obzirom na generaciju Z.

### Instrument i uzorak

U istraživanju se koristio anketni upitnik podijeljen na četiri skupine različitih tvrdnji i pitanja: opći podaci o uzorku, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije u svakodnevnom životu, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z te iskustva i odnosi nastavnika prema novoj generaciji Z i njihovu poznavanju informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovne svrhe. Metoda ankete odabrana je radi praktičnosti i mogućnosti obuhvaćanja većeg uzorka.

Iz populacije je odabran jednostavan slučajni uzorak koji su sačinjavali nastavnici razredne i predmetne nastave osnovnih škola u Primorsko-goranskoj županiji. „Kod jednostavnih slučajnih uzoraka, svaki pripadnik populacije koja se istražuje ima podjednaku šansu da bude odabran, a vjerojatnost da će biti odabran pojedini pripadnik populacije nije pod utjecajem odabira drugih članova populacije, tj. svaki odabir je potpuno nezavisan od sljedećeg“ (Cohen, Manion i Morrison, 2007, str. 100). U istraživanju je sudjelovalo 60 nastavnika (83,33 % žena i 16,67 % muškaraca). Dobivena veličina uzorka ponajviše je ovisila o zainteresiranosti i motivaciji osoba te o zasićenosti nastavnika nastavnim obavezama. Anketni upitnik koji je korišten u istraživanju bio je u potpunosti anonimn. Jedan od čimbenika pristranosti uzorka je dob ispitanika, a to se nastojalo riješiti obuhvaćanjem veće i raznolike populacije nastavnika.

Prikupljeni podaci su se obrađivali uz pomoć programskog paketa SPSS Statistics 21.0 koji se koristi u statističkoj analizi u društvenim znanostima. Prilikom analize podataka korištene su metode deskriptivne statistike i korelacijske metode. U ovom su se istraživanju koristile prilikom opisivanja uzorka (spol, dob, područje rada). Također se provodio t-test za nezavisne uzorke s ciljem utvrđivanja postojanja statistički značajnih razlika među varijablama (Cohen, Manion i Morrison, 2007). Korištene metode izabrane su na temelju postavljenih hipoteza te mogućnosti provjera hipoteza.

## Rezultati istraživanja i interpretacija

### *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije u svakodnevnom životu*

Proveden je t-test za nezavisne uzorke kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije između muškaraca ( $M = 4,80$ ;  $s = 0,422$ ) i žena ( $M = 4,90$ ;  $s = 0,364$ ). Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika ( $t(58) = -0,772$ ;  $p > 0,001$ ) u uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije u svakodnevnom životu kod muškaraca i žena (Tablica 1. i Tablica 2.).

**Tablica 1. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije s obzirom na spol (deskriptivna statistika)**

Deskriptivna statistika					
	Spol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IKT_u_sv_životu01	Muški	10	4,8000	,42164	,13333
	Ženski	50	4,9000	,36422	,05151

**Tablica 2. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije s obzirom na spol (t-test za nezavisne uzorke)**

T-test za nezavisne uzorke										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
IKT_u_sv_životu01	Equal variances assumed	1,661	,203	-,772	58	,443	-,10000	,12946	-,35913	,15913
	Equal variances not assumed			-,700	11,838	,498	-,10000	,14294	-,41190	,21190

Dixon i sur. (2014) proveli su istraživanje o razlikama između spolova u uporabi tehnologije. Rezultati njihova istraživanja pokazali su da se od 2000. godine smanjuje razlika između muškaraca



i žena u uporabi tehnologije, odnosno da se jednako njome koriste oba spola. Rezultati istraživanja Hargittai i Stevne (2006. prema Dixon i sur. 2014; Botički i sur., 2015) također su ukazali da ne postoje razlike u uporabi tehnologije među spolovima.

Prilikom ispitivanja razlika u percepciji važnosti tehnologije proveden je t-test za nezavisne uzorke. Testom se nastojalo utvrditi postoji li statistički značajna razlika u percepciji važnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije između muškaraca i žena. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika ( $t(58) = -0,804$ ;  $p > 0,05$ ) u percepciji važnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije u svakodnevnom životu kod muškaraca i žena (Tablica 3.).

**Tablica 3. Percepcija važnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije s obzirom na spol (t-test za nezavisne uzorke)**

T-test za nezavisne uzorke										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IKT_u_sv_životu02	Equal variances assumed	,685	,411	-,804	58	,425	-,22000	,27360	-,76766	,32766
	Equal variances not assumed			-,680	11,289	,510	-,22000	,32353	-,92987	,48987
IKT_u_sv_životu03	Equal variances assumed	,330	,568	-,272	58	,786	-,08000	,29366	-,66782	,50782
	Equal variances not assumed			-,255	12,149	,803	-,08000	,31362	-,76238	,60238

Bain i Rice (2006) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja razlika u percepciji tehnologije između spolova. U istraživanje je bilo uključeno 59 učenika i učenica osnovne škole u središnjoj Alabami (Schofield, 1995.; Teasdale i Lupart, 2001. prema Bain i Rice, 2006). Rezultati su utvrdili da ne postoji razlika u percepciji važnosti uporabe tehnologije između spolova.

*Odnos nastavnika prema uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z*

Koristeći deskriptivnu statistiku, nastojalo se utvrditi slaganje nastavnika s tvrdnjama da uporaba IKT-a u nastavnom procesu potiče kreativnost te se njome potiče učenike na timski rad i međusobnu suradnju. Potiče li uporaba IKT-a kreativnost učenika, nije moglo procijeniti 45 % nastavnika (*niti se slažem niti ne slažem*), a 30 % nastavnika složilo se da IKT potiče kreativnost kod učenika. S tvrdnjom da se uporabom IKT-a potiče timski rad učenika i međusobna suradnja složilo se 43,3 % nastavnika, a 1,7 % smatra da se uporabom IKT-a u potpunosti ne potiče na timski rad i međusobnu suradnju (*Tablica 4. i Tablica 5.*).

**Tablica 4. Kreativnost učenika (deskriptivna statistika)**

		Potiče se kreativnost učenika			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ne slažem se	7	11,7	11,9	11,9
	Niti se slažem niti ne slažem	27	45,0	45,8	57,6
	Slažem se	18	30,0	30,5	88,1
	U potpunosti se slažem	7	11,7	11,9	100,0
	<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>98,3</b>	<b>100,0</b>	
Missing	System	1	1,7		
<b>Total</b>		<b>60</b>	<b>100,0</b>		

**Tablica 5. Timski rad i međusobna suradnja učenika (deskriptivna statistika)**

		Potiče se timski rad i međusobna suradnja učenika			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uopće se ne slažem	1	1,7	1,7	1,7
	Ne slažem se	6	10,0	10,0	11,7
	Niti se slažem niti ne slažem	19	31,7	31,7	43,3
	Slažem se	26	43,3	43,3	86,7
	U potpunosti se slažem	8	13,3	13,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Istraživanje Huseyin, Keser i Ozdamli (2011) pokazalo je da se uporabom tehnologije u nastavnom radu povećava suradnja između učenika, posebice u timskom radu. Učenicima tehnologija pomaže da međusobno surađuju prilikom izrade projekata ili učeći jedni od drugih. Također, istraživanje Coffey (2012) ukazalo je na povećanje aktivnog uključivanja učenika tijekom nastave, kao i povećanje njihove motivacije za rad.

Nadalje, koristeći deskriptivnu statistiku, utvrdilo se neslaganje nastavnika s tvrdnjom da uporaba IKT-a u nastavnom procesu smanjuje koncentraciju učenika na nastavni sadržaj. Smanjuje li uporaba IKT-a koncentraciju učenika na nastavni sadržaj ne može procijeniti 31,7 % nastavnika dok 25 % nastavnika smatra da uporaba IKT-a u nastavi nije povezana sa smanjenjem koncentracije kod učenika (*Tablica 6.*). Također, proveden je t-test za nezavisne uzorke kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u percepciji da IKT smanjuje koncentraciju učenika između nastavnika predmetne i razredne nastave. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika ( $t(58) = 0,501$ ;  $p > 0,05$ ) u percepciji da IKT smanjuje koncentraciju učenika između nastavnika predmetne i razredne nastave (*Tablica 7.*).

**Tablica 6. Informacijsko-komunikacijska tehnologija smanjuje koncentraciju učenika (deskriptivna statistika)**

IKT smanjuje koncentraciju učenika				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uopće se ne slažem	10	16,7	16,7
	Ne slažem se	15	25,0	41,7
	Niti se slažem niti ne slažem	19	31,7	73,3
	Slažem se	12	20,0	93,3
	U potpunosti se slažem	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**Tablica 7. Informacijsko-komunikacijska tehnologija smanjuje koncentraciju učenika (t-test za nezavisne uzorke)**

T-test za nezavisne uzorke							
Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference

									Lower	Upper
IKT u radu s učenicima	Equal variance assumed	,159	,691	,501	58	,619	,19481	,38916	-,58419	,97380
	Equal variance not assumed			,459	13,640	,653	,19481	,42436	-,71761	1,10722

Istraživanje Bulut i Delen (2011) pokazalo je da se uporabom tehnologije ne smanjuje koncentracija učenika, već da IKT ima pozitivne učinke na učenje te bi trebala biti implementirana u svakodnevni nastavni rad. Ayas, Baytak i Tarman (2011) utvrdili su da je učenje i zadržavanje pažnje na sadržaj poboljšano zbog implementacije IKT-a u svakodnevni nastavni rad. Razlog tomu jest promjena načina poučavanja, odnosno uporaba novih tehnologija, čime procesi nastave postaju zanimljiviji, pristupačniji i interaktivniji učenicima te se time povećava motivacija učenika, potiče se na socijalnu interakciju, dobivaju se pozitivniji rezultati učenja te se učenici više uključuju u rad tijekom nastavnog sata (Ayas, Baytak i Turman, 2011; Costley, 2014).

Računanjem frekvencija o tome koliko nastavnici smatraju da se uporabom IKT-a u nastavi mijenja uloga nastavnika te da on postaje moderator, dobiveni su rezultati da se 38,3 % (N = 23) nastavnika slaže da dolazi do promjene uloge, a 33,3 % se u potpunosti slaže da dolazi do promjene uloge (N = 20) (Tablica 8.).

**Tablica 8. Promjena uloge nastavnika iz predavača u ulogu moderatora (deskriptivna statistika)**

Uporaba IKT-a u nastavnom procesu mijenja ulogu nastavnika iz predavača u moderatora				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uopće se ne slažem	2	3,3	3,3
	Ne slažem se	6	10,0	13,3
	Niti se slažem niti ne slažem	9	15,0	28,3
	Slažem se	23	38,3	66,7
	U potpunosti se slažem	20	33,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

U istraživanju Hammersley-Fletcher i Qualter (2009; Knapp i sur., 2003) o sustavnim promjenama u školstvu utvrđeno je da se veća promjena dogodila u ulozi nastavnika kao predavača.

Prema rezultatima istraživanja utvrđeno je da nastavnici mijenjaju svoju ulogu u ulogu moderatora. Nastavnik moderator svojevremeno prihvaća rizik da odgovornost za učenje prenese na učenika (Knapp i sur., 2003). Szucs (2009) navodi kako su nastavnici nekad bili glavni izvor informacija (znanja), vođe i oblikovatelji školskih života učenika. Uloga današnjih nastavnika jest da učenicima pruže informacije te da im pokažu kako mogu baratati njima. Nastavnici u modernim učionicama nisu više predavači, već moderatori te je njihov glavni zadatak postaviti ciljeve i pravilno organizirati procese učenja i poučavanja (Szucs, 2009).

Za utvrđivanje postojanja statistički značajne razlike u prilagodbi radu s novim tehnologijama u nastavi s obzirom na dob nastavnika proveden je t-test za nezavisne uzorke. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ( $t(58) = -2,058$ ;  $p < 0,05$ ), a pritom se nastavnici koji pripadaju dobnoj skupini od 40 do 49 godina i više teže ( $M = 4,09$ ;  $s = 0,981$ ) prilagođavaju radu s novim tehnologijama u nastavi za razliku od nastavnika u dobi od 29 do 39 godina ( $M = 4,56$ ;  $s = 0,712$ ). Indeks veličine efekta ( $\eta^2=0,07$ ) ukazuje da se 7% varijance prilagodbe radu s novim tehnologijama može povezati s varijablom dobi nastavnika (*Tablica 9. i Tablica 10.*).

**Tablica 9. Prilagodba radu s novim tehnologijama u nastavi s obzirom na dob (deskriptivna statistika)**

Deskriptivna statistika					
	Dob	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IKT_u_radu_s_učenicima16	>= 3,00	35	4,0857	,98134	,16588
	< 3,00	25	4,5600	,71181	,14236

**Tablica 10. Prilagodba radu s novim tehnologijama u nastavi s obzirom na dob (t-test za nezavisne uzorke)**

T-test za nezavisne uzorke										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
IKT_u_r	Equal variances assumed	2,008	,162	-2,058	58	,044	-,47429	,23041	-,93549	-,01308

Equal variance s not assumed	-2,170	57,974	,034	-,47429	,21859	-,91185	-,03673
------------------------------	--------	--------	------	---------	--------	---------	---------

Grubišić Krmpotić i Pejić Papak (2016) provele su kvantitativno istraživanje u koje je bilo uključeno 400 ispitanika (studenti Učiteljskog fakulteta u Rijeci i učitelji razredne nastave u osnovnim školama) s ciljem ispitivanja stavova i spremnosti o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Rezultati istraživanja pokazali su da nastavnici s manje godina radnog staža imaju pozitivnije stavove o tehnologiji u nastavi od nastavnika koje imaju više godina radnog staža. Himsworth (2007) je provela istraživanje među nastavnicima u osnovnim školama o njihovoj prilagodbi na nove tehnologije. Rezultati istraživanja pokazali su da stariji nastavnici, odnosno nastavnici s više godina radnog staža, i nastavnici pred mirovinu teže prihvaćaju tehnologiju u svojim razredima i imaju problema s prilagodbom.

*Iskustva i odnosi nastavnika prema novoj generaciji Z i njihovu poznavanju IKT-a u obrazovne svrhe*

Deskriptivnom je statistikom utvrđeno kako se 40 % nastavnika (N = 24) niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom da nove generacije ne znaju kritički razmišljati, 26,6 % (N = 16) se slaže da nove generacije ne znaju kritički razmišljati, a 16,7 % (N = 10) se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom (Tablica 11.).

**Tablica 11. Nedostatak kritičkog razmišljanja kod generacije Z (deskriptivna statistika)**

		Nove generacije ne znaju kritički razmišljati			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uopće se ne slažem	2	3,3	3,3	3,3
	Ne slažem se	8	13,3	13,3	16,7
	Niti se slažem niti ne slažem	24	40,0	40,0	56,7
	Slažem se	16	26,7	26,7	83,3
	U potpunosti se slažem	10	16,7	16,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Da bi se utvrdilo postojanje povezanosti između percepcije nastavnika da generacija Z ne zna kritički razmišljati i dobi nastavnika, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su

pokazali da je povezanost između percepcije nastavnika da generacija Z ne zna kritički razmišljati i dobi nastavnika negativna i nije statistički značajna ( $r = -0,304$ ;  $p > 0,001$ ) (Tablica 12.).

**Tablica 12. Nedostatak kritičkog razmišljanja kod generacije Z (korelacija)**

Korelacija		
	Odnos_prema_generaciji_z0 3	Dob
Odnos_prema_g eneraciji_z03	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	60
Dob	Pearson Correlation	-,304*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	60

Generaciji Z, prema rezultatima istraživanja Todda (2006. prema Banek Zorica, Lasić-Lazić i Špiranec 2012), nedostaje promišljenosti. Mlade osobe ne propitkuju vjerodostojnost i pouzdanost informacija te podataka koje pronalaze na internetu. Eisenberg i Head (2010. prema Banek Zorica, Lasić-Lazić i Špiranec 2012) proveli su istraživanje među 8000 studenata na 25 sveučilišta u SAD-u. Rezultati su pokazali da su mlade osobe svjesne potrebe za vrednovanjem informacija, no njihovo se vrednovanje odnosi na utvrđivanje vremena objave informacije, a ne njezinog sadržaja. Istraživanje Purcell i sur. (2012), provedeno među američkim i portorikanskim nastavnicima ( $N = 2\ 462$ ), pokazalo je da nastavnici smatraju kako današnji učenici nisu dovoljno sposobni kritički razmišljati ili povezivati podatke i informacije koje im se pružaju. Također, nastavnici smatraju da je manjak kritičkog mišljenja uzrokovan brzim pronalaskom informacija na internetu te njihova direktnog kopiranja u seminare ili učeničke radove bez prethodnog promišljanja o njihovoj vrijednosti ili važnosti (Purcell i sur., 2012).

Kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između toga da učenici bez teškoća pronalaze potrebne informacije na internetu i da učenici brže usvajaju nastavni sadržaj koji se predstavlja digitalnim medijima i je li ta povezanost uzrokovana time što učenici većinu svog vremena provode u virtualnom svijetu, izračunala se parcijalna korelacija. Rezultati su pokazali da je povezanost između toga da učenici bez teškoća pronalaze potrebne informacije na internetu i da učenici brže usvajaju nastavni sadržaj koji se predstavlja digitalnim medijima pozitivna i nije statistički značajna ( $r = 0,207$ ;  $p > 0,01$ ). Kako bi se utvrdilo kolika bi bila navedena korelacija kada bi se kontroliralo vrijeme koje učenici provode u virtualnom svijetu, izračunata je parcijalna korelacija. Parcijalna korelacija se povećala i ostala statistički neznačajna ( $r = 0,212$ ;  $p > 0,01$ ). Ovi rezultati podržavaju

tezu da je povezanost između toga da učenici bez teškoća pronalaze potrebne informacije na internetu i da učenici brže usvajaju nastavni sadržaj koji se predstavlja digitalnim medijima ovisna o tome što učenici većinu svog vremena provode u virtualnom svijetu (*Tablica 13.*).

**Tablica 13. Generacija Z i uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovne svrhe (parcijalna korelacija)**

		Parcijalna korelacija			
Control Variables		Odnos_prema_generaciji_z04	Odnos_prema_generaciji_z07	Odnos_prema_generaciji_z05	
-none <sup>a</sup>	Odnos_prema_generaciji_z04	Correlation	1,000	,207	,019
		Significance (2-tailed)	.	,113	,887
		df	0	58	58
	Odnos_prema_generaciji_z07	Correlation	,207	1,000	-,142
		Significance (2-tailed)	,113	.	,278
		df	58	0	58
	Odnos_prema_generaciji_z05	Correlation	,019	-,142	1,000
		Significance (2-tailed)	,887	,278	.
		df	58	58	0
Odnos_prema_generaciji_z05	Odnos_prema_generaciji_z04	Correlation	1,000	,212	
		Significance (2-tailed)	.	,108	
		df	0	57	
	Odnos_prema_generaciji_z07	Correlation	,212	1,000	
		Significance (2-tailed)	,108	.	
		df	57	0	

Todd (2006. prema Banek Zorica, Lasić-Lazić i Špiranec 2012) je napravio metaanalizu istraživanja kako bi dobio podatke o tome na koji način generacija Z pronalazi potrebne informacije. Pritom je utvrđeno da generacija Z „zbog slabo razvijenih vještina traženja informacija bira najlakši i najkraći način dolaženja do informacija, a koji nije uvijek najprimjereniji obrazovnom kontekstu“ (Todd, 2006. prema Banek Zorica, Lasić-Lazić i Špiranec 2012., str. 133).

Računanjem frekvencija i uz pomoć deskriptivne statistike utvrđeno je da 38,3 % (N = 23) nastavnika smatra da škole nisu tehnološki prilagođene novim generacijama (M = 3,75; s = 1,019), a



43,3 % (N = 26) u potpunosti se slaže da su učenici tehnološki opremljeniji od škola (posjeduju pametne telefone i satove, tablete, laptope) (M = 4,12; s = 0,976) (Tablica 14. i Tablica 15.).

**Tablica 14. Tehnološka prilagodba škola novim generacijama (deskriptivna statistika)**

Deskriptivna statistika					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Odnos_prema_generaciji_z_08	60	1,00	5,00	3,7500	1,01889
Odnos_prema_generaciji_z_09	60	1,00	5,00	4,1167	,97584
Valid N (listwise)	60				

**Tablica 15. Tehnološka prilagodba škola novim generacijama (deskriptivna statistika)**

Škole nisu tehnološki prilagođene potrebama novih generacija					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Uopće se ne slažem	2	3,3	3,3	3,3
	Ne slažem se	4	6,7	6,7	10,0
	Niti se slažem niti ne slažem	16	26,7	26,7	36,7
	Slažem se	23	38,3	38,3	75,0
	U potpunosti se slažem	15	25,0	25,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Prema nalazima Alade i Buzzetto-Hollywood (2018b) generacija Z je prva generacija koja se u djetinjstvu igrala elektroničkim napravama te su prvi pravi digitalni urođenici. Nadalje, prema Jo, Jones i Martin (2007) generacija Z ima veliku potrebu za tehnološkom stimulacijom u školi te su nezainteresirani za tradicionalne metode i oblike nastave. S druge strane, mnoge škole nisu dovoljno tehnološki opremljene da bi zadovoljile tehnološke potrebe novih generacija (Jo, Jones i Martin, 2007).

Kako bi se utvrdilo postojanje povezanosti između prilagodbe nastavnika novim generacijama i dobi nastavnika, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su pokazali da je povezanost između prilagodbe nastavnika novim generacijama i dobi nastavnika negativna i nije statistički značajna ( $r = -0,204$ ;  $p > 0,001$ ). Kako je moguće iščitati iz dobivenih rezultata, problem prilagodbe

na nove generacije nemaju nastavnici u dobi od 23 do 29 godina ( $M = 4,20$ ;  $s = 0,447$ ) (Tablica 16. i Tablica 17.).

**Tablica 16. Prilagodba nastavnika na nove generacije s obzirom na dob (korelacija)**

Korelacija			
		Dob	Odnos_prema_generaciji_z1
Dob	Pearson Correlation	1	-,204
	Sig. (2-tailed)		,118
	N	60	60
Odnos_prema_generaciji_z1	Pearson Correlation	-,204	1
	Sig. (2-tailed)	,118	
	N	60	60

**Tablica 17. Prilagodba nastavnika na nove generacije s obzirom na dob (deskriptivna statistika)**

S lakoćom se prilagođavam novim generacijama i njihovim potrebama			
Dob	Mean	N	Std. Deviation
23-29	4,2000	5	,44721
30-39	4,0500	20	,94451
40-49	3,8750	16	,80623
50-59	3,5385	13	,77625
60 i više	3,8333	6	,98319
Total	3,8833	60	,84556

Nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju Shmul-Cohen (2012) istaknuli su potrebu za prilagođavanjem svoje uloge učenicima te za promjenom razredne klime. Prilagodba nastavnika pritom se odnosi na potrebu učenika za dinamičnim nastavnikom koji koristi različite metode i oblike u poučavanju, od pokusa, poticanja aktivnog uključivanja učenika, uključivanja praktičnog rada kako bi značajno promijenio način poučavanja (Shmul-Cohen, 2012). Istraživanje Yunos (2015. prema Rusdin, 2018) ukazalo je na to da tradicionalni oblici nastave, zastarjele metode poučavanja i autoritaran pristup učenicima dovode do smanjenja učenikovih interesa za nastavu (Carlgren, 2013).

Prilikom utvrđivanja postojanja statistički značajnih razlika u procjeni postojanja razlika u karakteristikama pripadnika različitih generacija s obzirom na dob nastavnika, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ( $t(58) = -2,192$ ;  $p < 0,05$ ) u

procjeni postojanja razlika u karakteristikama pripadnika različitih generacija s obzirom na dob nastavnika. Nastavnici u dobnoj skupini od 40 godina i više značajno češće ( $M = 3,69$ ;  $s = 1,022$ ) procjenjuju postojanje razlika u odnosu na nastavnike u dobi od 23 do 39 godina ( $M = 4,24$ ;  $s = 0,879$ ) (Tablica 18. i Tablica 19.).

**Tablica 18. Razlike u karakteristikama pripadnika različitih generacija (deskriptivna statistika)**

Deskriptivna statistika					
	Dob	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Odnos_prema_generaciji_z12	$\geq 3,00$	35	3,6857	1,02244	,17282
	$< 3,00$	25	4,2400	,87939	,17588

**Tablica 19. Razlike u karakteristikama pripadnika različitih generacija (t-test za nezavisne uzorke)**

T-test za nezavisne uzorke										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Odnos_prema_generaciji_z12	Equal variances assumed	,013	,909	-2,192	58	,032	-,55429	,25291	-1,06054	-,04803
	Equal variances not assumed			-2,248	55,921	,029	-,55429	,24658	-1,04826	-,06031

Prema Dolot (2018), starije generacije gledaju na generaciju Z kao na generaciju spremnu na preuzimanje rizika. Razlika između prijašnjih generacija i generacije Z jest u tome što je nova generacija spremna na preuzimanje rizika kao što je pronalazak posla izvan granica svoje države. Ono što je za prijašnje generacije bila prijetnja, za generaciju Z je vrijedno eksperimentiranja i divljenja (Dolot, 2018).

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u posjedovanju znanja o uporabi IKT-a između učenika i nastavnika, računale su se frekvencije. Rezultati su pokazali kako 43,3 % nastavnika ne može

procijeniti (*niti se slažem niti ne slažem*) postoje li razlike u znanjima učenika i nastavnika o uporabi IKT-a, a 33,3 % nastavnika smatra da postoje razlike u poznavanju uporabe IKT-a između nastavnika i učenika. Nadalje, 41,7 % nastavnika ne može procijeniti posjeduju li učenici više znanja o IKT-u od nastavnika, dok 23,3 % nastavnika smatra da učenici posjeduju više znanja od nastavnika (*Tablica 20.*).

**Tablica 20. Razlike u znanjima o uporabi IKT-a između nastavnika i učenika (deskriptivna statistika)**

Postoje značajne razlike u poznavanju uporabe IKT između nastavnika i učenika				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uopće se ne slažem	1	1,7	1,7
	Ne slažem se	2	3,3	5,0
	Niti se slažem niti ne slažem	26	43,3	48,3
	Slažem se	20	33,3	81,7
	U potpunosti se slažem	11	18,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Prema Ghavifekr i Rosdy (2015), škole u kojima nastavnici nisu razvili dovoljno samopouzdanja za uporabu tehnologije izbjegavale su integrirati IKT u nastavu. Istraživanje Hennessy i sur. (2005. prema Ghavifekr i Rosdy, 2015) na nastavnicima u Kanadi pokazalo je da su nastavnici nevoljko prihvaćali integrirati IKT jer su se brinuli da bi ih učenici koji su o tehnologiji znali više nego oni mogli poniziti.

### Zaključak

Generacija Z izazov je za odgojno-obrazovne djelatnike, ali i društvo općenito, jer se radi o generaciji koja je odrasla u svijetu kakav nisu poznavali njihovi roditelji, djedovi ili bake, odnosno u svijetu u kojem sve ima digitalnu vrijednost. Glavni izvor znanja i informacija za generaciju Z je Internet, što je i upozorenje za odgojno-obrazovne djelatnike da bi trebali mijenjati principe svoje nastave i preoblikovati tradicionalne načine poučavanja u načine koji su bliži novim generacijama.

Rezultati istraživanja kojim se nastojalo utvrditi kako nastavnici procjenjuju vlastita iskustva uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika u iskustvima nastavnika u uporabi tehnologije s obzirom na spol i dob. Nastavnici, neovisno o spolu, dobi i području rada, podjednako smatraju važnim uporabu tehnologije u svakodnevnom životu. Hipoteza da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni odnosa nastavnika prema uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u

odgojno-obrazovnom radu s obzirom na dob djelomično se prihvatila. Rezultati istraživanja ukazali su na to da nastavnici smatraju da uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavnom radu potiče učenike na kreativnost i timski rad (43,3 %) te ne smanjuje koncentraciju učenika na nastavni sadržaj. Utvrđeno je i da nastavnici smatraju kako je došlo do promjene njihove uloge iz predavača u ulogu moderatora (71,6 %) s obzirom na to da promjene u obrazovnom sustavu zahtijevaju prilagodbe nastavnika, a time, nenamjerno, dolazi do promjene uloge nastavnika u nastavnom procesu. Rezultati istraživanja ukazali su na statistički značajnu razliku u prilagodbi nastavnika na nove tehnologije s obzirom na dob. Utvrđeno je da se nastavnici koji su stariji od 40 godina ( $M = 4,09$ ;  $s = 0,981$ ) teže prilagođavaju radu s novim tehnologijama od mlađih nastavnika ( $M = 4,56$ ;  $s = 0,712$ ), čemu razlog može biti i pripadanje različitim generacijskim kohortama i uvjetima života tijekom djetinjstva (dostupnosti tehnologije, mogućnosti za učenje novih vještina). Nastojalo se utvrditi i postoji li statistički značajna razlika u procjeni odnosa nastavnika prema odgojno-obrazovnom radu s generacijom Z s obzirom na dob te postoji li statistički značajna razlika u procjeni odnosa nastavnika prema poznavanju informacijsko-komunikacijske tehnologije. Utvrdilo se da nastavnici smatraju da je generacija Z spremna na timski rad i suradničko učenje, ali nisu sposobni kritički razmišljati i vrednovati informacije oko sebe (43,4 %). Učenici brže usvajaju gradivo koje je digitalno prezentirano, a razlog tome je taj što generacija Z većinu svog slobodnog vremena provodi u virtualnom svijetu i jednostavnije prihvaćaju informacije koje im se pružaju putevima koji su njima bliski. Nastavnici su, prema rezultatima, ukazali da škole nisu dovoljno tehnološki opremljene da bi pratile nove generacije (63,3 %). Također, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u prilagodbi novim generacijama. Pritom manje teškoća na prilagodu imaju mlađi nastavnici ( $M = 4,20$ ;  $s = 0,447$ ) jer su godinama i karakteristikama sličniji novim generacijama od starijih nastavnika, dok stariji nastavnici ( $M = 3,69$ ;  $s = 1,022$ ) češće procjenjuju postojanje razlika između generacija u odnosu na mlađe nastavnike ( $M = 4,24$ ;  $s = 0,879$ ). Veći dio nastavnika smatra da učenici posjeduju više znanja o uporabi tehnologije, ali isto tako da učenici mogu biti izvor znanja nastavnicima o tome kako koristiti različite tehnološke alate (45 %).

Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da su nastavnici spremni na nadolazeće promjene, razumiju da nove generacije imaju drugačije potrebe od prethodnih generacije te da im se potrebno prilagoditi. Unatoč ograničenjima provedenog istraživanja (problem reprezentativnosti uzorka i instrumenta istraživanja), doprinos rezultata je u ukazivanju na potrebu za promjenama i prilagodbi novim generacijama, ali i ukazivanju da je svaka generacija drugačija i sa sobom donosi određene izazove za društvo i obrazovni proces. S obzirom na to da novim generacijama tradicionalni oblici nastave nisu zanimljivi, potrebno je kreatorima obrazovnih politika ukazivati na to da promjene treba uvoditi sustavno s potrebama novih generacija.

## Literatura

Adobe (2016). *Gen Z in the Classroom: Creating the Future*. Preuzeto 20. 3. 2019. s <https://theblog.adobe.com/gen-z-in-the-classroom-creating-the-future/>

Alade, A. i Buzzetto-Hollywood, N. (2018a). *An Examination of Gen Z Learners Attending a Minority University*. Preuzeto s: <http://www.ijello.org/Volume14/IJELLv14p041-053Buzzetto4464.pdf> (20. 1. 2018.)

Alade, A. i Buzzetto-Hollywood, N. (2018b). *Exploring the Technology Needs of Generation Z*. Preuzeto s: [https://www.researchgate.net/publication/327703457\\_Exploring\\_the\\_Technology\\_Needs\\_of\\_Generation\\_Z](https://www.researchgate.net/publication/327703457_Exploring_the_Technology_Needs_of_Generation_Z) (28. 6. 2019.)

Ayas, C., Baytak, A. i Tarman, B. (2011). *Experiencing technology integration in education: children's perceptions*. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1052441> (30. 6. 2019.)

Bain, C. D. i Rice, M. L. (2006). *The Influence of Gender on Attitudes, Perceptions, and Uses of Technology*. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768873.pdf> (25. 6. 2019.)

Banek Zorica, M., Lasić-Lazić, J. i Špiranec, S. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja*, 18 (1), 125–142.

Botički, I., Čarapina, M., Jaguš, T. i Pović, T. (2015). *Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr/809522> (20. 3. 2019.)

Bulut, O., i Delen, E. (2011). *The relationship between students' exposure to technology and their achievement in science and math*. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ945004> (30. 6. 2019.)

Carlgren, T. (2013). *Communication, Critical Thinking, Problem Solving: A Suggested for All High School Students in the 21st Century*. Preuzeto s: [https://www.nysut.org/~media/files/nysut/resources/2015/april/edvoiceviii\\_final.pdf?la=en](https://www.nysut.org/~media/files/nysut/resources/2015/april/edvoiceviii_final.pdf?la=en) (2. 7. 2019.)

- Cilliers, E. J. (2017). *The challenge of teaching generation Z*. Preuzeto s: <https://www.researchgate.net/publication/312659039> *The challenge of teaching generation Z* (23. 2. 2019.)
- Coffey, G. (2012). *Literacy and Technology: Integrating Technology with Small Group, Peer-led Discussions of Literature*. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068622> (30. 6. 2019.)
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Costley, K. C. (2014). *The Positive Effects of Technology on Teaching and Student Learning*. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554557.pdf> (15. 6. 2019.)
- Didović, A. i Zovko, V. (2013). Upotreba ICT-a u osnovnim školama – analiza digitalne podjele u Republici Hrvatskoj. *Croatian Journal of Education*, 15 (2), 331–364.
- Dixon, L. J. i sur. (2014). *Gendered Space: The Digital Divide between Male and Female Users in Internet Public Access Sites*. Preuzeto s: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcc4.12088> (27. 6. 2019.)
- Dolot, A. (2018). *The characteristic of Generation Z*. Preuzeto s: <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351> (30. 6. 2019.)
- Ernst & Young Report (2016). *From Innovation to Expectation – How M & E Leaders are Responding to Gen Z*. Preuzeto s: [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z/\\$FILE/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z/$FILE/ey-media-entertainment-leaders-respond-to-gen-z.pdf) (19. 12. 2018.)
- Fernández-Cruz, F. i Fernández-Díaz, M. J. (2016). *Generation Z's Teachers and their Digital Skills*. Preuzeto s: [https://www.academia.edu/21907964/Generation\\_Zs\\_Teachers\\_and\\_their\\_Digital\\_Skills](https://www.academia.edu/21907964/Generation_Zs_Teachers_and_their_Digital_Skills) (20. 3. 2019.)
- Ghavifekr, S. i Rosdy, W. A. W. (2015). *Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools*. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf> (29. 6. 2019.)
- Grubišić Krmpotić, H. i Pejić Papak, P. (2016). Poučavanje primjenom suvremene tehnologije u obrazovanju. *Život i škola*, 62 (3), 153–162.
- Hammersley-Fletcher, L. i Qualter, A. (2009). *Chasing improved pupil performance: the impact of policy change on school educators' perceptions of their professional identity, the case of further change in English schools*. Preuzeto s: <https://pdfs.semanticscholar.org/65f2/2101b8864c40b64aea69972280e9f99067f7.pdf> (30. 6. 2019.)
- Himsworth, J. B. (2007). *Why resistance? Elementary teachers' use of technology in the classroom*. Preuzeto s: <https://www.learntechlib.org/p/117950> (30. 6. 2019.)
- Hora, M. T. (2017). *Beyond the Skills Gap*. Preuzeto s: <https://www.nacweb.org/career-readiness/trends-and-predictions/beyond-the-skills-gap/> (27. 2. 2019.)
- Huseyin, U., Keser, H. i Ozdamli, F. (2012). *The trends in technology supported collaborative learning studies in 21st century*. Preuzeto s: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812012153> (28. 6. 2019.)



Janjušić, D., Krasulja, N., Radojević, I. i Vujić, N. (2015). Multigeneracijska radna snaga – prednost ili nedostatak za suvremene organizacije. *Praktični menadžment*, 6 (1), 59–68.

Jo, J. H., Jones, V. i Martin, P. (2007). *Future Schools and How Technology can be used to support Millennial and Generation-Z Students*. Preuzeto s: [https://www.researchgate.net/publication/29466708\\_Future\\_Schools\\_and\\_How\\_Technology\\_can\\_be\\_used\\_to\\_support\\_Millennial\\_and\\_Generation-Z\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/29466708_Future_Schools_and_How_Technology_can_be_used_to_support_Millennial_and_Generation-Z_Students) (24. 2. 2019.)

Knapp, M. S. i sur. (2003). *Leading Learning Sourcebook: Concepts and Examples*. Preuzeto s: <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/LforLSourcebook-02-03.pdf>, (30. 6. 2019.)

Ladwig, C. i Schwieger, D. (2018). *Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom*. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179303.pdf> (25. 2. 2019.)

Oh, R. i Reeves, T. C. (2008). *Generational Differences*. Preuzeto s: [https://www.researchgate.net/publication/283326729\\_Generational\\_differences](https://www.researchgate.net/publication/283326729_Generational_differences) (19. 3. 2019.)

Player-Koro, C. (2012). *Factors Influencing Teachers' Use of ICT in Education*. Preuzeto s: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v3i1.22015> (20. 3. 2019.)

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Preuzeto s: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (20. 3. 2019.)

Purcell, K. i sur. (2012). *How Teens Do Research in the Digital World*. Preuzeto s: [https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2012/PIP\\_TeacherSurveyReportWithMethodology110112.pdf](https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2012/PIP_TeacherSurveyReportWithMethodology110112.pdf) (25. 6. 2019.)

Rusdin, N. M. (2018). *Teachers' Readiness in Implementing 21st Century Learning*. Preuzeto s: [http://hrmars.com/hrmars\\_papers/Teachers%E2%80%99\\_Readiness\\_in\\_Implementing\\_21st\\_Century\\_Learning.pdf](http://hrmars.com/hrmars_papers/Teachers%E2%80%99_Readiness_in_Implementing_21st_Century_Learning.pdf) (2. 7. 2019.)

Şahin, S. i Uluyol, Ç. (2016). *Elementary school teachers' ICT use in the classroom and their motivators for using ICT*. Preuzeto s: [https://www.researchgate.net/publication/268283651\\_Elementary\\_school\\_teachers'\\_ICT\\_use\\_in\\_the\\_classroom\\_and\\_their\\_motivators\\_for\\_using\\_ICT](https://www.researchgate.net/publication/268283651_Elementary_school_teachers'_ICT_use_in_the_classroom_and_their_motivators_for_using_ICT) (20. 3. 2019.)

Shmul-Cohen, S. (2016). *How teachers conceive their role when working with Generation Z pupils in a technological learning environment*. Preuzeto s: <https://derby.openrepository.com/bitstream/handle/10545/620659/sigal%20shmul%20Version%2025.10.16.pdf?sequence=6&isAllowed=y> (2. 7. 2019.)

Stošić, L. (2015). *The Importance of Educational Technology in Teaching*. Preuzeto s: [https://www.researchgate.net/publication/278848636\\_The\\_importance\\_of\\_educational\\_technology\\_in\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/278848636_The_importance_of_educational_technology_in_teaching) (19. 03. 2019.)

Szucs, E. U. (2009). *The role of teachers in the 21st century*. Preuzeto s: [http://sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic\\_DossierEurope\\_EUjakyne.pdf](http://sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_EUjakyne.pdf) (26. 6. 2019.)



Tulgan, B. (2013). *Meet Generation Z: The Second generation within the giant 'Millennial' cohort*. Preuzeto s: <http://www.rainmakerthinking.com/assets/uploads/2013/10/Gen-Z-Whitepaper.pdf> (15. 3. 2019.)

UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Preuzeto s: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475> (20. 2. 2019.)

Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.

## The Use of Information and Communication Technology in Education of Generation Z

### Abstract

The aim of the research was to examine how teachers evaluate their own experiences of using information and communication technologies in the teaching and learning process with the generation Z. The focus of the paper was the attitude of teachers towards this new generation, i.e. generation Z. This generation is characterized by the daily use of technology and adapt better to the use of information and communication technologies than previous generations. A quantitative research was conducted in which 60 elementary school teachers from the Primorsko – Goranska County participated in the research. The results of the research have shown that teachers use technology every day and with no difficulties. In educational work, teachers believe that using information and communication technology encourages team work and students' creativity, while not reducing student concentration on teaching content. It has also been concluded that schools are not technologically equipped and adapted to new generations. Older teachers have problems adapting to new technology ( $M = 4,09$ ;  $s = 0,981$ ) and to new generations of students ( $M = 4,20$ ;  $s = 0,447$ ) compared to younger teachers.

**Keywords:** educational challenge; generation Z; information – communication technology; quantitative research; teaching and learning process

UDK 376-056.263:81'221.24  
811.163.42'221.24:37  
Prethodno priopćenje  
Primljeno: 15.4.2020.

**PRIMJENA HRVATSKOG ZNAKOVNOG JEZIKA U NASTAVI HRVATSKOGA  
JEZIKA S GLUHOM I  
NAGLUHOM DJECOM – AKTUALNO STANJE I IZAZOVI**

**Dorijana KAVČIĆ**

*Croatian Association of Sign Language Interpreters for the Deaf, Zagreb, Hrvatska  
dorijana.k@gmail.com*

**Sažetak**

Dosadašnja istraživanja ovladanosti hrvatskim govornim jezikom gluhih i nagluhih osoba pokazuju nisku razinu jezičnoga znanja i značajnu razliku u odnosu na njihove čujuće vršnjake. Jačanjem svijesti o znakovnom jeziku raste i svijest da je nužno prihvatiti ga kao materinski jezik zajednice Gluhih, kao platformu kroz koju se govoreni jezik uči kao ini jezik. Od prvog istraživanja u Hrvatskoj 1983. godine isticala se potreba za *adekvatnijim* pristupom djeci oštećena sluha, stoga je ovim istraživanjem promatrana nastava Hrvatskoga jezika u osnovnoškolskim ustanovama s gluhim i nagluhim učenicima. Promatrane su tri obrazovne ustanove s obzirom na to koriste li hrvatski znakovni jezik u nastavi ili ne te se pokušalo utvrditi radi li se o prijenosu informacije koji je problematičan ili o samoj metodici nastave koja nije odgovarajuća za zajednicu Gluhih. Provedeno je kvalitativno istraživanje metodom opažanja s ciljem opisa stanja. Uključuje prisustvo na nastavi sata Hrvatskoga jezika šestog i osmog razreda, promatranje i intervju s nastavnikom. Promatrani komunikacijski kanal prilagođen je gluhim učenicima i utječe na praćenje nastave te savladavanje gradiva, no prilagođenost metodike nastave nije problematizirana ni u jednoj od promatranih ustanova i zaključak je ovog istraživanja da je to čimbenik koji igra glavnu ulogu u općem slabom ovladavanju hrvatskim jezikom.

**Ključne riječi:** hrvatski znakovni jezik; nastava Hrvatskoga jezika; gluha i nagluha djeca

## Uvod

Od samih su početaka literatura i istraživanja lingvistike znakovnih jezika usmjereni na dva područja: opis pojedinih nacionalnih znakovnih jezika te njihov odnos sa supostojećim nacionalnim govorenim jezicima. Potonji je od izuzetnog značaja s obzirom na činjenicu da je svijest o znakovnom jeziku kao zasebnome jezičnom sustavu tek novijeg vijeka. U svakome se društveno-kulturnom entitetu odvija jednaka polemika o tome kako ustvari komuniciraju gluhi pripadnici tih zajednica, odnosno kako usvajaju jezik (pri čemu se misli na govoreni jezik). Činjenica je da gluhi zaista slabije svladavaju govoreni jezik, no bez obzira na promišljanja o točnome uzroku tomu, i dalje ponajprije dominira *oralni* pristup. On pretpostavlja usvajanje govorenoga jezika čujuće većine izlaganjem gluhog djeteta pisanom obliku toga jezika uz logopedsku rehabilitaciju. U novije vrijeme jača tomu suprotan *dvojezično-dvokulturni* pristup koji pretpostavlja što ranije izlaganje i spontano usvajanje L1 jezika – znakovnoga te učenje govorenoga jezika zajednice kao drugoga jezika.

Istraživanja usmjerena na jezično znanje govorena jezika gluhe djece mahom ukazuju na potrebu dvojezičnog pristupa (Strong i Prinz (1997); Cummins (2006); Van den Bogaerde, Buré i Fortgens (2016)). S obzirom na to, kada se radi o učenju jezika u odgojno-obrazovnim institucijama, postavlja se i zahtjev za adekvatnijim pristupom nastavnih metoda djeci oštećena sluha.

Dosadašnja istraživanja usvojenosti hrvatskoga govorenoga jezika gluhih i nagluhih osoba ukazuju na, očekivano, izuzetno nisku razinu jezičnoga znanja te značajnu razliku u odnosu na njihove čujuće vršnjake. *Verbalnu ekspresiju* djece s oštećenjem sluha ispitala je Mustać (1983) i rad predstavlja jedno od prvih istraživanja jezične usvojenosti gluhe i nagluhe djece. Istraživanje je obuhvatilo verbalnu ekspresiju, gramatičko nadopunjavanje i rječnik, uključivalo je djecu od 7,5 do 8,5 godina te usporedbu s rezultatima istih testova djece bez oštećenja sluha. Test verbalne ekspresije sastojao se od zadatka opisivanja predmeta koji je bio predložen djetetu. Test rječnika sastojao se od niza riječi kojima je dijete trebalo odrediti značenje, a u gramatičkom nadopunjavanju dijete završava rečenicu ponuđenom riječi u određenom obliku kako bi rečenica bila gramatički ispravna. Eksperimentalna je skupina zaostajala na svim trima područjima, osobito na rječniku i zadatku gramatičkog nadopunjavanja. Najbolji postignuti rezultati bili su manji od najslabijih rezultata kontrolne skupine. Autorica navodi primjedbu da su se djeca poprilično koristila „gestovnim govorom“, no ti se odgovori nisu uzimali u obzir.

Pribanić (1998) radi opsežno istraživanje jezičnog razvoja prelingvalno gluhe djece, polaznika od trećega do osmoga razreda. Istraživanje je obuhvatilo test (pasivnog i aktivnog) rječnika, organizaciju leksičkog znanja, morfologiju (imenice i glagole), razumijevanje sintaktičkih struktura i prepisivanje rečenica. Ispitivana su i djeca koja pohađaju redovitu školu i ona koja pohađaju školu po posebnom odgojno-obrazovnom programu. Postignuti rezultati uspoređivani su s čujućim vršnjacima i s očekivanom razinom jezičnog razvoja djece njihova uzrasta. Na svim ispitivanim područjima gluha su djeca postigla značajno lošije rezultate od svojih čujućih vršnjaka, a unutar svoje skupine djeca koja su pohađala „posebnu“ školu postigla su lošije rezultate od svojih vršnjaka integriranih u redovitu školu.

Kobašić i Pribanić (2007) ispitala su receptivni rječnik u odraslih gluhih osoba korištenjem Peabody slikovnog testa rječnika (PPVT-III-HR) i rezultati su jednaki stranim istraživanjima. Zaključak je da jezična kompetencija u gluhih osoba stagnira nakon izlaska iz sustava formalnog obrazovanja te da opća razina jezičnog znanja nije na razini njihovih čujućih vršnjaka.

Autorice Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić (2011) obradile su usvojenost glagola na istraživanju odstupanja u tvorbi prezenta. Ispitanici su bili gluhi i nagluhi učenici te učenici s ugrađenom umjetnom pužnicom, polaznici srednjih škola. Uzete su u obzir i posebna i redovita škola. Zaključci su sljedeći: ispitanici redovite škole daju bolje rezultate, u „posebnim“ školama gluhi učenici daju bolje rezultate od učenika s umjetnom pužnicom, a nagluhi su učenici postigli najbolje rezultate. Sveukupan postotak pogrešaka, odstupanja od pravilnog oblika glagola, svih triju skupina zajedno iznosi 40.

U najnovijem istraživanju Hrastinski (2014) želi utvrditi u kojoj mjeri gluhi učenici razumiju pisani tekst te kakav je odnos između razine jezičnog znanja i sposobnosti razumijevanja pročitanaog teksta. Uključene su i osnovne i srednje škole, redovite i škole s prilagođenim nastavnim programom. U ovom je istraživanju uzeto u obzir i znanje, odnosno poznavanje hrvatskoga znakovnoga jezika (HZJ). Učenici su bili grupirani po uzrastu, vrsti škole koju pohađaju te znanju i korištenju HZJ-a. Uz testiranje vokabulara, učenici su odgovarali na izravna i neizravna pitanja koja se odnose na pročitani tekst. I u ovom su istraživanju postignuti rezultati učenika lošiji od prosječnih očekivanih rezultata s obzirom na njihov uzrast te su unutar grupe gluhi učenici postigli najlošije rezultate u obama ispitivanim segmentima.

Sva navedena istraživanja ukazuju na izrazito nisku razinu znanja hrvatskoga jezika gluhe i nagluhe djece. Osim znanstvenih istraživanja, stručnjaci koji su u svakodnevnoj komunikaciji s odraslim gluhih i nagluhim osobama isto tako upozoravaju na njihovo

poražavajuće jezično (ne)znanje zbog čega se često nalaze u konkretnim, vrlo negativnim životnim okolnostima (primjerice, potpisivanje ugovora koje ne razumiju u potpunosti, upute liječnika koje krivo protumače, nepoznavanje, odnosno nerazumijevanje zakonodavnih okvira itd.).

Što se tiče hrvatskoga znakovnoga jezika u prvom istraživanju (Mustać, 1983), autorica navodi da su djeca na neka pitanja odgovarala znakovnim jezikom. Kada nisu uspijevala doseći formu iz hrvatskoga govorenoga jezika, poslužila bi se leksemima hrvatskoga znakovnoga jezika.

Istraživanje Pribanić (1998) uzima u obzir leksik i sintaktičke strukture, a u fokusu ima prelingvalno gluha djecu. Statistički značajno lošije rezultate u te djece autorica objašnjava upravo činjenicom da jezik ne usvajaju spontano, od najranije dobi, već „opisno“, uputama bilo roditelja bilo nastavnika te zasnovano na očitavanju s usana. Pritom iznosi i pretpostavku da bi izlaganje djeteta znakovnom jeziku doprinijelo lakšem usvajanju govorenoga jezika putem već usvojenoga znakovnoga.

Autorice Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić (2011) koristile su HZJ u komunikaciji s ispitanicima te kao kanal kojim su dobivali upute za rješavanje zadataka, iako HZJ nije bio u fokusu samoga istraživanja. Autorice zaključuju kako bi hrvatski znakovni jezik trebao imati jaču ulogu u ovladavanju jezičnim kompetencijama (Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2011, 63): „*Ovladavanje hrvatskim jezikom djece i mladeži s teškim oštećenjima sluha moglo bi se poboljšati sustavnijim poučavanjem jezika te uz pomoć koju bi im mogla pružiti komunikacija znakovnim jezikom.*“

Posljednje istraživanje (Hrastinski, 2014) konkretnije uključuje hrvatski znakovni jezik kao relevantnu kategoriju. U provedbi istraživanja ispitanici su ponajprije grupirani prema tome jesu li monolingvalni (znaju i koriste samo hrvatski jezik) ili bilingvalni (znaju i koriste i hrvatski i hrvatski znakovni jezik). Zatim je za bilingvalne ispitanike napravljena procjena razine znanja obaju jezika, a zadatci su se provodili na hrvatskome znakovnome jeziku. Autorica u radu problematizira pristup djece hrvatskom znakovnom jeziku, njegovu raširenost te razvijenost.

Sva dosadašnja istraživanja dala su ujednačene rezultate te se znanstvena zajednica ujedinila u zahtjevu za prilagođenim, primjerenijim metodološkim pristupom gluhim i nagluhim učenicima, osobito u nastavi Hrvatskoga jezika. Od prvog do posljednjeg istraživanja dogodili su se pomaci u percepciji znakovnoga jezika kao onoga prirodnoga i adekvatnoga jezičnog sustava za gluhe (osobito) i nagluhe osobe te bitno drukčijeg od govorenoga jezika.

U tom se smjeru omogućilo stvaranje stabilne struke pružatelja usluge prevođenja sa znakovnog jezika i na nj. Hrvatski znakovni jezik ušao je u sve javne institucije kao obvezatan i primaran komunikacijski kanal s gluhim i nagluhim osobama. Gluhi iniciraju potpuno drukčiji koncept, filozofiju identiteta, filozofiju jezično-kulturne manjine Gluhih, čija je reprezentativna karakteristika upravo znakovni jezik. Republika Hrvatska priznaje ga Zakonom o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i nagluhih (...) 2015. godine. Gluhi i nagluhi učenici, osim specijaliziranih, imaju mogućnost upisa i redoviti škola, a u zadnjih 15-ak godina imaju za pohađanje nastave u redovitim školama osiguranog tumača/prevoditelja za hrvatski znakovni jezik.

U svim odgojno-obrazovnim ustanovama gluhi i nagluhi učenici imaju predmet Hrvatski jezik. Način primanja informacije je različit – govornim jezikom, govornim hrvatskim uz prijevod na hrvatski znakovni jezik ili znakovima potpomognutim hrvatskim jezikom, no u svim odgojno-obrazovnim ustanovama gluhi i nagluhi učenici kontinuirano pokazuju slabije rezultate u znanju hrvatskoga jezika od njihovih čujućih vršnjaka. Uz potrebne i ostvarene promjene u stavovima prema hrvatskome znakovnom jeziku, zahtjev znanstvene zajednice iz dosadašnjih istraživanja jest da se dogode promjene u metodologiji nastave Hrvatskoga jezika.

Cilj je ovog istraživanja utvrditi postoje li zahtijevani i nužni pomaci u metodologiji nastave Hrvatskoga jezika s gluhim i nagluhim učenicima i kakvi. Svrha istraživanja je stvaranje preduvjeta za poboljšanje metodike nastave Hrvatskoga jezika u odgojno-obrazovnim ustanovama s gluhim i nagluhim učenicima.

Istraživačko pitanje na koja se pokušalo odgovoriti je postoje li prilagodbe nastavnog procesa predmeta Hrvatski jezik u ustanovama s gluhim i nagluhim učenicima, s obzirom na sadržaj i način poučavanja te s obzirom na odnos prema hrvatskome znakovnome jeziku.

Za potrebe ovog istraživanja potrebno je objasniti i definirati korištenje terminologije „djeca s teškoćama u razvoju“. Prema Zakonu o socijalnoj skrbi (poglavlje II Socijalna skrb, članak 4., stavak 10.) termin „dijete s teškoćama u razvoju“ označava „... dijete koje zbog tjelesnih, senzoričkih, komunikacijskih, govorno-jezičnih ili intelektualnih teškoća treba dodatnu podršku za učenje i razvoj kako bi ostvario najbolji mogući razvojni ishod i socijalnu uključenost“.

Prema toj terminološkoj odrednici, prilagodbe koje se očekuju od ustanova su temeljene na pristupu da se radi o odstupanju u razvoju s obzirom na određenu teškoću. Za gluhe i nagluhe to znači da će se, vezano za senzoričku teškoću, osigurati jači zvučni signal ili vizualno potpomognuti zvučni signal. Što se tiče jezika i jezičnih znanja i vještina (a što se istražuje ovim radom), prilagodbe koje se koriste u djece s komunikacijskim ili govorno-jezičnim

teškoćama i djece s intelektualnim teškoćama nisu adekvatne. Autorica ovog rada tvrdi da se u gluhih i nagluhih radi o deprivaciji jezika jer se zbog senzoričke teškoće ne javlja usvajanje govornoga jezika, a uslijed snažnog *oralnog* stava društva nema osiguranog usvajanja ni znakovnoga jezika. Uključivanjem u odgojno-obrazovni sustav, djetetu se pristupa kao da jezik jest usvojen, no radi se o otežanoj artikulaciji i slušanju, stoga se u ovom radu različito koristi terminologija – gluhi i nagluhi učenici nisu uključeni terminom „djeca s teškoćama u razvoju“, već se on odnosi na druge teškoće.

### Metodologija

U istraživanje su bile uključene tri osnovnoškolske odgojno-obrazovne ustanove, dvije specijalizirane za rad s učenicima oštećena sluha, Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ i Osnovna škola Poliklinike SUVAG, te redovita škola Osnovna škola „Retkovec“. Škole su odabrane prema kriteriju iskustva rada s djecom oštećena sluha te koriste li hrvatski znakovni jezik ili ne.

Osnovna škola Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ škola je koja prima učenike oštećena sluha, djecu s teškoćama u razvoju, djecu s kombiniranim teškoćama te djecu slabijega ekonomskog statusa. Osnovna škola Poliklinike SUVAG upisuje učenike s govorno-jezičnim poremećajima i djecu oštećena sluha. Osnovna škola „Retkovec“ redovita je škola koja osigurava gluhih i nagluhim učenicima tumača/prevoditelja hrvatskog znakovnoga jezika na nastavi.

Provedeno je kvalitativno istraživanje metodom opažanja s ciljem opisa stanja. Uključuje prisustvo na nastavi, promatranje i intervju s nastavnikom. Promatrani sat je sat nastave Hrvatskoga jezika. Ciljani razredi bili su šesti i osmi, no s obzirom na nemogućnost vremenskog usklađivanja u Osnovnoj školi „Slava Raškaj“, promatrani su sedmi i peti razred, u Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG promatran je osmi razred, dok je u Osnovnoj školi „Retkovec“ promatran sedmi razred.

Promatrani elementi nastave Hrvatskoga jezika:

1. Opis razreda i broj gluhih i nagluhih učenika u razredu
2. Radi li se o redovitom ili prilagođenom nastavnom planu i programu
  - a. Koja jezična djelatnost prevladava na satu
  - b. Prilagođenost nastavnih materijala, sredstava i pomagala
  - c. Prilagođenost nastavnih metoda i strategija poučavanja
3. Sudjelovanje gluhih i nagluhih učenika u nastavi i na koji način



4. Samostalnost rada gluhih i nagluhих učenika
5. Korištenje hrvatskoga znakovnoga jezika te stav škole i nastavnika prema istome
6. Dinamika sata.

Razgovor s nastavnikom bio je polustrukturiran na teme: kako se oblikuje nastava s obzirom na gluhe i nagluhe učenike, radi li nastavnik dodatne prilagodbe sadržaja, materijala, metoda i strategije poučavanja, prilagodbe ispitivanja i provjere znanja te opća procjena svladavanja gradiva.

## Rezultati

### a) Osnovna škola „Slava Raškaj“

#### 1. Opis razreda i broj gluhih i nagluhих učenika

Promatrani razredi bili su kombinirani sedmi i redoviti peti. Kombinirani sedmi (7 + 6 + 5) označava razred u kojem su djeca s teškoćama u razvoju te djeca s oštećenjem sluha. Gluha i nagluha djeca su redoviti sedmi razred, dok djeca s teškoćama u razvoju savladavaju sadržaj nastave nižih razreda, petog i šestog.

U kombiniranom sedmom razredu u fokusu su učenici koji su gluha djeca gluhih roditelja te gluhe bliže i dalje rodbine, bez teškoća u razvoju. U razredu ih je troje uz još jedno nagluho dijete s teškoćama u razvoju. Ostalih četvero učenika je bez oštećenja sluha s teškoćama u razvoju.

Redoviti peti razred broji osmero učenika, od kojih je dvoje s oštećenjem sluha, jedan bez teškoća u razvoju, drugi s teškoćama u razvoju.

#### 2. Radi li se o redovitom ili prilagođenom nastavnom planu i programu

U obama razredima nastava Hrvatskoga jezika odvija se po prilagođenom ili posebnom programu, djelomično prema udžbeniku „Hrvatska krijesnica“, a djelomično nastavnim pomagalicama prema prilagođenom programu.

##### a. Koja jezična djelatnost prevladava na satu

Jezične djelatnosti prisutne u nastavi su: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje i *znakovanje*.

Na satu prevladava slušanje i govorenje. S obzirom na to da se nastavnica prilikom obraćanja gluhim učenicima koristila i znakovima iz znakovnog jezika te su učenici izlazili na ploču i ispisivali riječi, na satu su bili prisutni i pisanje i *znakovanje*, no govorenje je dominantno te istovremeno s pisanjem i *znakovanjem*. Pisanje je jezična djelatnost minimalno



prisutna na nastavi. Uz to, *znakovanje* se koristi isključivo kada se nastavnik obraća gluhim učenicima.

b. Prilagođenost nastavnih materijala, sredstava i pomagala

Na satu se koristi isprintani tekst iz čitanke i sličice. Nastavni je materijal prilagođen djeci s teškoćama u razvoju – intelektualnog, mentalnog, psiho-fizičkog i motoričkog spektra.

c. Prilagođenost nastavnih metoda i strategija poučavanja

Na nastavi se koristi usmeno izlaganje, razgovor, čitanje i rad na tekstu, praktični rad. Nastavnik govori sporijim tempom, kraćom rečeničnom formom uz puno ponavljanja. Nastavnik tijekom sata kontinuirano nadgleda rad učenika te se obraća i individualno s pitanjima u vezi s obrađivanom nastavnom jedinicom. Dok se nastavnik obraća čujućim učenicima, gluhi učenici izvršavaju zadani zadatak i nisu uključeni u razgovor o obrađivanoj tematskoj jedinici.

3. Sudjelovanje gluhih i nagluhih učenika u nastavi i na koji način

Učenici ni u jednom razredu ne sudjeluju u nastavi. S obzirom na to da je nastava u potpunosti prilagođena djeci s teškoćama u razvoju, gluhi i nagluhi učenici na satu su nezainteresirani, ne prate nastavu ili je čak prekidaju čestim izlascima iz razreda.

4. Samostalnost rada gluhih i nagluhih učenika

Učenici ne dobivaju zadatke za samostalni rad. Tekst se izrezuje te lijepi u bilježnice. Za domaću zadaću dobivaju zadatke prepisivanja određenog dijela teksta. Nastava u cijeloj školskoj godini ne uključuje pisanje sastavaka, eseja ili bilo kojeg dužeg formata teksta.

5. Korištenje hrvatskoga znakovnog jezika te stav škole i nastavnika prema istome

Škola priznaje i prihvaća hrvatski znakovni jezik te je njezina politika da svi nastavnici pohađaju edukaciju hrvatskoga znakovnog jezika. Nastavnik pohađa edukaciju hrvatskoga znakovnoga jezika. S obzirom na to da je na početnoj razini znanja HZJ-a, u nastavi se gotovo uopće njime ne koristi. Rečenice se izgovaraju, a povremeno se uz izgovorene rečenice odznakuje poneka imenica ili glagol. Za znakovane glagole važno je napomenuti da se znakuju u svom neutralnom obliku bez oznake vršitelja radnje ili kojih drugih kompleksnijih informacija. Gluhi i nagluhi učenici izvorni su korisnici HZJ-a, no s obzirom na nastavnikovo neznanje, na nastavi ga ne koriste, već se oslanjaju na govorni jezik. Za njihovo znanje govornoga hrvatskoga valja napomenuti da je na izrazito niskoj razini.

## 6. Dinamika sata

Sat započinje uvodnim pozdravnim razgovorom, nastavlja se ponavljanjem onoga što se obrađivalo na prošlom satu. U središnjem dijelu sata obrađuje se nastavna jedinica te sat završava ponavljanjem obrađenih elemenata i zadavanjem zadatka za domaću zadaću.

S obzirom na to da su u razredu djeca s teškim teškoćama u razvoju, nastavnik većinu vremena posvećuje njima kako bi odradili zadane zadatke – ispisali koju riječ, izrezali dio teksta i zalijepili ga u bilježnicu ili izgovorili riječi u čitanju teksta.

Nastavnik u intervjuu napominje da se radi o vrlo kompleksnoj razrednoj situaciji u kojoj prilagodba nastavnog sadržaja i poučavanja nije adekvatna za gluhe i nagluhe učenike. Nastavnik radi individualizirani pristup gluhim i nagluhim učenicima, no unutar sata ne stignu se odraditi dvije prilagođene nastave – s učenicima s teškoćama u razvoju te s gluhim i nagluhim učenicima. Nastavnik napominje da je najveća prepreka napretku gluhih i nagluhих učenika njihovo otežano razumijevanje i korištenje hrvatskoga jezika. Smatra da bi bolje nastavnikovo poznavanje hrvatskoga znakovnoga jezika doprinijelo kvalitetnijem nastavnom procesu.

### b) Osnovna škola Poliklinike SUVAG

#### 1. Opis razreda i broj gluhih i nagluhих učenika u razredu

Promatrani razred je osmi razred sa sedmero učenika. Troje učenika ima slušno pomagalo, od kojih dvoje ima umjetnu pužnicu, a jedan učenik ima slušne aparatiće na oba uha. Sva tri učenika imaju disfazije i druge govorno-jezične poremećaje.

#### 2. Radi li se o redovitom ili prilagođenom nastavnom planu i programu

Nastava Hrvatskoga jezika odvija se po prilagođenom programu, prema udžbenicima „Hrvatska krijesnica” i „Snaga riječi”.

##### a. Koja jezična djelatnost prevladava na satu

Jezične djelatnosti na nastavi: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Na nastavi prevladava slušanje i govorenje.

##### b. Prilagođenost nastavnih materijala, sredstava i pomagala

Na nastavi se koristi udžbenik i nastavni listići. Učionica je opremljena sustavom za pojačavanje zvuka.

##### c. Prilagođenost nastavnih metoda i strategija poučavanja

Na nastavi se koristi usmeno izlaganje, razgovor, čitanje i rad na tekstu, pisanje, slušanje. Nastavnik govori sporijim tempom, kraćom rečeničnom formom. Tempo rada je sporiji uz više ponavljanje, individualni rad i rad s logopedom.

### 3. Sudjelovanje gluhih i nagluhih učenika u nastavi i na koji način

Učenici s oštećenjem sluha koriste slušalice i mikrofon. Nastavnik koristi mikrofon. Svi su jednako uključeni u nastavu.

### 4. Samostalnost rada gluhih i nagluhih učenika

Učenici dobivaju zadatke za samostalni rad i samostalno pismeno i usmeno izražavanje.

5. Korištenje hrvatskoga znakovnoga jezika te stav škole i nastavnika prema istome  
Hrvatski se znakovni jezik ne koristi niti se spominje kao moguće pomoćno sredstvo.

### 6. Dinamika sata

Svaki sat započinje vježbom slušanja u kojoj se nastavnik okreće leđima učenicima i izgovara rečenice koje učenici ponavljaju uglas. Nakon toga uvodni dio sata nastavlja se s dramtizacijom teksta, odnosno vježbe govora i komunikacije. Radi se o vježbi u kojoj učenici stoje u krugu i razmjenjuju pitanja i odgovore, naučene rečenice društvenog karaktera. U središnjem dijelu sata obrađuje se nastavna jedinica. Sat završava ponavljanjem. Zadatci se rješavaju pojedinačno i grupno. Potiče se razgovor i grupno raspravljanje.

Nastavnik u intervjuu zaključuje da se nastava odvija bez teškoća, da su prilagodbe, sadržajne i metodološke, adekvatne te da gluhi i nagluhi učenici svladavaju gradivo.

## c) Osnovna škola „Retkovec“

### 1. Opis razreda i broj gluhih i nagluhih učenika u razredu

Promatrani razred je osmi razred redovite osnovne škole. U razredu je 25 učenika, od kojih je jedna gluha učenica s umjetnom pužnicom koja prati nastavu uz tumača/prevoditelja.

### 2. Radi li se o redovitom ili prilagođenom nastavnom planu i programu

Nastava se provodi po redovitom nastavnom planu i programu, prema udžbeniku „Hrvatski jezik“.

#### a. Koja jezična djelatnost prevladava na satu

Jezične djelatnosti na nastavi su: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. No, s obzirom na to da učenica sav sadržaj dobiva preveden na hrvatski znakovni jezik te u svojoj komunikaciji s nastavnikom i učenicima koristi hrvatski znakovni jezik, na nastavi u ovoj ustanovi koristi se i *znakovanje*.

b. Prilagođenost nastavnih materijala, sredstava i pomagala

Na nastavi se koristi udžbenik redovnog nastavnog programa te dinamična nastavna sredstva poput projektora s prezentacijama. Prilagodbe nema.

c. Prilagođenost nastavnih metoda i strategija poučavanja

Nastavne metode korištene u nastavi: usmeno izlaganje, razgovor, demonstracije, pisanje, čitanje i rad na tekstu, slušanje. Prilagodba je prostorna, što znači da se gluhi učenik smješta u prvu klupu.

3. Sudjelovanje gluhih i nagluhих učenika u nastavi i na koji način

Učenica sudjeluje u nastavi. Nastavnica postavlja pitanja, učenica se javlja istovremeno s drugim učenicima te odgovara na pitanje kad je se prozove.

4. Samostalnost rada gluhih i nagluhих učenika

Učenica dobiva zadatke za samostalni rad i samostalno izražavanje. Nastava uključuje pisanje školskih zadaća, eseja i drugih pisanih tekstova dužeg formata.

5. Korištenje hrvatskoga znakovnog jezika te stav škole i nastavnika prema istome

Osnovna škola „Retkovec“ među prvima je u nastavu uključila tumača/prevoditelja za učenike koji se koriste hrvatskim znakovnim jezikom. Isto tako, škola organizira edukaciju nastavnika na temu gluhoće i hrvatskoga znakovnoga jezika. Nastavnica Hrvatskoga jezika, doduše, pohađa edukaciju hrvatskoga znakovnoga jezika, no u nastavi se njime ne koristi. Učenica u izražavanju koristi ili govor ili znakovni jezik.

6. Dinamika sata

Uvodni dio sata sastoji se od provjere domaće zadaće i ponavljanja onoga što se obrađivalo na prošlom satu, a zatim se sat nastavlja postavljanjem pitanja koje potiče razmišljanje učenika. Na središnjem djelu sata obrađuje se nastavna jedinica te sat završava sistematizacijom obrađenog sadržaja, informacijama o idućem satu te davanjem domaće zadaće.

Prati se zacrtani nastavni plan i program. Komunikacija i interakcija između nastavnika i učenika te učenika međusobno je neometana i visokog intenziteta. Povremena zastajkivanja pojavljuju se kada više učenika govori u isto vrijeme. U takvim situacijama gluhoj je učenici otežano praćenje izgovorenih informacija. S obzirom na to da je i čujućim učenicima u tom trenutku otežano praćenje izvora informacija i jasnoća onoga što se izgovara, i u toj je situaciji gluha učenica ravnopravna čujućim vršnjacima.

Nastavnik u intervjuu napominje da je od velike važnosti bila edukacija koju je organizirala škola o hrvatskom znakovnom jeziku i zajednici Gluhih te o nastavi s prisutnim

prevoditeljem. Prema procjeni nastavnika, učenica savladava gradivo, na postavljena pitanja definiranja i nabiranja jezičnih elemenata daje točne odgovore, no u samostalnom izražavanju primjećuju se kontinuirane poteškoće u gramatici hrvatskoga jezika, poput slaganja roda, broja i padeža, korištenja pogrešnog prijedloga te pogrešnog glagolskog oblika.

### Rasprava

Nastava i praćenje nastave djelomično su prilagođeni s obzirom na to da se u Centru za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ i Osnovnoj školi „Retkovec“ koristi i dopušta korištenje znakovnog jezika, dok je u Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG osigurana infrastruktura za neometan pristup govornim signalima korištenjem mikrofona i slušalica, no nastavni program obuhvaća gradivo hrvatskoga jezika kao materinskog jezika. U Osnovnoj školi „Retkovec“ nastava se Hrvatskoga jezika odvija po redovitom obrazovnom programu, dok *prilagođeni* program nastave Hrvatskoga jezika u Centru za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ i Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG uključuje smanjeni opseg gradiva, produljeno vrijeme njegova obrađivanja te individualizirani pristup. Prema tome, prilagodba se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju intelektualnog i govorno-jezičnog spektra.

U školama koje su specijalizirane za rad s gluhih i nagluhih učenicima te učenicima s umjetnom pužnicom – Centru za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ i Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG – onih koji su bez teškoća u razvoju ili govorno-jezičnih teškoća toliko je malo da se ne bi trebali uzimati u obzir kada se govori o temi koja se tiče jezičnog razvoja gluhih i nagluhih učenika. Obje škole to imaju na umu te se djeca urednog razvoja i bez govorno-jezičnih teškoća upućuju na upis u redovite škole.

U Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG komunikacija je isključivo govorna sa svim osiguranim uvjetima da se govorna informacija čuje – mikrofonima i slušalicama. Prema procjeni nastavnika, gluhi i nagluhi učenici svladavaju gradivo, no s obzirom na to da se radi o nastavi koja se odvija po prilagođenom programu s obzirom na teškoće govorno-jezičnog spektra, ne može se izvesti zaključak o tome je li uzrok opće niže jezične razine govorno-jezična teškoća koju učenik ima ili jezična deprivacija uslijed gluhoće.

U školama gdje je prisutan znakovni jezik nema govora o učenju hrvatskoga putem znakovnoga, već je znakovni jezik samo pomagalo u obradi zadanih tematskih jedinica planiranih kurikulumom.

U Centru za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ gluhi su učenici urednog razvoja i nastava se odvija po prilagođenom programu. Budući da se radi o prilagođenom programu koji

podrazumijeva manji obim sadržaja te nastavnik u komunikaciji s učenicima koristi govor potpomognut znakovima, čime je izgovorena poruka dostupnija i jasnija, moglo bi se očekivati da učenici svladaju pripremljeno gradivo. Prema procjeni nastavnika, učenici ga ipak ne svladavaju. Moguće da je tomu tako jer se gluhi učenici urednog razvoja koriste isključivo hrvatskim znakovnim jezikom, vrlo razvijenim i vrlo elokventno, dok ga nastavnik zna na osnovnoj razini te koristi sporadično i krnje. Cummins (2006), kada govori o nužnosti dvojezičnog obrazovanja Gluhih, navodi niz primjera osnovnoškolskih ustanova dvojezičnog programa u kojima gluha i nagluha djeca s usvojenim američkim znakovnim jezikom kao materinskim postižu puno višu razinu znanja govornog engleskog jezika. Isto tako, u dvojezičnim školama nastavnici su izvrsni poznavatelji ili izvorni *govornici* američkog znakovnog jezika. U tim je školama znakovni jezik ne samo sporedni komunikacijski alat već je glavni medij kojim se i kroz koji prenosi sve znanje. U svome radu ukazuje i na potrebu da se o materinskom jeziku, dakle znakovnom, isto tako uči kao što čujućí učenici na satu Engleskog jezika uče o svome materinskom jeziku.

U redovitoj školi nastava se provodi po redovitom programu, a učenica prati nastavu uz tumača/prevoditelja znakovnog jezika. Svaka izgovorena jezična informacija dostupna joj je na njoj prilagođen način. Kontrolni ispiti su standardni na kojima pokazuje znanje i točno odgovara na eksplicitne navedene zadatke, poput *Nabroji suprotne veznike*. Na zadatke odgovara punim rečenicama, no samostalno je izražavanje znatno slabije od čujućih vršnjaka. Rečenice su kratke, jednostavne, s gramatičkim pogreškama poput krivog padežnog nastavka, pogrešnog glagolskog oblika, pogrešno upotrijebljenog prijedloga te zamjene roda. Prema dosadašnjim istraživanjima jezičnog znanja gluhih i nagluhih učenika, navedene su poteškoće, gramatičke pogreške i jednostavnost izričaja, zabilježene u svim radovima.

Radi se o tome da unatoč potpunijoj informaciji koju učenik dobiva o onome što nastavnik predaje, ono što se na nastavi Hrvatskoga jezika obrađuje je metajezičnog karaktera, a to je znanje koje gluhom djetetu predstavlja dodatni izazov za razumijevanje. Kako Van den Bogaerde, Buré i Fortgens (2016) naglašavaju, 90 – 95 % gluhe djece rađa se u čujućim obiteljima koje ne znaju i ne koriste znakovni jezik i prema tome ne samo da nemaju usvojen govorni jezik čujuće većine već nemaju usvojen ni znakovni jezik. Svakako, korištenje znakovnog jezika omogućava da je informacija dostupnija, no u obrazovnom sustavu s gluhom i nagluhom djecom urednog razvoja mora se preispitati uloga govornog jezika i modalitet govornog jezika koji se koristi. Naime, i dalje se radi o nastavi metajezičnog sadržaja materinskog jezika, s kojim čujuća djeca dolaze već u prvi razred.

Hrastinski (2014) u svom istraživanju razumijevanja pročitano g teksta proučava koje su jezične vještine, rječnik i sintaksa, one koje su u korelaciji s vještinom razumijevanja pročitano g teksta. Autorica utvrđuje da su djeca koja koriste hrvatski znakovni jezik postigla bolje rezultate kada im je tekst bio pred očen na hrvatskom znakovnom jeziku nego kada bi ga pročitala na hrvatskom govornom jeziku te utvrđuje da na razumijevanje pročitano g teksta utječe razina gramatičkog, a ne leksičkog znanja hrvatskog govornog jezika.

Jedan od pristupa problemu niske razine jezičnog znanja gluhih i nagluhi h učenika u odnosu na njihove vršnjake mogao bi biti razmišljanje o tome koliko su i u čemu hrvatski znakovni jezik i hrvatski jezik različiti. Radi se o tome da je značajna razlika u sintaktičkoj strukturi te ona u hrvatskom jeziku predstavlja izazov i za izvorne govornike drugih jezika. Moguće je da gluhim i nagluhim učenicima dubinska gramatička struktura hrvatskoga jezika predstavlja izazov jer im hrvatski jezik nije materinski.

#### Ograničenja istraživanja

U istraživanje su uključene samo tri navedene škole zato što su odabrane kao reprezentativne; dvije s obzirom na dugogodišnji rad i iskustvo s gluhom i nagluhom djecom, a redovita zato što je među prvima koja je osvijestila jezični problem gluhoće i među prvima pokrenula program inkluzije gluhe i nagluhe djece na nastavi uz prijevod na hrvatski znakovni jezik.

Promatranje se odvijalo dva puta po jedan dvosat u školama s prilagođenim programom i dva puta po jedan sat nastave u redovitoj školi. Budući da je istraživanje popraćeno i razgovorom s nastavnicima te s obzirom na to da je u fokusu bio opći pristup nastavi te način izvođenja nastave, broj sati obuhvaćen ovim istraživanjem bio je dovoljan za stjecanje uvida u zastupljenost hrvatskog znakovnog jezika u nastavi Hrvatskoga jezika u razredima u kojima su gluha i nagluha djeca.



## Zaključak

Ovim se istraživanjem pokazalo da i u ustanovama koje uključuju hrvatski znakovni jezik u nastavu ne postoje prilagodbe sadržaja i nastavnog procesa s obzirom na gluhoću, već postoji ili prilagodba obrazovnog programa s obzirom na teškoće u razvoju (kao u Centru za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“) ili prilagodba u smislu praćenja nastave (kao u Osnovnoj školi „Retkovec“). Ustanova koja je specijalizirana za rad s gluhim i nagluhim učenicima, a koja ne uključuje hrvatski znakovni jezik, ustanova je koja je ujedno specijalizirana za rad s učenicima s govorno-jezičnim teškoćama, a obrazovni je program prilagođen. Praćenje nastave gluhim i nagluhim učenicima omogućeno je tehničkom podrškom pojačavanja zvuka, slušalicama i mikrofonom.

Na promatranim primjerima provedbe nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoškolskim ustanovama s gluhim i nagluhim učenicima zaključuje se da postoji djelomična prilagodba u smislu praćenja nastave, no ni jedna škola ne problematizira nastavni plan i program, odnosno način poučavanja nastave Hrvatskoga jezika prema gluhim i nagluhim učenicima.

Istraživanje jest eksplorativno te se na temelju jednoga sata ne može zaključivati o tome daju li svi navedeni primjeri jednake rezultate u smislu jezičnog znanja gluhih i nagluhих učenika, no važno je uzeti u obzir rezultate prijašnjih istraživanja koja ukazuju na ujednačeno nisku razinu jezičnog znanja hrvatskog jezika gluhih i nagluhих učenika, kao i odraslih, iz svih odgojno-obrazovnih ustanova (Mustać, 1983; Pribanić, 1998; Kobašlić i Pribanić (2007); Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić (2011); Hrastinski (2014)).

S obzirom na to da su se dogodili pomaci te se dijete koje nema teškoće u razvoju u posljednjih 15-ak godina upućuje na školu uz pravo na tumača/prevoditelja za praćenje nastave, prema iskustvu škole obuhvaćene ovim istraživanjem, učenik bez obzira na to što ima tumača/prevoditelja, pokazuje poteškoće u znanju gramatike hrvatskoga jezika evidentirane svim dosadašnjim istraživanjima.

Potrebno je provesti još detaljnija istraživanja kako bi se sa sigurnošću moglo utvrditi koji sve čimbenici utječu na poražavajuće rezultate u znanju hrvatskoga jezika i njegovom ovladanošću u gluhih i nagluhих učenika, ali i ovaj „mali pogled“ na postojeće stanje pokazuje da se metodika nastave Hrvatskoga jezika mora uzeti u obzir kada se promišlja o toj temi. Ne samo da je potrebna izvrsnost u poznavanju hrvatskoga znakovnog jezika već je potrebna i prilagodba nastavnog procesa, a jedno od mogućih rješenja je podučavanje hrvatskoga kao drugog jezika.

## Literatura

Bradarić-Jončić, S. i Möhr Nemčić, R. (2011). Odstupanja u sprezanju prezenta glagola u slušnooštećenih srednjoškolaca. *Govor* 28(1), 2011: 45 – 66.

Cummins, J. (2007). *The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research*. University of Toronto.

Hrastinski, I. (2014). *Reading comprehension and language skills of deaf students in Croatia*. Doctoral dissertation. West Lafayette: Purdue University, ProQuest.

Kobašlić, K. i Pribanić, Lj. (2010). Receptivni rječnik u odraslih gluhih osoba. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 46. 2: 34–49.

Mustać, V. (1983). Verbalna ekspresija djece s oštećenjem sluha. *Defektologija* 19 (1-2): 129-136.

Pribanić, Lj. (1998). Jezični razvoj djece oštećena sluha. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Doktorska disertacija.

Radić, I., Bradarić-Jončić, S. i Farago, E. (2008). Leksičko znanje mladeži oštećena sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 44. 1: 93-103.

Strong, M. i Prinz, Ph. M. (1997). A Study of the Relationship Between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2:1 Winter 1997. Oxford Academic, str. 37-46.

Van den Bogaerde, B., Buré, M. i Fortgens, C. (2016). Bilingualism and deaf education. Baker, Anne; Van den Bogaerde, Beppie; Pfau, Roland; Schermer, Trude (Ur.) *The Linguistics of Sign Languages*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.

Mrežni izvori:

Narodne Novine (2013). *Zakon o socijalnoj skrbi*. [www.narodne-novine.nn.hr](http://www.narodne-novine.nn.hr). Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi>, pristupljeno 28.8.2020.

## Croatian Sign Language as a Tool in Croatian Language Teaching in Schools with Deaf and Hard of Hearing Pupils: Current Situation and Challenges

### Abstract

Research on levels of acquisition of Croatian spoken language indicates that members of the deaf community exhibit a distinctly low level of linguistic knowledge, with a significant gap when compared to their hearing peers. Raising public awareness of a sign language increases awareness of the necessity of accepting it as the first language of the deaf, with spoken language coming second. Since the first research conducted in Croatia in 1983, the need for a more adequate approach to hearing-impaired pupils has been emphasized. Therefore, this research targets Croatian language classes in elementary schools with deaf and hard-of-hearing pupils. Three schools were observed, chosen on the basis of the criterion whether they use Croatian Sign Language or not, with the posed question whether the communication channel or the methodology is to blame for poor results. Qualitative research was conducted, using the observation method to assess the situation. It included attending Croatian language classes in the sixth and eighth grades, as well as observation and teacher interviews. The communication channel was adapted to the deaf pupils and it impacted the children's progress in class, but the methodology wasn't been subjected to scrutiny in any of the institutions, with the conclusion being that it is the critical factor in contributing to overall poor language acquisition.

**Key words:** Croatian Sign Language; classes of Croatian language; deaf and hard of hearing pupils



UDK 376-056.36  
Izvorni znanstveni rad  
Primljeno: 23.11.2019.

## VIŠEOSJETILNO, IZRAVNO I STRUKTURIRANO POUČAVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U UČENJU- STUDIJA SLUČAJA

Zrinka FIŠER

*Osnovna škola „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod*

[zrinkafiser@gmail.com](mailto:zrinkafiser@gmail.com)

### Sažetak

Tijekom prvog obrazovnog razdoblja u školskoj godini 2018./2019. učenika drugog razreda osnovne škole sa specifičnim poremećajem razvoja motoričkih funkcija i nespecificiranim poremećajem razvoja govora i govornog jezika poučavalo se engleskom kao stranom jeziku uz primjenu višeosjetilne, izravne i strukturirane metode. Dječak je na predtestu, kojim se mjerilo slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem i pisanje, ostvario 33 % točnosti, a nakon primjene prilagodbi u poučavanju na posttestu je postigao 87 % točnosti. Prema mnogobrojnim zakonskim aktima propisano je da se učenike s teškoćama u učenju treba poučavati na način kojim im se omogućuje postizanje obrazovnog uspjeha, a koji je u skladu s njihovim sposobnostima. Nalazi ove studije slučaja ukazuju na učinkovitost primjene višeosjetilnog, strukturiranog i izravnog poučavanja na učenike s teškoćama u učenju i na nužnost njegove primjene u odgoju i obrazovanju učenika u nižim razredima osnovne škole.

**Ključne riječi:** teškoće u učenju; višeosjetilno, izravno, strukturirano poučavanje

## Uvod

O višeosjetilnom poučavanju stranome jeziku u nižim razredima već se mnogo zna i takav oblik poučavanja primjenjuje se neovisno o tome ima li učenik teškoća u učenju ili ne. Iako programi studija razredne nastave koji se provode na učiteljskim fakultetima u Hrvatskoj pripremaju buduće učitelje i učiteljice razredne nastave za poučavanje višeosjetilnim poučavanjem u nižim razredima osnovne škole, ne pripremaju ih u dovoljnoj mjeri za poučavanje učenika s teškoćama (Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017, 2018). U još su nepovoljnijem položaju učitelji engleskoga kao stranoga jezika koji su diplomirali na filozofskim fakultetima zbog još oskudnije obrade područja poučavanja učenika s teškoćama (Fišer, 2019; Fišer i Dumančić, 2014). Teškoće u učenju su najčešće složenog tipa i javljaju se u različitim kombinacijama od kojih se najčešće ističu disleksija i teškoće s pažnjom i/ili hiperaktivnošću. Individualni plan poučavanja učenika s teškoćama u učenju dužan je izraditi svaki učitelj u suradnji sa stručnim timom škole, a takvi se učenici najčešće upućuju i na dopunsku nastavu na kojoj učitelji imaju mogućnost individualno se posvetiti učenicima i primijeniti metode poučavanja koje najbolje odgovaraju njihovim potrebama. Budući da je već dokazano kako učitelji engleskoga kao stranoga jezika ne poznaju dovoljno načine prilagodbe metoda poučavanja, na dopunskoj se nastavi vrlo često samo ponavlja sadržaj koji se obrađuje tijekom redovne nastave u smanjenom obujmu i uz primjenu tzv. principa *overlearninga* koji često rezultira smanjenjem motivacije učenika (Kałdonek-Crnjaković, 2013, Kałdonek-Crnjaković i Fišer, 2017). Radi veće učinkovitosti višeosjetilnoj se metodi poučavanja može pridružiti i metaspoznajno, strukturirano i izravno ili eksplicitno poučavanje uz dodatak kumulativnog pristupa, što omogućuje učenicima s teškoćama prevladati teškoće koje imaju s obradom ciljnog jezika na fonološkoj, ortografskoj, sintaktičkoj i morfološkoj razini (Fišer, 2019; Schneider, 1999).

## Prilagodbe u pristupu poučavanja engleskoga kao stranoga jezika

### Višeosjetilno poučavanje

Višeosjetilno poučavanje stranoga jezika proizašlo je iz metode rada s učenicima koji imaju disleksiju i teškoće pri ovladavanju materinskim jezikom (Gillingham i Stillman, 1960). Temelji se na istovremenoj integraciji vidnog, slušnog, kinestetičkog i taktalnog učenja, odnosno pri takvom učenju učenik istovremeno koristi vid, sluh, dodir i pokret (Ganschow, Sparks i Schneider,

1995; Gillingham i Stillman, 1960; Kałdonek Crnjaković i Fišer, 2017; Thomson, 1990). Na takav način iskustvo učenja postaje intenzivnije, a učeniku se omogućuje kompenzacija teškoća koje može imati s vidnom i slušnom obradom informacija, pamćenjem i/ili pažnjom (Fišer, 2019). Primjer ovakvog pristupa na nastavi stranog jezika je uporaba slikovnih kartica i kartica s riječima prilikom učenja rječnika: učitelj pokazuje riječ ispisanu na slikovnoj kartici koja predstavlja njezino značenje i čita riječ naglas dok prstom prati slova u toj riječi. Učinkovitost slikovnih kartica i kartica s riječima povećava se ako ih učenik samostalno izrađuje te zajedno s učiteljem čita riječ na već opisan način (Schneider, 1999; Schneider i Kulmhofer, 2016). Učenik također može vidjeti riječ, izgovoriti je naglas i nakon toga prstom po stolu ili po pijesku na pladnju napisati istu riječ te je za kraj ponovo pročitati i reći prijevod. Složeni oblici kartica sadrže prefikse i sufikse, korijen riječi te primjere uporabe u rečeničnom kontekstu. Različite dijelove riječi potrebno je naglasiti različitim bojama. Na takav način mogu se poučavati i gramatička svojstva jezika (primjerice, subjekt, predikat, objekt i prilog tako što se rečenični dio učenicima predstavlja karticama u četirima bojama, a oni dalje samostalno slažu istu vrstu rečenice, ali drugim riječima). Riječi se također mogu oblikovati od gline ili plastelina. Ovakvo kinestetičko (pokretom) i taktilno (dodirom) učenje osobito je korisno u djece nižeg uzrasta kao i u učenika sa specifičnim teškoćama u učenju (Schneider i Kulmhofer, 2016).

### **Metaspoznajno poučavanje**

Metaspoznajno poučavanje temelji se na stvaranju uvjeta u kojima učenik svjesno razmišlja o pravilima ciljnog jezika te o primjeni tih pravila tijekom ovladavanja jezičnim vještinama jezika (Kormos i Smith, 2012; Schneider i Kulmhofer, 2016). Ovaj pristup poučavanju ima dodirne točke s teorijom zone proksimalnog razvoja (eng. *zone of proximal development*) (Vygotski, 1978) koja govori o vrsti zadataka koje dijete može izvršiti uz manju pomoć odrasle osobe ili učenika koji ima bolje razvijene jezično-komunikacijske vještine. Tako se pospješuje razvoj motivacije učenika za daljnjim ovladavanjem ciljnim jezikom te se sprječava učenikovo prečesto oslanjanje na učitelja (Squires i McKeown, 2003).

Metaspoznajno poučavanje je najučinkovitije kad se učeniku postavljaju pitanja ili se koristi gestikulacija kako bi se učenika potaknulo na svjesno razmišljanje o jeziku koji koristi (primjerice, „Na koji način možeš upamtiti to pravilo?“ ili „Zašto si upotrijebio to glagolsko vrijeme u ovoj rečenici?“). Prilikom poučavanja pravopisa metaspoznajni se pristup može



primijenjivati kroz aktivnosti traženja riječi u rječniku ili uporabom programa za provjeru gramatike i pravopisa na računalu (primjerice, *Glosbe*). Metaspoznajno poučavanje primjenjuje se i kroz aktivnosti samostalnog sažimanja jezičnih pravila prilikom čega učenici osvješćuju svoje spoznaje o ciljnom jeziku.

Gradnja metajezične svjesnosti može biti otežana u učenika čije su kognitivne sposobnosti smanjene jer su upravo one temelj za razvoj takve svjesnosti (Torgesen 1977, 1980 prema Schneider, 1999). Metaspoznajni pristup svejedno bi trebao biti prisutan na svakom satu nastave stranog jezika kako bi se ostvario dinamičan dijalog kroz koji učitelji mogu procijeniti učenikov napredak u učenju. Otegotnu okolnost primjene metaspoznajnog pristupa čini i dob učenika jer je metaspoznajni pristup poučavanja najučinkovitiji kad se primjenjuje na učenike starije dobi (Každonek-Crnjaković, 2013).

### Strukturirano poučavanje

Učenje stranoga jezika složena je aktivnost te je nove jezične sadržaje tijekom poučavanja učenika sa specifičnim teškoćama u učenju potrebno predstavljati u logički posloženim cjelinama koje se sadržajem vezuju uz prethodno naučeno gradivo (Kormos i Smith, 2012; Schneider i Crombie, 2003). Strukturiranim poučavanjem omogućuje se integriranje jezičnih pravila dok se u isto vrijeme izbjegava njihovo akumuliranje. Temelji se na gradnji jezičnog znanja, primjerice povezivanju slova i glasa te njihovom spajanju u riječ (Fišer, 2019). Schneider i Kulmhofer (2016) predlažu tri tehnike strukturiranog pristupa sažimanju naučenog rječnika: izradu popisa napomena o specifičnom obrascu, strategiji, ilustraciji ili zabilješki o gestama pomoću kojih će se lakše prisjetiti značenja riječi, zatim komentare na materinskom jeziku i natuknice o vrsti teksta ili konteksta u kojem se takva riječ najčešće spominje te, posljednje, dopunjavanje tablice sa semantičkim svojstvima ciljne riječi.

### Izravno poučavanje

Izravno se poučavanje engleskoga kao stranoga jezika temelji na Orton-Gillinghamovoj metodi, a primjenjuje se na poučavanje ortografije, fonologije i gramatičkih jezičnih struktura (Ganschow, Sparks i Schneider, 1995; Gillingham i Stillman, 1960; Sparks i Ganschow, 1993; Sparks i sur., 1992). Od 90-ih se godina velika većina učitelja stranih jezika odlučila za primjenu prirodnoga pristupa poučavanju konteksta i značenje stavlja ispred poučavanja zasebnih sustava

jezika, ali nalazi istraživanja ukazuju na bolju učinkovitost primjene izravnog pristupa poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama stranome jeziku (Ganschow, Sparks i Jaworsky, 1998). Eksplicitno i izravno poučavanje odnosa grafema i fonema omogućuje stvaranje morfološke svijesti te ovladavanje čitanjem prelazi iz nejezične obrade u izravno prepoznavanje pisane riječi kroz razumijevanje, primjenu i automatizaciju abecednog principa (Fišer, 2019: 42). Prilikom eksplicitnog poučavanja odnosa grafema i fonema kreće se od jednostavnih pravila (primjerice, pravila izgovora fonema /c/ u engleskom jeziku u odnosu na okolna slova u riječi) i napreduje prema složenijim aktivnostima sastavljanja i rastavljanja riječi na slogove. Zapisivanje pravila izgovora i primjera uporabe izraza u jednostavnijim i složenijim kontekstima tijekom izrade kartica s riječima predstavlja kumulativni, strukturirani i eksplicitni pristup poučavanju.

## Metodologija

Prikaz slučaja

Svrha istraživanja

Uspješnost višeosjetilne, strukturirane i izravne (u daljnjem tekstu: VSI) metode u poučavanju učenika s disleksijom engleskomu jeziku dokazana je mnogobrojnim istraživanjima (Ganschow i sur., 1998; Kałdonek-Crnjaković, 2013; Kormos i Smith, 2012; Sparks i sur., 1998; i dr.), a ovim se eksperimentalnim istraživanjem željelo otkriti hoće li primjena navedene metode rezultirati povećanjem komunikacijsko-jezične kompetencije u učenika D. B.-a koji ima složene teškoće u učenju i koji je pokazao nezrelost u procesima fonemske analize i sinteze tijekom obrade stručnog tima prije i nakon prvog razreda osnovne škole. Također, željelo se istražiti (i potvrditi) da metaspoznajna metoda poučavanja neće pozitivno utjecati na razvoj metajezične svijesti D. B.-a zbog razvojne teškoće smanjenih kognitivnih funkcija. Dakle, postavljena su dva istraživačka pitanja:

*Istraživačko pitanje I:* primjena VSI metode u poučavanju učenika D. B.-a rezultirat će povećanjem njegove kompetencije u djelatnostima slušanja i čitanja s razumijevanjem.

*Istraživačko pitanje II:* metaspoznajna metoda poučavanja neće pozitivno utjecati na razvoj metajezične svijesti D. B.-a.

Slična istraživanja nisu dosad provedena na učenicima engleskoga kao stranoga jezika koji imaju složene teškoće u učenju i čiji je materinski jezik hrvatski.

## Metode istraživanja

U drugom razredu osnovne škole, tijekom školske godine 2018./2019., D. B. je pohađao dopunsku nastavu iz engleskoga kao stranoga jezika u trajanju od ukupno 38 školskih sati po 45 minuta. Na dopunskoj nastavi poučavalo ga se čitanju, pisanju i govorenju prema principima VSI metode. Tijekom izvođenja nastave korištene su boje (drvene bojice, kemijske u boji i flomasteri), plastelin, glinamol i modeli slova uz dodatni potrošni materijal (papir, ljepilo i škare). Rezultati primjene VSI metode poučavanja mjerili su se u razlikama između uspješnosti rješavanja predtesta i posttesta.

Sadržaj dopunske nastave iz engleskoga kao stranoga jezika obuhvaćao je obradu i vježbanje svih slova engleske abecede i najučestalijih riječi iz sadržaja kurikula za prvi i drugi razred osnovne škole te obradu i vježbanje osobnih zamjenica i glagola *to be* u *simple present tenseu*,

Prvih 15 sati dopunske nastave D. B. je vježbao fonološko-ortografska jezična pravila engleskoga jezika na višeosjetilni, metaspoznajni, strukturirani i izravni način tako da je za svako slovo abecede ciljnog jezika izrađivao posebnu karticu. Na satu je obrađivao uglavnom dva slova engleske abecede. Na naličju svake kartice dimenzija 10 x 10 cm D. B. je prvo bojio crtež koji je prikazivao simbolizirano slovo abecede u obliku pojma koji počinje tim slovom. Primjerice, grafem [B] prikazan je u obliku banane koju je učenik obojio odgovarajućom bojom (žutom). Osim višeosjetilnog pristupa, na ovaj se način poticao i razvoj mnemoničke tehnike učenja kojom bi D. B. lakše pohranio izgled tog grafema i njegov pripadajući fonem u pamćenje. Vidni kanal učenja ojačan je slikovnim prikazom banane koja počinje grafemom [B]. Kinestetički kanal učenja odvijao se kroz grafomotoričku aktivnost bojenja. Iznad prikaza banane velikim je tiskanim slovima napisana riječ *BANANA*, čija je slova D. B. trebao podebljati kako bi se grafem [B] i pripadajući mu fonem učili putem vidnog i kinestetičkog kanala. Dok je D. B. izvršavao zadatke bojenja i podcrtavanja, ponavljao je fonem /b/ i riječ *banana* za slušnim modelom (učiteljicom) kako bi se učenje odvijalo i kroz slušni kanal. Tijekom proizvodnje fonema u toj fazi učenja učiteljica je inzistirala na tome da D. B. gleda u nju dok izgovara taj fonem naglašenim pokretima vokalnog aparata jer D. B. ima i dislaliju, odnosno teškoće s izgovaranjem određenih glasova. Ako D. B. nije mogao pravilno izgovoriti određeni fonem, vježbao je njegov izgovor pomoću malog

ogledala kako bi osvijestio položaje vokalnog aparata koji su nužni za pravilan izgovor, čime se ojačavala kinestetička komponenta učenja.

U lijevoj je strani unutrašnjosti kartice D. B. prepisivao veliko i malo tiskano te veliko i malo pisano slovo u za to predviđeno crtovlje. Primjeri pravilno napisanih grafema nalazili su se u crtovlju pri vrhu stranice kako bi učenik imao vidni model koji treba preslikati. Primjerice, na desnoj strani unutrašnjosti kartice bila je napisana riječ *banana* koju je D. B. trebao prepisati na crtovlje ispod riječi, a u ostalim redovima bili su upisani grafemi [B] (u najviše trima redovima) koje je D. B. trebao dovršiti tako da u rječniku, koji se nalazi na kraju udžbenika za engleski kao strani jezik za drugi razred osnovne škole, pronađe i prepíše riječi koje počinju tim grafemom. Navedenom se vježbom nastojalo osnažiti pohranjivanje izgleda grafema [B] i njegove veze s pripadajućim mu fonemom u dugoročno pamćenje te obogatiti riznicu riječi iz ciljnog jezika. Cjelokupna vježba prati model kumulativnog, strukturiranog i eksplicitnog ili izravnog pristupa poučavanju jer kreće od jednostavnih prema složenim zadacima povezivanja grafema s fonemom, odnosno upoznavanja s pravilima njihovog povezivanja prema primjeni naučenog u jezičnim situacijama (Fišer, 2019; Schneider i Kulmhofer, 2016).

Preostalih 10 sati dopunske nastave iz Engleskoga jezika D. B. je učio kako primijeniti obrađena ortografsko-fonološka pravila u svrhu proizvodnje gramatičkih struktura (glagola *to be* u *simple present tenseu*) u prvom, drugom i trećem licu jednine (*I am, You are, He/she/it is*). Učenju se pristupilo na višeosjetilni, izravni i strukturirani način uz dodatak metaspoznajnog pristupa. Prvih pet sati D. B. je učio osobne zamjenice (*I/you/he/she/it*) tako da ih je modelirao od plastelina u različitim bojama. D. B. je gledao slikovni prikaz zamjenice na nastavnom listiću ili na ploči (vidnim kanalom) te je samostalno modelirao (taktilno-kinestetičkim kanalom). Tijekom izvođenja vježbe uočavalo se kako učenik ima određenih teškoća s finom motorikom jer su mu modelirana slova bila predimenzionirana i nedostajalo je fine obrade. Zamjenice su uvijek bile prikazane istom bojom: *I* crvenom, *you* zelenom, a *he/she/it* u trima nijansama plave boje. Nakon što je D. B. napravio modele zamjenica od plastelina, trebao ih je poslagati na stol i pokazati onu koju čuje od govornog modela (slušnim kanalom). Vježba je bila dvojaka jer je prvo učenik čuo zamjenicu na engleskom jeziku, a nakon toga ih je čuo na hrvatskom jeziku.

Sljedećih pet sati D. B. je radio vježbe na nastavnim listićima na kojima su bile prikazane zamjenice tiskane fontom prikladnim za osobe s disleksijom (font: Arial, veličina fonta: 20 do 22)

(Rello i Baeza-Yates, 2013). U vježbama je učenik trebao povezati zamjenicu na engleskome jeziku s odgovarajućom zamjenicom na hrvatskome (zamjenice su bile kodirane bojama na isti način kao i u vježbi s plastelinom), prepisati zamjenicu na engleskome jeziku ispod odgovarajuće zamjenice na hrvatskome jeziku te nadopuniti zamjenice na engleskome jeziku slovima koja nedostaju (na nastavnom su listiću bili prikazani primjeri zamjenica).

Iduća se tri sata pristupilo konsolidaciji naučenog gradiva. D. B. je igrao igru gađanja riječi kredom: na ploči su bile napisane zamjenice koje je učio, a D. B. je trebao pogoditi kredom onu koju čuje od govornog modela. Vježba je uključivala vidni, slušni i kinestetički kanal učenja. Sljedeći je sat D. B. ponavljao slova engleske abecede kroz igru u kojoj je učiteljica u sebi govorila slova engleske abecede te je D. B. trebao naći što više riječi koje počinju slovom na kojem je učiteljica stala nakon što je on rekao stop (čime se poticalo višeosjetilno i izravno poučavanje fonološko-ortografskim svojstvima ciljnog jezika). D. B. je riječi tražio u rječniku koji se nalazi na kraju udžbenika za Engleski jezik za drugi razred osnovne škole. Treći sat konsolidacije sastojao se od ispunjavanja složenog nastavnog listića u kojem je D. B. trebao riječi s listića prepisati u odgovarajuće stupce označene slovima engleske abecede (primjerice, [M] – *Mummy*, [S] – *Sister*). U drugom zadatku je trebao odabrati tri pojma iz stupaca, prepisati ih i nacrtati što one znače. Zadatak je pratio principe višeosjetilnog, strukturiranog i izravnog poučavanja.

Još je dva sata D. B. ponavljao nazive za boje tako da ih je prvo prepisivao na ciljnome jeziku s nastavnog listića u odgovarajućoj boji (primjerice, *green* u zelenoj boji) i nakon toga u istoj boji napisao njihovo značenje na hrvatskome jeziku (čime se poticalo višeosjetilno, strukturirano i izravno poučavanje). Potom je u prostoriji trebao pronaći objekte koji su u onoj boji koju čuje od govornog modela (čime se poticalo višeosjetilno poučavanje).

Dva sata dopunske nastave D. B. je ponavljao sadržaje vezane uz geometrijske likove koje nije uspijevaio usvojiti tijekom pohađanja redovne nastave iz Engleskoga jezika. Učenik je pokazivao teškoće u ovladavanju ortografskim prikazom višesložnih riječi (primjerice, *rectangle*) te složenim fonološko-ortografskim pravilima ciljnog jezika (primjerice, *circle*). Osim teškoća s obradom ciljnog jezika u njegovoj morfološkoj, sintaktičkoj i ortografsko-fonološkoj sastavnici, učenika je u ovladavanju ciljnim jezikom priječila i slabo razvijena motorika, što se očitivalo i u teškoćama povezivanja riječi koje čuje ili izgovara s njihovim prikazima koje je sam morao oblikovati (primjerice, reći [*square*] i oblikovati kvadrat rukama u zraku). Učenik je određenim

mnemoničkim tehnikama uspio povezati ortografski prikaz riječi s pripadajućim geometrijskim likom (primjerice, upamtio je da riječ za trokut počinje s *TRIangle* jer trokut ima tri kuta). Tijekom dopunske nastave učenik je trebao stati unutar prikaza određenog geometrijskog lika na parketu učionice (iscrtan kredom ili sastavljen od špage) nakon što čuje govorni model (slušni i kinestetički kanal) ili povezivati prikaz riječi sa slikovnim prikazom na nastavnom listiću (slušnim, vidnim i kinestetičkim kanalom).

### Istraživački uzorak

D. B. je rođen 2009. godine te je u trenutku primjene poučavanja VSI metodom imao devet godina i pohađao je drugi razred osnovne škole. Dječaku je bio odgođen upis u školu te je s navršениh osam godina upisao prvi razred. Pri prvom testiranju za upis u prvi razred osnovne škole defektolog je naveo kako je dječakova grafomotorika i crtež ljudske figure na razini četverogodišnjeg djeteta te kako se ne može odlučiti kojom će rukom pisati i općenito je nesiguran u određivanju lateralizacije. Prilikom istog pregleda za upis u osnovnu školu, logoped navodi kako dječak ima kratkotrajnu pažnju koja je lako otklonjiva, izražava se jednostavnim rečenicama, pri artikulaciji radi sustavne (distorziju glasova /s/, /z/ i /c/ te supstituciju glasova /š/ – /s/, /ž/ – /z/, /č/ – /ć/ – /c/, /đ/ – /dž/ i /lj/ – /l/) i nesustavne (omisiju i metatezu glasova) greške. Logoped također uočava odstupanja u građi govornih organa. Na zadatcima Peabodyjeva slikovnog testa rječnika i zadatcima iz testa za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja D. B. je postigao iznimno nizak rezultat. Logoped je zaključio kako D. B. ima nespecificirani poremećaj razvoja govora i govornog jezika te smatra kako će uočena odstupanja značajno otežati svladavanje nastavnog gradiva. U istom je razdoblju psiholog zaključio kako D. B. zbog sniženih spoznajnih kapaciteta, kratkotrajne i fluktuirajuće pažnje, nezrele grafomotorike, nezrele vizualne percepcije i diskriminacije, teškoća u izgovoru i nepostojanja fonemske analize i sinteze treba dobiti odgodu upisa u prvi razred osnovne škole. Školska psihologinja tijekom opservacije provedene na kraju prvog razreda, kad je dječak imao osam godina i pet mjeseci, uočava kako dječak još uvijek ne zna sva slova i brojeve, neka od njih piše zrcalno, ne može pročitati riječ kao cjelinu te ima govorne smetnje. Test organiteta (LB) upućuje na perceptivne, motoričke i poteškoće vizualno-motoričke koordinacije. Najbolje rezultate na testu WISC – IV D. B. postiže na testovima indeksa verbalnog shvaćanja, a najniže na testu šifriranja (brzini procesiranja, sposobnosti učenja) te u okviru indeksa radnog

pamćenja (sposobnosti kratkoročnog zadržavanja informacija u pamćenju dok se ne izvedu neke operacije).

Tijekom prvog je razreda D. B. pokazao veća odstupanja u usvajanju jezičnih i matematičkih sadržaja te u ovladavanju djelatnostima čitanja i pisanja zbog čega mu je bilo otežano praćenje redovite nastave. Na satu engleskoga kao stranoga jezika nije bio u mogućnosti samostalno producirati jednostavne subjekt-predikat rečenice (primjerice, *I sit* ili *I play*) u usmenom izražavanju. Čitanje jednostavnih riječi u obujmu od maksimalno pet slova nije bio u mogućnosti pročitati niti slovkati te nije mogao usvojiti načela pravopisa i izgovora u engleskome jeziku. Na testovima je postizao slabe rezultate.

Teškoće s djelatnošću slušanja očitovale su se u nemogućnosti praćenja teksta olovkom ili prstom tijekom slušanja, netočnom pokazivanju sličica nakon što čuje govorni model (primjerice, čuje riječ *grandma*, ali u udžbeniku pokaže sličicu oca) te nemogućnosti uočavanja glasa koji nedostaje tijekom slušanja određene riječi (ne može prepoznati da u predlošku zadatka piše *fi\_e* iako sluša govorni model koji riječ izgovara kao [fajV]).

Teškoće s djelatnošću čitanja očitovale su se u ispuštanju, dodavanju ili zamjenjivanju slova ili slogova (npr. učenik riječ *balloon* čita kao [bal]) te često pogađa riječ na temelju pročitanih prvog sloga (npr. riječ *schoolbag* pročitao kao [school]). Riječi je D. B. mogao slovkati, no nije ih mogao pročitati kao cjelovitu jedinicu.

Teškoće s djelatnošću pisanja očitovale su se također u ispuštanju, dodavanju ili zamjenjivanju slova (riječ *orange* prepisuje kao *orage*, *rectangle* kao *rectaie*, *goodbye* kao *gooy*). Teškoće s pisanjem očitovale su se i u slabo razvijenoj grafomotorici zbog čega je olovku držao neprirodnim načinom, nije mogao njome napraviti pravilan krug (što je otežavalo pisanje grafema [O], [G] i [C]) te je imao velikih teškoća s pisanjem unutar crtovlja.

Kako u čitanju tako i u pisanju teškoće su bile uzrokovane čestom zamjenom grafema [P]/[R], [L]/[T], [L]/[I], [I]/[J], [H]/[K], [h]/[k], [M]/[N], [m]/[n], [e]/[r], [W]/[V], [w]/[v] te [U]/[Y] i [u]/[y].

Teškoće s djelatnošću govorenja očitovale su se uglavnom kroz dislaliju i nemogućnost slušnog diferenciranja fonema (primjerice, riječ *five* učenik je izgovarao kao [fine] ili [fime]) te u



nemogućnosti proizvodnje i reproduciranja višesložnih riječi i rečenica (primjerice, učenik nije mogao samostalno izreći *I am a boy* ni nakon slušnog modela).

### Postupci prikupljanja podataka

Na početku održavanja dopunske nastave D. B. je riješio test sastavljen za potrebe inicijalne provjere znanja na početku drugog razreda osnovne škole, odnosno nakon prve godine učenja engleskoga kao stranoga jezika. Test se sastojao od četiriju zadataka (*Prilog 1.*): zadatka umetanja slova u trima izrazima prema govornom modelu (djelatnost slušanja), zadatka spajanja boje s njezinim nazivom (djelatnost čitanja), zadatka dovršavanja crteža geometrijskih likova i povezivanja likova s njihovim nazivom (djelatnost čitanja) te zadatka bojenja crteža prema legendi na engleskome jeziku (djelatnost čitanja s razumijevanjem). Svakom zadatku prethodilo je pisano i usmeno objašnjenje.

### Rezultati i rasprava

Na predtestu D. B. je ostvario uspješnost od 33 % (5 od mogućih 15 bodova), a greške su bile koncentrirane oko dodavanja slova (što je pokazatelj nerazumijevanja veze između grafema i fonema) te prepoznavanja značenja višesložnih riječi (primjerice, *rectangle*) i riječi s grafemima ili skupinama grafema koje se ne nalaze u hrvatskom slovopisu (primjerice, *square* i *yellow*) (*Prilog 1.*).

Nakon održanih 37 sati dopunske nastave prema VSI metodi, D. B. je riješio test (posttest) koji je identičan predtestu, s 87 % uspješnosti (13 od mogućih 15 bodova) (*Prilog 2.*).

#### *Istraživačko pitanje I*

Usporedbom predtesta i posttesta uočilo se kako je D. B. u prvom zadatku umetanja odgovarajućih grafema u riječi koje čuje od govornog modela postigao 100 % točnost nakon primjene VSI metode (u odnosu na 0 % točnih odgovora na isto pitanje u predtestu). Navedeno ukazuje na bolju osviještenost odnosa grafema i fonema te na razvoj djelatnosti slušanja.

Usporedbom rezultata drugog pitanja u testu uočilo se kako D. B. nije ostvario pomak u ovladavanju nazivima boja na ciljnom jeziku, čime se otvara pitanje učinkovitog raspoznavanja

boja, odnosno trebalo bi provjeriti raspoznaje li D. B. sve boje prije nego se izvedu zaključci o učinkovitosti VSI metode u razvoju djelatnosti čitanja.

U trećem zadatku dokazana je učinkovitost primijenjene VSI metode u djelatnosti čitanja: D. B. je u odnosu na predtest postigao 50 % veću uspješnost u povezivanju geometrijskih likova s njihovim nazivima.

U posljednjem pitanju posttesta D. B. je postigao stopostotni uspjeh u odnosu na svega 25 % uspješnosti u rješavanju istog zadatka u predtestu. Zadatak je bio složene naravi jer je učenik trebao prepoznati grafeme u riječi, pripojiti im odgovarajuće foneme, prepoznati izgovor riječi i pridružiti mu odgovarajuće značenje pohranjeno u dugoročnom pamćenju te na isti način odgonetnuti značenje druge riječi iz para, a nakon toga je trebao pročitano primijeniti u zadatku bojenja geometrijskog lika odgovarajućom bojom. U odnosu na predtest, u kojem je D. B. točno riješio samo jedan par riječi (prepoznao riječ, pridružio mu značenje i primijenio na zadatak bojenja), na posttestu je postigao 100 % točnosti, čime je pokazao iznimno velik napredak u ovladavanju ciljnim jezikom i razvoju djelatnosti čitanja s razumijevanjem.

#### *Istraživačko pitanje II*

Metaspoznajna sastavnica poučavanja D. B.-a tijekom dopunske nastave zahtijeva zasebno mjesto u članku. Kao što je navedeno, smatralo se da D. B. neće pokazati značajan pomak u svjesnom razmišljanju i primjeni jezičnih pravila tijekom bilo koje djelatnosti na ciljnom jeziku. Od aktivnosti koje pripadaju domeni metaspoznajnog učenja, a koje su se tijekom dopunske nastave željele postići, ističu se aktivnosti samoispravljanja samostalno ili nakon poticaja, pauziranja u svrhu razmišljanja o jezičnom problemu, postavljanje pitanja koja nagovještavaju metajezičnu obradu jezika, primjena mnemoničkih tehnika tijekom prepoznavanja traženih pojmova, primjena naučenih ortografsko-fonoloških i ostalih jezičnih pravila ciljnog jezika u različitim kontekstima, samostalno sažimanje ili prepoznavanje jezičnih pravila te ispravna usporedba s materinskim jezikom (Schneider, 1999). Od navedenih aktivnosti, D. B. je nekoliko puta ispravio svoj netočan iskaz nakon poticaja, no istu je grešku nastavio raditi u idućem zadatku – pauzirao je u svrhu razmišljanja, no to nije rezultiralo ispravnim odgovorom te je primijenio mnemoničke tehnike samo u nekoliko navrata, nakon poticaja i samo u slučaju riječi *TRIangle* te povremeno tijekom vježbanja zamjenice *I* (učeniku je rečeno da se *I* čita kao obrnuto *Ja*). Zbog svega navedenoga i nedostatka izravnog pokazatelja svjesnog razmišljanja o ciljnom jeziku

(nepostavljanja pitanja, neprepoznavanja obrazaca i pravila ciljnog jezika te nemogućnost njihove primjene na nepoznati sadržaj) ne može se reći da je metaspoznajno poučavanje bilo učinkovito u slučaju D. B.-a koji ima urođeno smanjene kognitivne mogućnosti.

### Zaključak

Unatoč složenoj naravi teškoća u učenju koje D. B. ima, višeosjetilno, strukturirano i izravno poučavanje pokazalo se iznimno učinkovitim u poučavanju engleskoga kao stranoga jezika. Uzimajući u obzir narav engleskoga jezika koja se očituje u iznimno složenoj vezi grafema i fonema (za razliku od uglavnom jednoznačne veze grafema i fonema u hrvatskome jeziku), D. B. je ovladao osnovnim sastavnicama engleskoga jezika. Kroz individualni pristup poučavanju koji se temeljio prvenstveno na ovladavanju ortografskim i fonetskim značajkama ciljnog jezika, a zatim na usvajanju temeljnih jezičnih izraza na ciljnom jeziku vezanih uz osobne zamjenice i glagol *to be* u glagolskom vremenu *simple present tenseu*, D. B. je postigao 87 % uspješnosti na posttestu, čime je ostvario 50 % bolji rezultat u odnosu na predtest. Metaspoznajna sastavnica individualiziranog poučavanja nije iznjedrila tako vjerodostojne rezultate te se može reći kako je takav princip poučavanja u velikoj mjeri ovisan o složenosti urođenih spoznajnih teškoća učenika. Nalazi ove studije slučaja još jednom potvrđuju nužnost izrade individualiziranog pristupa poučavanju učenika koji treba biti prilagođen svakom učeniku zasebno iako se pozitivni učinci VSI metode poučavanja engleskome kao stranome jeziku mogu vidjeti u poučavanju svih učenika s teškoćama u učenju, kao i učenika nižeg školskog uzrasta (August i Shanahan, 2008; Hinkel i Fotos, 2002; ; Kałdonek- Crnjaković, 2013; Kormos i Kontra, 2008; Muranoi, 2000; Nijakowska, 2008 te brojna istraživanja koja su proveli Richard Sparks i Eleonore Ganschow).

Multisensory, direct and structured teaching of student with special education needs- case study

During the first half-term of the 2018./2019. school year, a student of the second grade of primary school with specific difficulties in the development of motor skills and unspecific difficulties in speech and language, who enrolled in the first grade with one year delay, was taught English as a foreign language with multisensory, direct and structured method. The student accomplished only 33% of accuracy in the pretest which measured listening with understanding, reading with understanding and writing. After the application of the mentioned method, the student accomplished 87% accuracy on the post-test. Findings

of this research suggest the efficacy of multisensory, structured and direct method of teaching SEN students and the need of its implementation in the education of students in lower grades of primary school. Many legal acts enact teachers to teach SEN students in the way which is in concordance with their abilities and which enables them to accomplish educational goals.

Key words: special education needs, multisensory, direct, structured teaching

### **Literatura:**

August, D. i Shanahan, T. (2008). *Developing Reading and Writing in Second Language Learners. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language Minority. Children and Youth.* New York: Routledge.

Ball, A. i Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling. *Reading Research Quarterly*, 26, 49 - 66.

Erdeljac, V. i Franc, V. (2012). Disleksija-nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika. U I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju-znanstvena monografija/Contemporary Trends in Early Education, scientific monography* (str. 637 – 650). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Sveučilišta u Zenici.

Ganschow, L. i Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(2), 79 - 98. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800015895>. Pristupljeno 24. rujna 2017.

Ganschow, L., Sparks, R. L. i Javorsky, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (3), 248 - 258.

Ganschow, L., Sparks, R. i Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, 1, 75 - 95.

Hinkel, E. i Fotos, S. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Class rooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fišer, Z. (2019). Kompetencije budućih i sadašnjih nastavnika stranih jezika u hrvatskim školama za poučavanje učenika s disleksijom. (neobjavljeni doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. < [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11571/1/Fiser\\_Zrinka.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11571/1/Fiser_Zrinka.pdf)> Pristupljeno 2. studenog 2019.

Fišer, Z. (2017). How and how much do I know about dyslexia? Self-evaluation of students of teacher training studies at Faculty of Education at University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. *Proceedings of international scientific and professional conference OMEP 2017 „Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future“*, Opatija, Croatia, 19th-24th June, 2017 (str. 69 – 79), <<http://omep.hr/assets/zbornik.pdf>>. Pristupljeno 14. svibnja 2018.

Fišer, Z. (2018). Kompetencije hrvatskih učitelja i nastavnika za poučavanje učenika s disleksijom. *Proceedings of 17th Mate Demarin Days: Education – The Future Of Civilization*. June 7th and 8th, 2018. Petrinja, Croatia, 32. < [https://www.academia.edu/38281459/Kompetencije\\_hrvatskih\\_u%C4%8Ditelja\\_i\\_nastavnika\\_za\\_pou%C4%8Davanje\\_u%C4%8Denika\\_s\\_disleksijom-%C4%8Dlanak.docx](https://www.academia.edu/38281459/Kompetencije_hrvatskih_u%C4%8Ditelja_i_nastavnika_za_pou%C4%8Davanje_u%C4%8Denika_s_disleksijom-%C4%8Dlanak.docx)> Pristupljeno 02. studenog, 2019.

Fišer, Z., i Dumančić, D. (2015). How do I ‘unjumbel’ this? Study of EFL teachers’ competences and preferences in teaching students with dyslexia. U S. Letica Krevelj i J. Mihaljević Djigunović (Ur.), *UZRT 2014. Empirical Studies in Applied Linguistics* (str. 20-30). Zagreb: FF Press.

Gillingham, A. i Stillman, B. (1960). *Remedial training for children with specific disabilities in reading, writing, and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing.

Kaldonek-Crnjaković, A. (2013). *Multisensory structured metacognitive instruction in the light of age factor in teaching English as a foreign language to dyslexic learners* (neobjavljeni doktorski rad). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kaldonek-Crnjaković, A. i Fišer, Z. (2017). ‘Dyslexia-friendly’ Approaches in the Teaching Practice of Croatian English as a Foreign Language (EFL) Teachers. U R. Geld i S. Letica Krevelj (Ur.), *UZRT 2016: Empirical Studies in Applied Linguistics* (str. 139 - 146). FF Press.

Kormos, J. i Kontra, E. (2008). *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Toronto: Multilingual Matters.

Kormos, J. i Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Nijakowska, J. (2008). An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. U J. Kormos i E. Kontra (Ur.), *Language learners with Special Needs. An international perspective* (str. 130 – 157). Toronto: Multilingual Matters.

Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617 - 673.

Rello, L. i Baeza-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. *Assets*.USA: Bellevue, Washington. <[http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good\\_fonts\\_for\\_dyslexia\\_study.pdf](http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good_fonts_for_dyslexia_study.pdf)> Pristupljeno 2. studenog, 2019.

Schneider, E. (1999). *Multisensory Structured Metacognitive Instruction- An Approach to Teaching a Foreign Language to At-Risk Students*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schneider, E. i Kulmhofer, A. (2016). Helping struggling learners of English as an additional language succeed with interactive multisensory structured strategies. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, 7 (1), 3 – 25.

Sparks, R. i Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58 - 74.

Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D. i Plageman, M. (1998). Difficulties in native language skills, foreign language aptitude, and foreign language grades among high, average, and low proficiency learners: Two studies. *Language Testing*, 15, 181 – 216.

Sparks, R., Ganschow, L., Pohlman, J., Artzer, M. i Skinner, S. (1992). The effects of a multisensory, structured language approach on the native and foreign language aptitude skills of high risk, foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 42, 25 - 53.

Squires, G. i McKeown, S. (2003). *Supporting children with dyslexia*. Birmnigham: The Questions Publishing Company Ltd.,

[https://books.google.hr/books?id=dDYEMMeLR1oC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?id=dDYEMMeLR1oC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Pristupljeno 17. ožujka 2017.

Thomson, M. (1990). *Developmental dyslexia. Studies in disorders of communication (third edition)*. London: Whurr Publishers Ltd.

Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. U M.Gauvain i M.Cole (Ur.), *Readings on the Development of Children* (str.29-36). New York: W.H. Freeman and Company.



Prilog 1:

10>1, 21.

1. UMETNI SLOVA: (Y) (T) (A)

MUMMA DIDDY SISLER

2. SPOJI BOJU S NJENIH NAZIVOM: 5/15 33/1

2/21

3. DOVRŠI CRTEŽ, SPOJI S PRAVIM NAZIVOM

4. Obojaj kako piše

RECTANGLE = ORANGE  
 TRIANGLE = RED  
 SQUARE = PINK  
 CIRCLE = GREEN

Prilog 2:

1. UMETNI SLOVA: (Y) (T) (A)  
MUMMA DIDDY SISKER

2. SPOJI BOJU S NJENIH NAZIVOM: 5/15 33/1  
2/2

3. DOVRŠI CRTEŽ, SPOJI S PRAVIH NAZIVOM

4. Obojaj kako piše

RECTANGLE	=	ORANGE	-
TRIANGLE	=	RED	✓
SQUARE	=	PINK	-
CIRCLE	=	GREEN	-

## **Multisensory, Direct and Structured Teaching of a Student with Special Educational Needs: A Case Study**

### **Abstract**

During the first term of the school year 2018/2019, a student of the second grade of primary school with specific difficulties in the development of motor skills and unspecific difficulties in speech and language, who enrolled in the first grade with one - year delay, was taught English as a foreign language with a multisensory, direct and structured method. The student accomplished only 33% of accuracy in the initial test, which assessed listening with understanding, reading with understanding and writing skills. After the application of the mentioned method, the student accomplished 87% accuracy on the subsequent test. The findings of this research suggest the efficacy of the multisensory, structured and direct method of teaching SEN students and the need of its implementation in the education of students in lower grades of primary school. Many legal acts enact teachers to teach SEN students in the way which is in concordance with the students' abilities and which enables them to accomplish educational goals.

**Key words:** special education needs; multisensory; direct; structured teaching

**Pia CHRISTENSEN, Allison JAMES:**

**Research with children: Perspectives and Practices**

Routledge, Taylor & Francis Group, London i New York, 2017., 232 str.

Treće, dorađeno izdanje knjige „Istraživanje s djecom: perspektive i praksa“ iscrpno prikazuje stajališta, metode, metodologije, pristupe, teorije i suvremene spoznaje razvoja interdisciplinarnog područja proučavanja djece i djetinjstva u kojem se mogu iščitati konkretni epistemološki i metodički pristupi u istraživačkoj praksi s djecom. Sedamnaest autora, redom renomiranih stručnjaka koji su svoj rad posvetili istraživanju djetinjstva, odabralo je aktualne pristupe, teme i smjernice koje predstavljaju uporišta ključnim pitanjima s kojima se istraživači djetinjstva redovito susreću. Knjiga je sabrana u jedanaest poglavlja, uz uvodni osvrt urednica, od kojih svako poglavlje zasebno nudi aktualnu metodološku temu akcijski-orijentiranog istraživanja s djecom. Fundamentalno uporište knjige dotiče se važnosti aktivnog, osuvremenjenog i ravnopravnog sudjelovanja svakog djeteta u akcijskim istraživanjima, pri čemu je uloga istraživača prilagoditi pristupe, metode i uvjete djeci kako bi se vjerodostojnije razumijeli dječji stavovi i iskustva.

U uvodnom dijelu knjige, naslovljenom „Istraživanje djece i djetinjstva: kulture komunikacije“, urednice Pije Christensen i Allison James osvrću se na novitete u području istraživanja djetinjstva u odnosu na prijašnja izdanja iz 2000. i 2008. godine – složenijem proučavanju i pristupanju istraživanjima koje provode djeca, rastućim promjenama u korištenju digitalnih tehnologija u istraživanju s djecom i sve većoj uključenosti akademskih istraživača djetinjstva u domene politike. Autorice smatraju da se djetinjstvo treba prikazivati, dočaravati i istraživati kroz raznoliko pristupanje istraživanjima te odabirom različitih metodoloških pristupa, čija je svrha ulaganje zajedničkih napora u aktualiziranje teme istraživanja djetinjstva.

Prvo poglavlje „Ulazak i promatranje dječjih svjetova“, s podnaslovom „Refleksija na longitudinalnu etnografiju ranog obrazovanja u Italiji“, Williama A. Corsara i Luise Molinari dotiče se teorijskih i metodoloških problema prilikom provođenja etnografskih istraživanja s malom djecom u Italiji. Autori se oslanjaju na Corsarov pojam *interpretativne reprodukcije* u kojem sagledavaju perspektivu individualnog razvoja svakog djeteta u kontekstu kolektivnih procesa, gdje djeca predstavljaju dio lokalne kulture te u njemu razvijaju svoje članstvo.

Poglavlje Jensa Qvortupa, naslovljeno „Makroanaliza djetinjstva“, sadržava kompleksan pristup istraživanju različitosti djetinjstva kao makrofenomena s ciljem razumijevanja životnih uvjeta djece. Autor analizira stajališta i pristupe analize makrofenomenima i *makrokomparativnim perspektivama djetinjstva* koje omogućuju uvid u razumijevanje različitih društvenih, kulturnih i ekonomskih okolnosti i pomažu u pronalaženju svrsishodnijih mikroanaliza dječje svakodnevice. U jednom je od potpoglavlja razrađen *koncept generacije*, jedan od temeljnih koncepata koji pri proučavanju djetinjstva pretpostavlja isti metodološki status poput koncepata klase, spola i etničke pripadnosti jer se dotiče rasne i kulturne diskriminacije.

Iduće su poglavlje napisale Sonia Livigstone i Alicia Blum-Ross, a naslovljeno je „Istraživanje djece i djetinjstva u digitalnom dobu“. Autorice raspravljaju o ulozi, rizicima i stavovima prema digitalnim i mrežnim medijima te informacijskim tehnologijama u dječjim životima, kao i mogućnostima njihove upotrebe kao alata za provođenje istraživanja s djecom. Nastoje prikazati kako digitalna tehnologija u istraživanjima može otkriti suvremene varijacije identiteta, prijateljstva ili sudjelovanja u djetinjstvu, čime autorice dokazuju da digitalni tragovi u istraživanju predstavljaju velike prepreke, etičke dileme i drugačije načine praćenja tijeka istraživačkog procesa. Zaključuju kako su digitalni mediji postali konstruktivni i ekološki ugrađeni u današnjoj praksi te utječu na međusobne odnose i djelovanje institucija. Smatraju da bi istraživači djetinjstva trebali preispitati i prilagoditi vlastite koncepte digitalnom dobu u skladu s novim tehnologijama.

Četvrto poglavlje govori o korištenju vizualnih i digitalnih istraživačkih metoda s malom djecom, o čemu je pisala Dylan Yamada-Rice. Autorica je u šestomjesečnom istraživačkom projektu s uključenim vizualnim metodama proučavala interakcije između male djece te njihovo razumijevanje različitih slika u domovima, javnim prostorima i urbanim krajolicima. Interaktivnim igrama i aktivnostima uspješno je objasnila djeci istraživačke metode i ciljeve, motivirajući ih da samostalno prikupljaju vizualne podatke kroz metode fotografiranja, fotoemotivnih razgovora, snimanja videa tijekom šetnji i izrade animacija *stop motion*. Poglavlje problematizira rasprave, ciljeve, uspjehe i teškoće istraživača pri provedbi takvih istraživačkih projekata u radu s djecom.

Iduće poglavlje, ono autorice Hayley Davies, „Istraživanje dječjeg složenog obiteljskog života i poštivanje međugeneracijskih odnosa“, usmjereno je na istraživanje međugeneracijskih odnosa djece te brojnih etičkih pitanja i dvojbi s kojima se susreću istraživači koji istražuju dječju perspektivu iskustva iz njihovih obitelji. Naglašava se važnost pristupanja osjetljivim situacijama

u djece i njihovim tajnama, čime je zadatak istraživača omogućiti djeci da razgovaraju o svojim teškoćama i problemima, a da pritom budu zaštićena.

U poglavlju „Rasa, spol i kritička reflektivnost u istraživanju s malom djecom“ autor Paul Connolly prikazuje neke od pristupa etnografskom istraživanju s djecom u dobi od pet i šest godina provedenog tijekom 1992. i 1993. godine u multietničkoj osnovnoj školi u Engleskoj, pri čemu je istraživao vršnjačku kulturu i razumijevanje značenja rase i spola u društvenim svjetovima male djece. Autor zaključuje kako pozicija odraslog, spol i rasa istraživača imaju utjecaj u razvijanju odnosa s djecom te da utječu na njihovo ponašanje tijekom provedbe etnografskog istraživanja.

Sedmo je poglavlje, „Djeca s teškoćama u razvoju, etnografija i neizgovorena razumijevanja – suradničko stvaranje različitih identiteta“, nastalo suradničkim istraživanjem Johna Davisa, Nicka Watskona i Sare Cunningham-Burley. Autori prikazuju neka od iskustava edinburškog tima vezana uz njihova istraživanja koja su provedena u sklopu istraživačkog projekta „Life as Disabled Child“, a unutar programa „Economic and Social Research Council's“ u kojem su sudjelovala djeca s višestrukim oštećenjima u dobi od 5 do 16 godina. U poglavlju se opisuje proces etnografskog istraživanja djece s invaliditetom, njihovih života i identiteta uz niz praktičnih ideja koje mogu poslužiti prilikom provođenja etnografskih, refleksivnih i emancipacijskih istraživanja s takvom djecom.

Osmo poglavlje, ono autorice Helen Roberts, govori o vrlo zanimljivoj temi – slušamo li i čujemo li doista djecu. Autorica koherentno raspravlja o različitim organizacijama i suvremenim razvijenim istraživačkim uputama koje se usmjeravaju na što uspješnije slušanje djece iako nekada ne čuju njihov glas. Roberts naglašava da postoje skupine *djece bez glasa* koje su marginalizirane u istraživanjima zbog svojih nepovoljnih uvjeta i načina života. Osvrće se i na rad udruge „Barnardo“ koja je usmjerena na pomaganje djeci i mladima da napreduju u svojim obiteljima i zajednicama te etičkim pitanjima i osposobljenosti istraživača za provođenje istraživačkog rada s djecom.

Poglavlje „Pokretanje tablica – djeca kao istraživači“ Nigela Thomasa usmjereno je na istraživački rad koji samostalno provode djeca. Autor konkretizira pojam „Djeca kao istraživači“ kroz tri segmenta – način definiranja djece, definiranja istraživanja te karakteriziranja ili konceptualiziranja odnosa između njih. Raspravlja i o preklapanju kategorija *djeca* i *mladi* u istraživanjima, nepreciznom pojmu *istraživanje*, ulozu školskog okruženja u istraživanjima,

publiciranju dječjih istraživačkih radova, etičkim problemima i odgovornostima u istraživanjima koje provode djeca.

Deseto poglavlje, ono autorice Claire O'Kane, naslovljeno „Participativno istraživanje brige o srodstvu u istočnoj Africi“, opisuje iskustva pružanja potpore djeci i odraslima kao istraživačima u participativnom istraživanju brige o srodstvu u regiji istočne Afrike. Osvrće se i na metodološka, etička, teoretska i pragmatična pitanja tijekom provedbe participativnog istraživanja s djecom, kao i na prikladniji odabir istraživačkih metoda s ciljem što boljeg razumijevanja dječjih iskustava i jačanja njihove zaštite. Razvijanje participativnih alata u njezinu istraživanju doprinijelo je analizi i daljnjim raspravama o poboljšanju i promjeni brige o srodniciima, uvidu u prednosti i nedostatke skrbi o srodniciima te stvaranju novih ideja za povećanje potpore djeci i njihovim njegovateljima.

U jedanaestom se poglavlju, „Utopijskom istraživanju s djecom“, Priscille Alderson osvrće na dokumentiranje, imaginaciju, analiziranje napora za promicanje pravde i blagostanja u ljudi te politički utjecaj na djetinjstvo. Utopijska istraživanja budućnosti djece potiču interdisciplinarna istraživanja koja bi se trebala usmjeriti na stvaranje učestalijih istraživanja u kojima sudjeluju djeca, aktualnim ekonomskim, ekološkim i zdravstvenim temama s ciljem stvaranja cjelokupnog boljitka društva.

Znanstvena monografija „Istraživanje s djecom: perspektive i praksa“ plod je višegodišnjeg praktičnog rada stručnjaka iz različitih disciplina koji su svoj rad posvetili istraživanju djece i djetinjstva. U monografiji se mogu iščitati iskustva istraživača, njihovih različitih istraživačkih okolnosti, transkripcije s terena, teorijske argumentacije uz potkrijepljenu literaturu, opisni sadržaji njihovih osjećaja, promišljanja, nedoumica i suočavanja s različitim etičkim i praktičnim preprekama tijekom provođenja njihovih istraživanja s djecom. Iako bi se suvremene spoznaje o djeci i djetinjstvu trebale sagledavati prvenstveno iz dječje perspektive, još uvijek su prisutni tradicionalni okviri promišljanja i djelovanja, ne samo u društvenom već i u istraživačkom kontekstu.

Vrijednost ove knjige sadržana je i u metodološkim smjernicama za provedbu istraživanja s djecom, čime ne pruža samo polazište već i smjerokaz istraživačima i drugim stručnjacima koji na bilo koji način sudjeluju u proučavanju te istraživanju djece i djetinjstva.

*Aleksandra SMOLIĆ BATELIĆ*



**Madeleine Leonard:**

***The Sociology of Children, Childhood and Generation.***

Los Angeles • London • New Delhi • Singapore • Washington DC. SAGE  
Publications, 2016., 190 str.

A book by Madeleine Leonard was created as a response to the fact that in recent years, there has been a strong movement towards establishing childhood studies as a multi-/inter-disciplinary subject, which can lead to losing the role of specific disciplines in these arguments. Thus the purpose of the book is to acknowledge the distinctive contribution of sociology to debates on children and childhood. The book deals with work from various disciplines (developmental psychology, anthropology, history and geography), evaluated through the lens of sociology, thereby demonstrating the usefulness of sociological approaches to children and childhood.

In the first chapter, Introduction, the author points at the misconception of simplistically reducing childhood to chronological age and sets up a thesis that age is as much a social construction as it is a biological process. The arguments for this claim can be found in the fact that different societies structure and determine age differently, as evidenced through comparisons of the contradictory meanings of age across different societies and cultures. In that way age is as much a social construction as it is a biological process.

Chapter 2 brings in the social - constructivist approach to understanding the child and childhood embodied in the thesis of various authors, such as James & Prout, Corsaro and Thorne. The chapter explores the similarities and differences between psychological and sociological approaches to children and childhood, with the focus on key dichotomies in the social sciences around the relationships between biology and society, nature and nurture and the individual and society. Developmental psychology dominated the field of childhood studies for most of the 20th century. It was considered that the child's development occurred through a set of fixed, universal stages which served as a set of benchmarks to determine a 'normal' childhood. Environmental influences were taken into account only in a sense of their positive or negative impact in facilitating or interrupting "normal" development. These concepts of developmental psychology were incorporated into sociological theorising on childhood during the 1950s in the form of socialization. It is considered a process in which children acquire and internalise the norms and values of the society into which they are born, with the family playing the key role as a major agent of socialization, along with some other key agents, like educational system. The dominant paradigm was functionalism with Talcott Parsons as the most influential

exponent. Within this paradigm, children were largely viewed as passive objects unable or unwilling to respond actively to the range of external influences, whereby childhood was regarded as a period of dependency and subordination. This 'traditional' sociological approach was challenged by the 'new' sociology of childhood, which gained gradual academic legitimacy from around the 1980s onwards. Central to this 'new paradigm' is an acknowledgement that children are active agents who are not simply shaped by the world around them but who actively shape and change that world. In that manner sociologists are now focused on how children create meaning to their everyday lives, thus promoting children as active agents who create meaning through their interactions with others. The basic thesis which the new paradigm for the sociology of childhood rests upon is understanding that childhood is socially constructed and therefore varies across time and space.

Chapter 3 presents a structural understanding of childhood, i.e. discusses the impact of macro structures (society, education, institutions) on children and their childhoods, illuminating childhood as a structural form. Social structure, as a key term in sociology, refers to social institutions and the relationships that together form society. In order to explain the impact of macro structures on children and their childhoods, the chapter focuses on four areas: work, family, education and play, elaborating on how macro processes have impacted children's involvement in the labour market, their family life, their education and their play and leisure. Specifically, the chapter explains the impact of the Industrial Revolution on the conception of childhood, the impact of broader structural processes on family life and relationships, and the impact of compulsory education on the position of children in society. It is crucial to note that these macrostructural changes produced changes in childhood, not the other way around. Thus, the driving force lay the economic macro structures and, as the chapter illustrates, they subsequently impacted on other areas of childhood within the family, the education system, and children's play. The basic thesis presented in the chapter is that the childhood is not a universal or natural category, but is constructed differently according to the prevailing economic, political, social and cultural processes. Therefore, some authors suggest that it is more correct to discuss 'childhoods' than childhood. A particularly interesting part of the chapter is the one that debates the reasons for occurrence and consequences of the commercialization and institutionalization of childhood, as well as the impact of digital technologies, especially the Internet, on blurring the boundaries between adulthood and childhood.

Chapter 4 explores how children respond to and cope with broader macrostructural changes described in the previous chapter, in their daily lives in micro settings, thereby demonstrating the complexity of children's everyday experiences in a variety of different

contexts, and the diversity of meanings children attribute to social practices. The main goal of the chapter is to describe how children's agency arises within wider structural processes, providing children and young people with different degrees of action within and upon wider structures. As in the previous chapter, in this chapter the micro worlds of children are viewed through the same four areas: work, family, education and play. The chapter strives to illustrate how children, rather than being passively shaped by adult culture, actively interpret, reinterpret, transform and reconstruct information, processes and practices from the adult world to produce their own understanding of that world. Thus the children are seen as agents who make an active contribution to their everyday lives, while socialization is seen as an ongoing process of negotiation, rather than a matter of passive adaptation and internalization. The concept of agency is introduced as one of the key concepts in contemporary sociological theory, which refers to the capacity of individuals to act independently and intentionally. The chapter explores the importance that children attach to their own entry into the labor market through paid employment during their school years, illustrates their experiences of family life and the myriad ways in which they influence family decision making regarding family diet, parental boundaries, family breakdown, parental divorce, custody battle, etc. The chapter further explains how within the education system, children are actively involved in creating and transforming the knowledge they receive and practicing the agency, which challenges school structures (e.g. talk loudly in class, challenge the teachers, refuse to do homework), and finally, views children as active agents who positively engage in the marketplace as buyers and users of consumer products.

Chapter 5 highlights ongoing difficulties surrounding balancing children's rights with their need for protection. It examines the positioning of the child as a holder of his/her own rights in the policies of different countries, portraying how the theoretical reflections of the new sociology of childhood, along with changes in national and international frameworks, have opened new spaces for recognizing and acknowledging children as subjects of their own rights. The chapter is conceived around two key concepts. The first concerns the Convention on the Rights of the Child, which is considered a switch in the movement towards the recognition of children as right holders, especially around the right to be consulted about decisions which directly affect their daily lives. The chapter examines the impact of the CRC on adult-child relationships and its implications on shaping state policies to improve children's living conditions, as well as the processes and events that have led to children's political positioning, in terms of increasing emphasis on children's voices and their ability to be active social actors. Articles 3 and 12 are presented and elaborated in particular, as the two most relevant articles of

the CRC regarding children's participation in public decision making. A statement used in Article 3 that "the best interests of the child shall be a primary consideration" is problematized, citing examples of how the best interests of one child may conflict with the best interests of another child. Furthermore, it is elaborated how the best interests of the child can be equated with the rights of parents in the context of making decisions on their behalf, i.e. whether these rights are complementary or contradictory. Concerning Article 12, Archard and Skivenes discuss a number of children's medical cases in the context of applying the Gillick principle, also known as "Gillick competence", regarding the decision of whether a child under 16 is able to give consent to his or her own medical treatment without the need of parental consent or knowledge. It is concluded that hearing the child's voice and balancing the best interests of a child and the child's views are not easily resolved. By locating children as independent holders of rights, the CRC encouraged a focus on children as citizens in their own right, positioning citizenship as another key concept of the chapter. The concept grows on the idea that children, although they have some social and civil rights, are not full citizens because they do not have political, especially voting, rights and therefore do not participate fully in the political life of society. Hence, they are "citizens-in-waiting" rather than child citizens. Therefore, the chapter discusses the relationship between rights and citizenship and provides an overview of key discussions on citizenship and what it means for children. The notion of 'lived citizenship' (Lister, 2007) is introduced, which moves citizenship from beyond a legal status to a practised phenomenon and draws attention to children's own understandings of citizenship and their agency in terms of their ability to exercise participation rights in everyday life. Furthermore, the chapter articulates the ways in which many societies prepare young people for exercising the rights and responsibilities of citizenship, and sets out a series of creative proposals (Rehfeld, 2011) on how to extend the voting rights to children, e.g. in a form of fractional voting shares, establishing electoral constituencies by age or the state giving a small political allowance to all children in their jurisdiction to be used to fund non-profit or political organizations. It is stated that children need the knowledge and practice of democratic, decision-making processes before they reach official voting age. Therefore, as one example of initiatives in this area, the chapter presents attempts to transmit citizenship values and to equip children with abilities deemed necessary for effective citizenship through citizenship education and the establishment of school councils, since a range of research has suggested that, in practice, children gain little experience in active decision making. The main idea is to transform schools into democratic arenas where pupils have the opportunity to make decisions regarding everyday school life, school rules and classroom practices. Referring to the theses of some thinkers, the author

concludes arguing that the growing omnipresence of the Internet means that CRC is no longer up – to – date in relation to children’s competency and ways of communicating, where, instead of not having access to information, the problem could be information overload. Therefore, it is necessary in accordance with the changes of childhood, also to change the structures and institutions that represent children and their interests, and one of them is the CRC.

Chapter 6 tries to bridge the messy relationship between structure and agency, and discusses how sociology contributes an understanding of these concepts and their relevance to children and childhood. Structure refers to the recurring patterned arrangements which make up macro society and its various institutions such as the economy, the legal system, politics, religion and culture. Structural variables such as class, ethnicity, gender and age also have an impact on how individuals produce and reproduce these structures. Society is not determined just by social forces, individuals rather have the capacity to act independently. As reflective agents, people can act intentionally to change structures and their positioning within these structures. However, a fundamental problem remains – to what extent structures impact individuals’ behaviour, but also to what extent individuals’ behaviour impacts structures. The chapter begins by suggesting that generation is a fundamental structural device for understanding children and childhood, and outlines the work of core theorists using this approach, as well as critiques that addressed them. These authors state that generation, as a structural feature of society, can be considered similar to other macrostructural components such as gender, class and ethnicity.

The ‘new’ sociology of childhood sought to reposition children as active agents, but the problem is that adult society constitutes the structure, while the child constitutes the agent (James et al., 1998). Children are undoubtedly agents, but despite this, they continue to be influenced by adults’ ideas about childhood, and these ideas and the structural generational framework place limitations on children's agency and actions, thereby calling into question their status as autonomous agents. Thus, some theorists outline how children can be considered as a minority group conditioned by resilient power relations based on generation. The chapter emphasises how children and adults are holders of specific social positions, not only defined in relation to one another but also defined within specific social structures. Thus, children’s agency needs to be framed within and between generations. This argument is further elaborated by introducing the term of generagency, as a potentially useful model for understanding the links between macro childhood and children’s everyday lives. The term is further divided into inter-/intra-generagency, which are further used as a framework for bridging the gap between childhood as a structural entity, with children as active agents. The concepts of inter-

generacy and intra-generacy are introduced in order to contribute to understanding and illuminating the interplay between the macro and micro aspects of children's everyday lives. The first concept refers to relationships between children and adults, while the latter looks at relationships between children. This acknowledges the need to move beyond the simplistic adult-child binary and suggests that continuity and change occur across and within these relationships. More precisely, inter-generacy refers to existing hierarchal, structural relationships between adults and children and thus sheds light on the macro framework within which children's agency is expressed and practised. The term outlines the fact that adults and children do not live in separate worlds, rather they share the same world from different locations, based largely on generation. This means that boundaries do exist between adulthood and childhood but they are not fixed and immutable but porous, fluid and constantly shifting and changing. The concept of intra-generacy suggests that children do not simply internalise adult society but actively select, dilute, contest and challenge aspects of the adult world through creating their own peer cultures. Thus, the concept highlights the heterogeneity of children's everyday lives within the structural location of childhood. Although these arguments are not new, generacy and its forms of inter-generacy and intra-generacy provide potentially useful tools to enable childhood researchers to more effectively understand and illuminate the complexity of children's relationships with adults and with each other. The book emphasises the importance of generation in understanding the relationship between structure and agency and of accounting for the commonality and diversity of children and childhood.

The concluding Chapter 7 brings together the basic themes of the book throughout the chapters, reminding the reader of the main arguments presented. The most significant aspect of the "new paradigm" in the studies of children and childhood outlined in the book, is viewing children as social actors. The traditional relationship between structure and agency is reassessed through the concept of generacy, providing a useful overarching framework for exploring ongoing connections and disconnections between children, childhood and generation – the three central concepts on which this book is based. We conclude that the book presents a comprehensive overview of some fundamental concepts that continue to challenge sociology, highlighting the significant contribution that sociology has made to the increasingly diverse field of childhood studies.

Akvilina ČAMBER TAMBOLAŠ



**Zdenka KOS (ur.):**

## **100 godina Gimnazije u Virovitici**

Gimnazija Petra Preradovića Virovitica. Virovitica, 2019, 223 str.

Godine 2018. obilježen je značajan događaj za povijest virovitičkoga školstva. Riječ je o stotoj obljetnici prve virovitičke, tada realne gimnazije, a danas Gimnazije Petra Preradovića. Upriličen je veliki broj događaja poput Tjedna nadarenih učenika, osnivanja Centra izvrsnosti, provođenja projekta *Budi STEMpatičan* te predstavljanje monografije *100 godina Gimnazije u Virovitici* u ožujku 2019., čime je na praktičan i simboličan način zaokruženo obilježavanje stoljetnice najstarije i najvažnije ustanove gimnazijskoga obrazovanja u Virovitici. Uredništvo knjige čime Zdenka Kos, profesorica hrvatskoga jezika, književnosti i pedagogije, Josip Strija, profesor hrvatskoga jezika i književnosti i diplomirani bibliotekar, Jasminka Viljevac, ravnateljica Gimnazije (2014. – 2019.) i profesorica matematike i fizike te Ivana Bezak, profesorica hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije. Iako bismo na prvi pogled mogli reći da je riječ tek o svojevrsnoj spomen-knjizi jedne manje gradske gimnazije, pomnijim čitanjem i analizom dolazimo do zaključka da je riječ o povijesno-pedagoškoj monografiji, koja počiva na do sada neistraženim arhivskim izvorima i dokumentaciji. Valja napomenuti da je *100 godina Gimnazije u Virovitici* prošireno i dopunjeno izdanje knjige *90 godina Gimnazije u Virovitici*, koja je izdana 2009. godine, a sadržava značajno manje podataka i obujma stranica u odnosu na knjigu o kojoj sada govorimo. –

Knjiga je podijeljena na ukupno sedamnaest poglavlja i dva potpoglavlja. U *Predgovoru* (1–3) uredništvo je, osim kratkoga povijesnoga pregleda odgojno-obrazovnih djelatnosti gimnazije i gimnazijske zgrade od 1918. do 2019., istaknulo ključne promjene u povijesti škole, koje su dio ove knjige: „Prateći promjene (...) pratimo ustvari promjene u društvu – političke, socijalne, gospodarske, znanstvene, pedagoško-didaktičke (...)“, čime su uočili važnost povijesnoga konteksta za djelatnost gimnazije. Drugo poglavlje naziva *Školska godina 1918./19 – početak gimnazijskoga školovanja u Virovitici* (5–7) donosi ključne dokumente, kojima je 13. rujna 1918. utemeljena „realna gimnazija tipa zagrebačkoga“ naredbom Zemaljske Vlade i Odjela za bogoštovlje i nastavu. Ovdje možemo uočiti da unatoč kraju Prvoga svjetskoga rata i velikim unutrašnjopolitičkim promjenama u Hrvatskoj u zadnjoj četvrtini 1918. godine, briga za odgoj i obrazovanje nije jenjavala. Osim arhivskih dokumenata, autori se osvrću i na građu iz periodičkih publikacija poput pravaškoga lista *Hrvat*, čime su upotpunili relevantne dostupne



informacije za uspješno (re)konstruiranje gimnazijskih početaka. *Razdoblje od 1918. do 1941.* (7–25) treće je poglavlje knjige u kojemu saznajemo važne podatke za povijest pedagoških, didaktičkih i metodičkih postupaka u gimnaziji tijekom međuratnoga razdoblja. Osim detaljnoga popisa prvih učenika gimnazije, autori donose izvorne podatke o tzv. naučnoj osnovi, odnosno nastavnom planu i programu, korištenim udžbenicima, zdravlju učenika, uvjetima stanovanja, ponašanju učenika te statističke podatke o broju učenika, njihovim izostancima, podijeli prema vjeroispovijesti, ocjenama te urednosti plaćanja školarine. Ovo poglavlje ne predstavlja samo značajne podatke za povijest školstva nego i ključne informacije o virovitičkim društvenim strukturama te socijalnoj mikropovijesti Virovitice i njezine okolice. Posebno su zanimljivi opisi postupaka nabavljanja školske opreme i nastavnih sredstava te djelatnosti velikoga broja učeničkih udruga (Društvo za podupiranje siromašnih učenika, Pomladak društva Crvenoga križa, Pomladak Jadranske straže, Podružnica Ferijalnog saveza...). Četvrto poglavlje *Razdoblje od 1941. do 1945 – NDH* (26–28), iako obujmom vrlo kratko, izuzetno je značajno jer je napisano na temelju potpuno sačuvanoga izvješća od 1941. do 1944. godine, što je zaista rijetkost u hrvatskoj historiografiji jer nije uobičajeno da je tijekom ratnih godina u potpunosti sačuvana građa neke institucije. Iz njega saznajemo sve o kontinuitetu odgojno-obrazovnih djelatnosti unatoč ratu, ali i o problemima oko izvođenja nastave i odnosa između profesora i učenika. *Razdoblje od 1945 do 1978.* (29–52) naziv je petoga poglavlja. Iz njega saznajemo očite promjene u kadrovskoj, organizacijskoj i odgojno-obrazovnoj djelatnosti gimnazije (primjerice, radne akcije učenika gimnazije) zbog kraja rata i promjene državne vlasti. Ovo poglavlje obiluje fotografijama učenika s identifikacijskim popisima. Osim toga, tu je poseban odjeljak o tzv. „vlakašima“, odnosno učenicima koji su u gimnaziju dolazili vlakom i s istočne strane od Slatine pa sve do zapadne strane od Pitomače, što čini gravitacijski radijus od 20-ak kilometara. Gradivo ovoga poglavlja posebno je obogaćeno dvama memoarima *Susreti i sjećanja, spomen-knjiga virovitičkih gimnazijalaca 1950. – 1954. – 1958.* (ur. Ivan Zelenbrz, 2013.) te *Naših prvih 50 godina – spomen-knjiga generacije gimnazijalaca 1964. – 1968.* (ur. Milan Perkovac, 2018.). *Razdoblje od 1978. do 1990.* (53) najkraće je poglavlje, tek na jednoj stranici. Vrijeme je to kada gimnazija formalno prestaje postojati jer je integrirana zajedno s tadašnjim virovitičkim srednjim školama u Centar za odgoj i usmjereno obrazovanje u duhu socijalističke reforme školstva iz 70-ih godina 20. stoljeća. Zanimljivo je to što za to razdoblje očito nema mnogo dokumenata i arhivske građe, sudeći prema obujmu poglavlja u odnosu na ostala. Sljedeće poglavlje *Razdoblje od 1990 do danas (2018./19.)* (54–78) uvelike obrađuje problematiku obnove zgrade gimnazije koja je u velikoj mjeri bila financirana donacijama građana. Osim toga, opisana je unutrašnja djelatnost

škole u suvremenim uvjetima, preventivne i izvannastavne aktivnosti, izvanučionička nastava, projekti te kulturna i javna djelatnost škole. Ukratko je prikazana povijest gimnazijske knjižnice te bogata izdavačka djelatnost škole, primjerice učenički listovi te godišnjaci. Posebno je zanimljivo potpoglavlje o sportskim aktivnostima, koje osim fotografskoga materijala bilježi i značajne sportske uspjehe učenika gimnazije, a gdje posebno mjesto zauzima ženski rukomet. *I oni su bili učenici naše Gimnazije* (99–103) poglavlje je koje donosi kratke profesionalne biografije bivših učenika gimnazije, a danas uglednih građana, poput akademika Viktora Žmegača, pisaca Zvonimira Majdaka i Branislava Glumca, psihologa Vladimira Kolesarića, pjesnika Drage Britvića, novinara Franje Fuisa, skladatelja Milka Kelemena, pedagoga Nevena Hrvatića i Vesne Bedeković, politologa Igora Kanižaja i drugih. *Slikovni zapis – maturanti* (107–164) donosi fotografije (i popis imena učenika do 1978.) završnih razreda gimnazije od 1957. do 2018. U *Imenaru nastavnika Gimnazije* (165–171) navedena su imena ravnatelja, nastavnika te administrativnoga i pomoćnoga osoblja podijeljena prema vremenskim intervalima: 1918. – 1940., 1941. – 1945., 1945. – 1978., 1991. – 2008., 2008./2009. te 2009./2019., kao i fotografije profesora gimnazije od 2003. do 2018. godine. *Učenici Gimnazije* (172–220) poglavlje je koje donosi sistematizirane popise učenika od školske godine 1919./1920. do 2018./2019. Iz posljednjega poglavlja *Izvori – fotografije* (223) saznajemo da su za izvore korišteni ne samo podaci arhiva gimnazije nego i dokumenti iz Državnoga arhiva u Zagrebu, Gradskoga muzeja Virovitica kao i ostale znanstveno-stručne zavičajne publicistike, čime je u velikoj mjeri obuhvaćena cjelokupna povijest gimnazijskoga školovanja u Virovitici u posljednjih stotinu godina. Zaključno treba istaknuti da će knjiga poslužiti svim povjesničarima školstva i pedagogije kao prvorazredni izvor jer predstavlja vrijednu arhivsku i dokumentarističku građu o stoljetnom gimnazijskom obrazovanju u Virovitici, koja do sada nije bila dostupna široj javnosti u tolikoj mjeri. Jezik i stil pisanja knjige je čitak, pitak i jezgrovit zbog čega knjigu mogu čitati gotovo svi školski uzrasti i sve akademske generacije. Ostaje vjerovati kako će knjiga pobuditi interes za daljnje istraživanje povijesti školstva diljem Hrvatske jer predstavlja originalan uzorak kako bi trebala izgledati svaka monografija posvećena nekoj važnoj obljetnici odgojno-obrazovnoga rada.

Vlatko SMILJANIĆ