

# ODGOJNO-OBRAZOVNE TEME

## SADRŽAJ

### ČLANCI

Uvodna riječ urednika..... 3

Marina MATIĆ TANDARIĆ

Životni stilovi adolescenata u potrošački orijentiranom društvu..... 5

Lucija TOMAC

Holizam ili cenzurizam? Komparativna analiza kurikula četvrtog modula Zdravstvenog odgoja ..... 23

Tea FILEŠ, Nina PAVLIN-BERNARDIĆ

Stilovi humora sveučilišnih nastavnika kao prediktori evaluacije nastavnika i motivacijskih čimbenika u studenata ..... 41

Jasna ŠULENTIĆ BEGIĆ, Jelena NOVAKOVIĆ

Utjecaj tonaliteta, tempa i vrste pjesme na učeničku preferenciju pjesama namijenjenih pjevanju ..... 65

Goran SPORIŠ

Utjecaj SAQ treninga na razvoj brzine, agilnosti i eksplozivnosti nogometaša U-12..... 91

### PRIKAZ

Marija MARIČIĆ

Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari:  
Vođeno istraživačko učenje: učenje u 21. stoljeću ..... 111

# EDUCATIONAL ISSUES

## CONTENTS

### ARTICLES

Marina MATIĆ TANDARIĆ  
Adolescent lifestyles in a consumer driven society ..... 5

Lucija TOMAC:  
Holism or censorship? Comparative analysis of the curriculum  
of the fourth module of Health Education ..... 23

Tea FILEŠ, Nina PAVLIN-BERNARDIĆ  
University teachers' humour styles as predictors of  
teacher evaluation and motivational factors in students ..... 41

Jasna ŠULENTIĆ BEGIĆ, Jelena NOVAKOVIĆ  
Influence of tonality, pace and type of song on student  
preference of songs intended for singing ..... 65

Goran SPORIŠ  
Influence of SAQ training on the  
development of speed, agility and  
explosiveness in football players U-12 ..... 91

### REVIEW

Marija MARIČIĆ  
Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari:  
Guided Inquiry: Learning in the 21st Century ..... 111

## Uvodna riječ urednika

Dragi čitatelji, autori, suradnici,

ovoga proljeća donosimo sedmi broj časopisa „Odgojno-obrazovne teme”, koji čine istraživanja iz različitih interdisciplinarnih područja. Autori su istraživali utječe li durski, odnosno moltski tonalitet, tempo i vrsta pjesme na učeničku preferenciju pjesama namijenjenih pjevanju, raspravljaju o adolescenciji koja se odvija u dominantno potrošačkom društvu te odražava li se takvo okruženje na životne stilove adolescenata. Analiziraju i kurikule četvrtog modula Zdravstvenog odgoja i kurikule međupredmetne teme *Zdravlje* iz perspektive cjelovite seksualne edukacije, propagira li se time holizam ili cenzurizam u razmatranju ove teme. U ovom broju ima i humora – autori istražuju stilove humora sveučilišnih nastavnika u funkciji prediktora evaluacije nastavnika i motivacijskih čimbenika studenata. Kineziološkim aspektom ovog broja bavi se znanstveni članak koji istražuje utjecaj četverotjednog SAQ treninga dječaka nogometaša u dobi od 11 do 12 godina na razvoj brzine, agilnosti i eksplozivnosti, a broj zaokružuje prikaz knjige o učenju u 21. stoljeću, odnosno o vođenom istraživačkom učenju.

Ponovo je kvalitetno zastupljena interdisciplinarnost tema pisanih iz različitih perspektiva i različitih pera. One oslikavaju širinu odgoja i obrazovanja u kojima, uz najvišu razinu kompetentnosti i pripremljenosti, dolaze novosti, iznenađenja i inovacije u svakodnevici koja nas okružuje.

Želimo vam ugodno čitanje i otkrivanje novih spoznaja naših autora!

Urednici  
Vilko i Lucija

## **Editors' Preface**

Dear readers, authors and associates

this spring we bring the seventh issue of the journal "Educational issues", which consists of research from various interdisciplinary fields. The authors investigated whether the major or minor tonality, tempo and type of song affect students' preference for songs intended for singing, they discuss adolescence that takes place in a predominantly consumer society, and whether such an environment affects adolescents' lifestyles. They also analyse the curricula of the fourth module of Health Education and the curricula of the cross-curricular topic Health from the perspective of comprehensive sexual education, and question whether it promotes holism or censorship in considering this topic. There is also humour in this issue - the authors explore humour styles of university teachers as predictors of teacher evaluation and students' motivational factors. The kinesiological aspect of this issue is a scientific article that investigates the impact of four-week SAQ training of 11- to 12-year-old football players on the development of speed, agility and explosiveness.

The interdisciplinarity of topics written from different perspectives and different pens is again well represented. They reflect the breadth of upbringing and education in which, with the highest level of competence and preparedness, novelties, surprises and innovations in the everyday life that surrounds us constantly occur.

We wish you a pleasant reading and discovering new knowledge of our authors!

Editors  
Vilko and Lucija

UDK 159.923.2-053.6  
316.728-053.6  
366-053.6  
Pregledni rad  
Primljeno: 22.2.2021.

**Marina MATIĆ TANDARIĆ**

Graditeljsko-geodetska škola Osijek, Hrvatska, m.matictandacic@gmail.com

## **ŽIVOTNI STILOVI ADOLESCENATA U POTROŠAČKI ORIJENTIRANOM DRUŠTVU**

### **Sažetak**

Životni stilovi omogućuju stabilizaciju identiteta tijekom intenzivnog razvojnog razdoblja adolescencije te predstavljaju svojevrstan model ponašanja, stavova i orijentacija. Životni stil je sredstvo samoreprezentacije, karakterističan način ponašanja koji, osim bihevioralne komponente, uključuje i vrijednosti, identitet te resurse kojima pojedinac raspolaže. Postindustrijsko društvo karakterizira partikularnost mladenačkih stilova, a adolescenti imaju pristup i mogu participirati na globalnoj potrošačkoj sceni, gdje njihovi izbori postaju svojevrstne investicije. No njihovi izbori i obrasci potrošnje mogu biti izraz šireg strukturalnog iskustva i produkt manipulacije potrošačke industrije koja iznova nameće nove sadržaje kroz razne medije. Svrha rada je analizirati koncept životnoga stila u adolescenciji te promotriti životne stilove adolescenata u potrošački orijentiranom društvu. Osim pružanja uvida u koncept i načine posredovanja životnih stilova, navedene spoznaje daju uvid u adolescentsku svakodnevicu te mogu pridonijeti preventivnom i/ili odgojnom djelovanju odgojno-obrazovnih stručnjaka u kreiranju sadržaja u slobodno vrijeme.

**Ključne riječi:** adolescenti; identitet; potrošačka kultura; životni stilovi

## **ADOLESCENT LIFESTYLES IN A CONSUMER DRIVEN SOCIETY**

### **Abstract**

Lifestyle enables identity stabilization during the intense developmental period of adolescence, and it presents a specific model of behaviour, attitudes and orientations. A lifestyle is a means of self-representation, a characteristic manner of conduct that, aside from its behavioural component, involves the values, identity and resources an individual possesses. The post-industrial society is characterized by a particularity of youth styles, and adolescents can access and participate in a global consumer scene where their choices become investments. However, their choices and patterns of consumption can be an expression of a broader structural experience and a product of manipulation of the consumer industry that continually imposes new content through various media. The aim of the paper is to analyse the adolescent lifestyle concept and examine adolescent lifestyles in a consumer driven society. In addition to providing insight into the concept and ways of mediating lifestyles, these insights provide a glimpse into the adolescents' everyday life and can contribute to the preventive and / or educational activities of educational professionals in creating leisure content.

**Key words:** adolescents; consumer culture; identity; lifestyles

## **Uvod**

Suvremeno društvo stavlja težište na osobno djelovanje i propagira preuzimanje odgovornosti za vlastite odluke. Životni stilovi jesu posljedica ili rezultat modernizacije (Richter, 2002), gdje društvo „prestaje propisivati načine ponašanja i definirati što tko mora biti“ (Tomić-Koludrović i Leburić, 2002: 18). Životni stil se kreira, oblikuje i razvija na granici između individualne inicijative i društveno-kulturnih struktura te pritom odražava kulturu mladih (Miegel 1994). Mladi posebice tijekom adolescencije teže prepoznatljivosti, a stil pruža mogućnost ekspresije i distinkcije spram roditeljske kulture. Životni stil je sredstvo samoreprezentacije, karakterističan način ponašanja koji, osim bihevioralne komponente, uključuje i vrijednosti, identitet i resurse kojima pojedinac raspolaže. Osim što životni stilovi omogućuju stabilizaciju identiteta, oni predstavljaju i prostor u kojem mladi izgrađuju te oblikuju osobni i društveni identitet. Životni stilovi adolescenata pružaju uvid u njihove stavove, socijalne odnose, vrijednosti, načine djelovanja i posredovanja identiteta tijekom razdoblja odrastanja.

Iako se naglasak stavlja na osobno djelovanje, životni stilovi jesu rezultat socijalno-strukturalnih promjena te kulturnih i društvenih trendova. Neizvjesnost koju nose navedene promjene odrazile su se i na stabilnost životnih stilova. Adolescent više ne mora iskazivati pripadnost širem kolektivnom identitetu, već može posredovati svoj stil samostalno, bez posredništva (ne)formalnih grupa. Adolescenti imaju pristup i mogu participirati na globalnoj potrošačkoj sceni, gdje njihovi izbori postaju svojevrsne investicije. No njihovi izbori i obrasci potrošnje mogu biti izraz šireg strukturalnog iskustva i produkt manipulacije potrošačke industrije koja iznova nameće nove sadržaje i ponude. Stoga je svrha rada analizirati koncept životnoga stila u adolescenciji te promotriti životne stilove adolescenata u potrošački orijentiranom društvu.

## **Koncept životnog stila**

Stil se definira kao ukupnost prepoznatljivih karakteristika koje razlikuju osobu od drugog/drugih i čine koga prepoznatljivim (Miliša i Bagarić, 2012), kao jedinstven jezik koji je popraćen „specifičnim zvukovima, fleksijom i sintaksom za izražavanjem života“ (Simmel i Frisby, 2004: 467) te kao „životni

stav koji se izražava kroz izgled i ponašanje“ (Moore, 1994: 36). Stil u svojoj osnovi može biti (ne)formalne, deskriptivne, informativne i taksonomske prirode te se na temelju njega mogu donositi zaključci o pojedincu (Sobel, 1981). Stil nije samo pokazatelj subjektivnog svijeta pojedinca, nego i pokazatelj odnosa koji pojedinac ima s vlastitom sredinom.

Životni stil se pritom definira kao „dizajn života“ (Day, 2006: 219), aktivan, karakterističan i ekspresivan način života (Sobel, 1981), jedinstven model „egzistencije, izražavanja, obraćanja i samoostvarivanja pojedinca ili grupe“ (Fulgosi i Radin, 1982: 9), ukupni rezultat životnih odluka (Giddens, 1991) ili skup osobnih stavova i obrazaca ponašanja koji pripadaju kontekstu pojedinca (Chaney, 1996). Životni stil je, napominje Giddens (1991: 81), „rutinirana praksa“ koja se iskazuje u stilu odijevanja, načinu prehrane i ponašanja te mjestima susreta s drugim pojedincima. Životni stil je, objašnjava Coleman (1960: 69), specifičan *modus operandi* koji objedinjuje obrasce reagiranja, promatranja, promišljanja, opažanja i djelovanja pojedinca. Pojedinac kreira relativno dosljedan stil stavljajući osobni pečat na aktivnosti, situacije, uloge i vlastiti kontekst (Coleman, 1960:69).

Životni stil se, prema Jensen (2007), analizira unutar četiriju okvira:

- (1) *globalnog* – životni stil se promatra i definira u sferi globalne potrošnje
- (2) *strukturalno-nacionalnog* – životni stil se definira kroz razne oblike potrošnje između nacija
- (3) *pozicijsko-supkulturnog* – životni stil je pod utjecajem socijalizacijskih čimbenika (obitelji, vršnjaka, škole, društvenih pokreta i platformi) te predstavlja suvremenu supkulturnu inačicu
- (4) *individualnog* – životni stil je oblik osobnoga identiteta, a izražava se kroz svakodnevnu rutinu.

Jensen (2007) nadalje opisuje životni stil kroz latinsku sintagmu *modus vivendi* te ga definira kao način života koji se, motiviran vrijednostima, ogleda u stavovima i odabirima pojedinca u slobodno vrijeme. Životni stil se promatra kao obrazac svakodnevnih aktivnosti, navika i izbora koji reflektiraju vrijednosti pojedinca i pod njihovim su utjecajem (Matić, 2018). Životni stilovi se

neminovno vezuju uz koncept vrijednosti kao relativno trajnih vjerovanja koja utječu na ponašanja pojedinca. Osim motivacijske komponente, vrijednosti se posreduju i ostvaruju u okvirima životnoga stila (vidi Blunsdon, Reed, Blyton, Dastmalchian, 2010a; Miegel, 1994). Vrijednosti otkrivaju „gdje smo, što hoćemo, čemu se posvećujemo i težimo“ te stoga daju uvid u životni stil pojedinca (Petrović i Zotović, 2012: 48). Životni stilovi su produkt simbiotskog odnosa između vrijednosti i ponašanja (Miliša i Bagarić, 2012). Odnos između stila života i vrijednosti je uzajaman jer „kreirajući vlastitu životnu filozofiju“ kroz stil, pojedinci „istovremeno bivaju određeni njome“ (Morris, 1973: 182).

Soininen i Merisuo-Storm (2010) smatraju da životni stil obuhvaća četiri dimenzije:

- (1) *bitak* (eng. *Being*) se odnosi na obrasce ponašanja, socijalne odnose (druženja), odabrane sadržaje i (izvannastavne) aktivnosti u slobodnome vremenu
- (2) *posjedovanje* (eng. *Having*) se odnosi na socioekonomski status (obrazovanje, zanimanje i mjesečna primanja roditelja), standard življenja te dostupnost raznim tipovima medija
- (3) *ljubav* (eng. *Loving*) obuhvaća obiteljske i prijateljske odnose (strukturu, učestalost i kvalitetu odnosa)
- (4) *vrednovanje* (eng. *Valuing*) se odnosi na vjerovanja (vrijednosti), interese i stavove pojedinca.

## **Životni stil u adolescenciji**

Adolescencija, razdoblje života između djetinjstva i odrasle dobi, je razdoblje u kojem adolescenti „prolaze kroz značajne biološke, psihološke i društvene transformacije“ (Natsuaki, Biehl i Xiaojia, 2009: 48). Prijelaz iz adolescencije u odraslu dob obilježen je značajnim razvojnim promjenama (Erikson, 1968), gdje adolescenti preispituju roditeljske vrijednosti te tragaju za novim vrijednostima i normama unutar okoline koja ih okružuje. Adolescenti streme novim socijalnim odnosima te traže potvrdu i razumijevanje vršnjaka (vidi Becht i sur., 2016; Becht i sur., 2017; Klarin, Proroković i Šimić-Šašić, 2010). Životni stilovi se često posreduju unutar grupe vršnjaka/prijatelja jer adolescent



traži i dobiva potvrdu vlastita ponašanja. Jaka grupna identifikacija pomaže prilikom izgradnje identiteta, samopouzdanja, samopoštovanja, ali pomaže i u nošenju s brojnim izazovima koje nosi odrastanje. Vršnjačke skupine preuzimaju glavnu ulogu u procesu socijalizacije adolescenta jer su one izvor razumijevanja, suosjećanja i privrženosti (Car, 2013).

Životni stil, naglašava Allport (1961: 238), objedinjuje „životne zadaće“ pojedinca, a njegov postupni razvoj je paralelan s rastućim osjećajem osobne autonomije. Životni stil povezuje psihosocijalni, osobni i ekonomski aspekt u svrhu razvijanja životnoga stila koji je primjeren vlastitim životnim okolnostima (Mlinarević, 2004). Kreiranjem i posredovanjem životnoga stila adolescent zadovoljava svoju potrebu za samoodređenjem i pripadanjem (Day, 2006). Osim toga, adolescent kroz životni stil, posredno ili neposredno, izražava ono što je i što postaje. Životni stil je vidljiv te predstavlja sredstvo kroz koje se adolescent predstavlja svijetu oko sebe. Životni stil pritom postaje sredstvo kroz koje adolescent komunicira o tome tko je, komu nalikuje i od koga se razlikuje (Gibbins i Reimer, 1999). Životni stilovi su odraz adolescentovih vrijednosti i stavova, a značenje i način posredovanja se kontinuirano redefinira unutar prijateljske ili vršnjačke grupe (Ingham, 1987). Berzano i Genova (2015) smatraju da životni stil obuhvaća specifičan i svojstven način ponašanja, uvjerenja i razmišljanja na temelju kojih se adolescenti povezuju ili diferenciraju.

Životni stil pruža uvid u realitet adolescenta, njegove vršnjačke odnose i način življenja, ali i načine izražavanja vlastita identiteta i osobnosti (Johansson i Miegel, 1992). Naime, adolescencija je, ističe Đuranović (2013), izazovno razdoblje u kojem pojedinac traga za sobom te aktivno formira svoj identitet. Izgradnja identiteta je ključan razvojni zadatak adolescencije (Erikson, 1968), a tijekom navedenoga razdoblja adolescent je u interakciji s roditeljima, nastavnicima i vršnjacima koji djeluju na njegovo samopoimanje i proces izgradnje identiteta (Luyckx, i sur., 2013). Suočeni s većim mogućnostima mladi razvijaju svijest o sebi, što ukazuje na dinamičnu prirodu identiteta. Za Tomić-Koludrović i Leburic (2002) identitet (*self*) nije statičan jer u interakciji s drugim subjektima adolescent uočava sličnosti i razlike u odnosu na druge te oblikuje svoje *ja*. Životni stil nije značajan samo za osobni, već i za društveni identitet jer omogućuje pojedincu stabilizaciju identiteta, povezuje osobe koje dijele

isti životni stil i diferencira ih od onih koji mu ne pripadaju. Longitudinalno istraživanje Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje i Meeus (2010) na temu stabilnosti identiteta u adolescenciji ukazalo je na njegovu duboku promjenjivost jer su ispitanici u dobi od 12 do 20 godina promišljali, istraživali i preispitivali svoje odluke. Životni stil pritom predstavlja sredstvo stabilizacije identiteta (Day, 2006), sredstvo posredovanja raznih identiteta (King, 2009) ili jedan od mogućih načina poigravanja identitetom (Chaney, 1996). Životni stil također pruža simbolički okvir unutar kojeg adolescent kreira, eksperimentira i oblikuje identitet te pritom proživljava realnost koja nije pod konstantnim utjecajem odraslih. Spomenuti simbolički prostor postaje mjesto u kojem *mladi mogu biti ono što jesu* (Widdicombe i Wooffitt, 1995). Posredovanjem životnoga stila u afirmativnom, strukturiranom i stvaralački orijentiranom socijalnom okruženju mladi razvijaju sve aspekte ličnosti te postaju svjesni korisnici sadržaja u svim životnim sferama (Mlinarević, Miliša i Proroković, 2007).

Životni stil, napominje King (2009), je rezultat i pokazatelj promjenjive i fluidne ekspresije identiteta. Osim toga, sve naglašenija partikularnost življenja adolescenata otežava opisivanje jer „su mu pripisana razna značenja izražena kroz brojne stilove, aktivnosti i obrasce ponašanja” (Debies-Carl, 2014: 28). Životni stil se može definirati kao način svakodnevnog ili rutinskog bivanja koji se reflektira u načinu prehrane, odijevanja te individualnim i društvenim obrascima djelovanja, no svaki oblik rutine podliježe promjenjivoj prirodi adolescentskog osobnog razvoja (Giddens, 1991).

Naime, životni stilovi jesu relativno stabilni obrasci ponašanja (Tomić-Koludrović i Leburić, 2002), no s obzirom na to da živimo u postmodernom društvu koje karakteriziraju tehnološke i kulturne promjene, životni stilovi su neminovno nestabilni i propusni (Roberts, 2006). Životni stil adolescenta je svojevrsan odgovor na kontinuirane društvene promjene (Miles, 2000), odgovor na sve više rastući broj izbora u modernim društvima (Giddens, 1991) te je aktivan i ekspresivan pokazatelj odnosa između adolescenta i društva (Miles, 2000). Osim što se nose s težinom prelaska u odraslu dob, mladi to isto čine u društvu koje prolazi vlastite transformacije (Ilišin i Gvozdanović, 2020). Naime, prijašnji izvori sigurnosti, poput društvenih normi i institucija, koji su usmjeravali mlade na putu odraslosti, nestaju ili su u procesu preobrazbe. Mladi

su, pojašnjavaju Ilišin i Gvozdanović (2020), „prepušteni individualnoj potrazi za identitetom, integritetom, vlastitim životnim ciljevima i načinima njihova ostvarenja“, što naposljetku pogoduje primjeni raznih neetičkih taktika i strategija poput korištenja osobnih i obiteljskih veza i poznanstava u svrhu socijalnog napredovanja.

Nadalje, sve snažniji naglasak na individualizaciji života i samoregulaciji nosi sa sobom svojevrsan rizik (Beck, 1992) jer pojedinac mora preuzimati odgovornost za vlastite odluke i odabrani životni stil. Adolescent može unutar grupe prijatelja/vršnjaka posredovati određeni životni stil, no isto tako može iskazivati pripadnost određenom životnom stilu bez posredništva neformalne grupe. Mladi pojedinci dobivaju titulu „stilskih surfera“ (Muggleton, 2000: 66) jer nakon što preuzmu i isprobaju određeni stil, oni ga odbacuju. Miješanje stilova je i prije bilo prisutno na adolescentskoj/mladenačkoj sceni, ističe Perasović (2002), te stoga životnim stilom imenujemo sve ono što sam pojedinac imenuje svojim životnim stilom.

## **Životni stilovi adolescenata u potrošačkoj kulturi**

Životni stil ili medijski propagiran termin *lifestyle* promatra se kao životni projekt koji podrazumijeva stilsku osviještenost, individualizam i vlastiti izričaj (Featherstone, 2007: 84), a uređuje se kupovinom primjerenih indikatora stila. Svaki aspekt životnoga stila postaje „način pričanja priče (...) način redizajniranja materijalne kulture na beskonačne načine“ (Chaney, 1996: 147). Pritom mjesto i način provođenja slobodnog vremena, odjeća, govor i tijelo predstavljaju načine izražavanje vlastite stilske posebnosti (Featherstone, 2007). Životni stil tada postaje materijalni oblik ekspresije identiteta (Wilska, 2002: 198), a potrošnja najočitije sredstvo izražavanja životnoga stila (Sobel, 1981). Santisi, Platania i Hichy (2014) se pritom pitaju je li *bitnije imati ili bivati* jer potrošnja postaje jedna od temeljnih aktivnosti pri konstrukciji identiteta. Postupno se gubi užitek koji dolazi iz praktične upotrebe kupljenoga predmeta/sadržaja ili aktivnosti, a jača prividni osjećaj ispunjenja koji dolazi iz pukog posjedovanja. Pojedinac posreduje osobni identitet kroz životni stil, a potrošnja održava njegovu stabilnost (Jensen, 2007). Potrošnja postaje središnja aktivnost u izgradnji osobnog, ali i društvenog identiteta jer se kroz prisvajanje predmeta ostvaruju

odnosi među vršnjacima (Croghan, Griffin, Hunter i Phoenix, 2006). No Ilišin (2017) također ukazuje na problematičnost striktnog izjednačavanja konzumerizma i dokolice jer je izbor aktivnosti uvjetovan osobnim okolnostima te socijalizacijskim čimbenicima. Primjerice, Blunsdon i McNeil (2010b) smatraju da je prilikom analize životnoga stila potrebno uzeti u obzir sljedeće čimbenike: (1) *vršnjake s kojima adolescent provodi vrijeme*, (2) *odabrane aktivnosti i vrijeme utrošeno na njih* te (3) *način potrošnje i važnost koju adolescent pridaje odnosima, aktivnostima i predmetima potrošnje*.

Odabir životnoga stila postaje investicija u kojoj se čin kupnje promatra kao „potrošnja znakova“ na temelju kojih se adolescenti predstavljaju, povezuju ili distanciraju (Featherstone, 2007: 84). Životni stilovi se u postmoderni temelje na *zadovoljstvu/hedonizmu, kreativnoj ekspresiji i stilskoj inovaciji* (Muggleton, 2000). Kupovinu životnoga stila Shields (1992) poistovjećuje s karnevalom u kojem dolazi do inverzije potreba, što rezultira varijacijama *selfa* ili maski koje omogućuju povezivanje i isticanje. Životni stil, pojašnjava Božilović (2010), postaje investicija koja je obilježena simboličkom i društvenom vrijednošću te se bira i oblikuje na temelju vlastitog, ali i društveno-kulturnog ukusa. Potreba za posredovanjem određenog životnoga stila istovremeno potiče želju za potrošnjom, prihvaćanjem i praćenjem modnih, glazbenih i drugih trendova te oponašanjem idola (Wilska, 2002).

Odabrana roba predstavlja izvor zadovoljstva i sredstvo izražavanja vlastitog *selfa* pa se Belk (2000) pita *je li pojedinac ono što posjeduje?* Naime, spomenuta roba ima utilitarnu i interpersonalnu vrijednost te pomaže u kreiranju prijateljskih i inih odnosa (Richins, 1994). Croghan i sur. (2006) uočavaju važnost stila, odnosno glazbe i odjeće tijekom adolescencije kada adolescenti koriste stil kako bi se izrazili, povezali ili udaljili od vršnjaka. Stil postaje sredstvo konstrukcije osobnoga i društvenoga identiteta, a glazba, odjeća i ostali sadržaji potrošnje postaju oznake identiteta. Prisivajanjem robe, od stilskih predmeta do glazbenih i inih dijela, mladi se senzibiliziraju i postupno kreiraju i artikuliraju vlastitu životnu priču udaljenu od roditeljske kulture (Bennett, 2005).

Nadalje, suvremeni društveni trendovi i promjene stavili su dodatan naglasak na osoban izbor, želje i ukuse adolescenta, što rezultira pluralizacijom

i diferencijacijom životnih stilova. Osim što napuštaju stilsku ujednačenost, mladi postaju aktivni eksperimentatori i potrošači raznih stilova. Mogućnost generalizacije otežava promjenjivost i neuhvatljivost životnih stilova, odnosno stilovi se pojavljuju, mijenjaju obrise ili nestaju. Svaki adolescent ili grupa vršnjaka/prijatelja koristi/konzumira glazbu, odjeću, sportske sadržaje, videoigrice itd. na drugačiji, svojstven način u okvirima slobodnoga vremena (vidi Crouch i Tomlinson, 1994; Fulgosi i Radin, 1982; Jenkins, 1983; King, 2009; Matić Tandarić, 2019; Roberts, 2006; Santisi i sur., 2014; Wilska, 2002). Santisi i sur. (2014: 100) *životne stilove adolescenata* s obzirom na potrošnju dijele na *razborite, hedonističke i selektivne*. Rezultati njihova istraživanja pokazali su da adolescenti kupuju određene (markirane) proizvode koji su u skladu s obiteljskim (roditeljskim) mogućnostima. Nadalje, autori primjećuju da se adolescenti identificiraju s određenim odjevnim markama (eng. *brands*) jer žele biti autentični, unikatni i „zato što samo nekolicina ljudi posjeduje taj predmet“. Naposljetku, ispitanici kupuju određene predmete jer žele biti prihvaćeni unutar vršnjačke grupe. *Životni stil* ima ekspresivnu i distinktivnu dimenziju, a kupljena roba pritom može omogućiti adolescentu osjećaj autentičnosti i posebnosti (naspram drugih vršnjaka) te omogućiti pripadnosti grupi/društvu (Miles, 1998). *Životni stil* ukazuje na kompleksnost osobnoga i društvenoga identiteta jer adolescent koristi stil u svrhu (grupne) identifikacije. Tomić-Koludrović (1999) smatra da iako su mladi u Hrvatskoj upoznati s glazbom, modom i zapadnim trendovima, razlike u sferi potrošnje su prisutne jer njihovi izbori nisu rezultat osobnih htjenja.

Fulgosi i Radin (1982) identificirali su osam životnih stilova adolescenata: (1) *intelektualno angažirani*, (2) *tradicionalni*, (3) *sport i tehniku*, (4) *konfliktno odnose s roditeljima*, (5) *neprilagođenost i dosadu*, (6) *vjeru i političku neangažiranost*, (7) *ponašajnu nezavisnost* i (8) *dokoličarenje, potrošnju i pomodarstvo*. Tomić-Koludrović i Leburic (2002) uočavaju šest tipova životnih stilova: (1) *hedonističko-intelektualni*, (2) *dominantno-šminkerski*, (3) *površno-društveni*, (4) *tradicionalno-obiteljski*, (5) *društveno-svjesni*, (6) *dokoličarsko-šminkerski*. Gvozdanić, i sur. (2019) razlikuju pet orijentacija ili stilova provođenja slobodnoga vremena: (1) *orijentiranost prema spiritualnosti i društvenoj uključenosti*, (2) *zabavu i odmor*, (3) *zaokupljenost izlascima*, (4) *orijentiranost prema osobnom razvoju* i (5) *zaokupljenost videoigricama i sportom*.

S obzirom na stilove vezane uz potrošnju, Santisi i sur. (2014) razlikuju *razboriti, hedonistički* i *selektivni stil*. Rezultati pritom pokazuju da adolescenti kupuju robu poznatijih marki zbog osobne identifikacije s odabranom markom. Wilska (2002) razlikuje (1) *hedonističko-materijalistički životni stil* u kojem se orijentiranost materijalizmu očituje u sferi potrošnje vezane uz razne aktivnosti u slobodno vrijeme (izlaske, putovanja, sport, kulturne manifestacije), kupnju elektroničkih uređaja, aktivnosti vezane uz estetiku/izgled (odjeću, šminku i njegu tijela), (2) *obiteljsko orijentirani stil* koji se odnosi na potrošnju i aktivnosti koje su vezane uz obitelj, (3) *deprivirani materijalistički stil* koji karakterizira želja za potrošnjom (ugađanjem, kupovinom robe, putovanjima) te uvjerenje da viša financijska primanja donose boljitak i sreću, (4) *intelektualno-mislilački stil* (eng. *highbrow*) koji obuhvaća odlaske na kulturne manifestacije, slušanje klasične glazbe i orijentiranost humanitarnom radu, (5) *ekološki i kritičan stil* (eng. *green and critical*) je orijentiran očuvanju okoliša, a pojedinci imaju kritički stav prema potrošnji (iskazujući antimaterijalističke vrijednosti) te (6) *štedljiv stil* koji je orijentiran smanjenoj potrošnji nastaloj uslijed smanjenih financijski primanja.

Bennet (2003) zatim razlikuje *pasivne* (konzumiraju glazbene i druge sadržaje bez pretjeranog promišljanja) i *aktivne* tipove potrošača (svjesno preuzimaju i transformiraju materijalna dobra i pridaju im vlastita značenja). Autor ne umanjuje ulogu društva u kreiranju pasivnih potrošača, no istovremeno primjećuje mlade pojedince koji svjesno uzimaju sadržaje iz okoline i pridaju im vrijednosna značenja koja su kasnije implicitno posredovana kroz njihov stil. U istraživanju *hip-hop* i *grime* glazbene scene Dedman (2011) primjećuje razlike između aktivnih sudionika u kulturi i pasivnih konzumerista. Ispitanici prve skupine preuzimaju i oblikuju glazbene sadržaje prema svom ukusu, razgovaraju i razmjenjuju doživljaje s prijateljima te aktivno strukturiraju slobodno vrijeme odlazanjem na koncerte ili na druženja s ostalim ljubiteljima navedene glazbe. Akteri druge skupine preuzimaju i konzumiraju glazbene sadržaje bez pripisivanja određenog značaja. Oni slušaju glazbu koja je trenutno najpopularnija na glazbenim kanalima i ne osjećaju potrebu za dodatnom informiranošću o *hip-hopu* i *grimeu*.

Stoga, životni stil u adolescenciji može biti oblik autentičnog izričaja, ali istovremeno može biti produkt manipulativne potrošačke industrije. Stavljajući naglasak na potrošačku socijalizaciju, „društveni identitet gubi sadržaj“, a životni stilovi postaju izbori i investicije koje se očituju u svim aspektima života i potrošnje (Tomić-Koludrović i Leburic, 2002: 18). Pojedinaac, okružen mnoštvom mogućnosti, postupno počinje razvijati indiferentan stav ili eng. *blase attitude* jer se roba/predmeti/sadržaji pojavljuju, izmjenjuju i nestaju jednakom brzinom (Bauman, 2007). Indiferentnost prema znanju, prijateljima, zanimanju i generalno životnom usmjerenju nastupa zbog neprekidanog *zatupljivanja diskriminatornog mišljenja* (eng. *blunting of discrimination*). Brzina izmjene proizvoda i sadržaja na tržištu onemogućava diskriminaciju ili iskazivanje prednosti jednog sadržaja naspram drugog te vremenom postaju vrijednosno bezvrijedni (Bauman, 2005, 2007). Osim indiferentnosti, nezadovoljstvo postaje permanentno stanje jer stalna izmjena roba i sadržaja iznova stvara nove žudnje, želje i potrebe koje postaje nemoguće trajno zadovoljiti (Bauman, 2005).

Mladi sve više pasivno konzumiraju sadržaje koje im nudi potrošačka industrija te nisu aktivni u kreiranju novih sadržaja. Rezultati istraživanja Mlinarević, i sur. (2007) ukazali su na pasivnost adolescenata prilikom kreiranja sadržaja u slobodno vrijeme. Miles (1998: 111) ističe da se čak i sadržaj popularne *pop*-glazbe mijenja kako bi se standardizirao ukus adolescenta/potrošača, čime on naposljetku postaje „pasivni subjekt programirane potrošnje“. Potrošačka industrija manipulira potrebama mladih kroz reklame, glazbene spotove i videozapise na društvenim mrežama u kojima zvijezde ostavljaju dojam autentičnosti i pristupačnosti, a istovremeno reklamiraju nove marke i predmete žudnje (Moore, 2005). Gangadharan (2015) ukazuje na sve rastući internetski trend *Haul Girls* u kojem adolescentice pokazuju robu koju su kupile u trgovačkim centrima ili su je dobile od raznih modnih kuća. Mediji, prema Hodkinson (2007), kontinuirano nude nove predmete potrošnje s kojima se adolescenti mogu tek privremeno identificirati i zadovoljiti. Shields (1992) doživljava medije kao generatore slika ili maski koje pojedinci preuzimaju i koriste u svrhu samorepresentacije. Mjesta potrošnje, poput trgovačkih centara, predstavljaju prostor u kojem pojedinac kupuje identitet, a pritom i životni stil. Životni stil postaje „slobodno odabrana igra“ (Kellner, 1992: 158) jer „svatko može biti bilo tko“ (Featherstone, 2007: 81).

Prihvatanjem trendova osigurava se pripadnost jednoj grupi, ali se istovremeno udaljava od drugih grupa ili pojedinaca (Miliša i Bagarić, 2012). Prema Clarke (2006) stil se promatra unutar grupe, odnosno njezine pozicije, unutar-njih odnosa i iskustava. Roba koja pristiže na komercijalno tržište je u svojoj prirodi diskriminatorna i stvara socijalne razlike. Materijalna ili simbolička dobra mladi pojedinac preuzima, oblikuje, transformira te prilagođava ovisno o sredini u kojoj živi. Miles (1998: 66) uočava da se adolescenti upoznaju, povezuju ili distanciraju kroz razgovore o određenim kupljenim predmetima. Autor ističe da je jedan od navedenih razloga zbog kojih su ispitanici kupovali određene predmete bila potreba za vršnjačkim prihvatanjem i uklapanjem. Osim prihvatanja, ispitanici su istaknuli da kroz kupnju i pokazivanje određenih predmeta „pokazuju tko su zapravo“. Autor primjećuje da su ispitanici kupovali malo drugačiju robu od ostalih vršnjaka jer su kroz to isticali svoju individualnost, ali su i dalje bili prihvaćeni unutar šire vršnjačke grupe. Miles (2003) smatra da se kroz potrošnju adolescenti diferenciraju te definira potrošnju kao način i sredstvo kroz koji se pojedinci ili grupe isključuju.

Croghan i sur. (2006) su nakon istraživanja na temu povezanosti identiteta, stila i potrošnje među adolescentima u dobi od 12 do 13 godina i od 16 do 17 godina uočili da dolazi do značajnih promjena kada je riječ o prioritetima vezanim uz potrošačke navike i stil. Nasuprot tomu, kada je riječ o prihvatanju, popularnosti i posredovanju stila među vršnjacima, promjena u stavovima nije toliko izražena. Naime, ispitanici u dobi od 12 do 13 godina istaknuli su da bili ismijavani kada nisu nosili odjevne marke ili vrste odjevnih predmeta koje nosi vršnjaci ili starije generacije učenika. Umjesto da budu dalje ismijavani, ispitanici su se prilagodili i konformirali stilskim pravilima koja su nametnuli vršnjaci. Škola je za njih predstavljala mjesto na kojem je stil najvidljiviji i školska uniforma nije sprječavala daljnju diferencijaciju među vršnjacima s obzirom na stil. Iako je namjera škole i njezinih odgojno-obrazovnih stručnjaka bila spriječiti upravo te razlike, učenici su vrlo brzo pronašli način kako razviti i iskazati oznake stila (naušnicama, ogrlicama, satovima, tenisicama, torbama itd.). Ispitanici su osjećali pritisak jer su morali odabrati i kupiti određene odjevne predmete kako bi izbjegli podsmjehivanje, isključivanje ili izolaciju vršnjaka. Osim kupnje, ispitanici su morali pokazati autentičnost stilskih predmeta, što je utjecalo na njihovo samopoštovanje. Iako su znali da vršnjaci možda neće u



svakom trenutku primijetiti kupljenu robu ili predmet, ispitanici su se osjećali manje vrijednima ako njihov odjevni predmet nije bio dovoljno skup ili cijenjen. Adolescenti u dobi od 16 do 17 godina pripisivali su značaj stilu, ali iz različitih razloga. Njihovi izbori su bili fleksibilniji, brinuli su o svom stilu jer su htjeli odati dojam ozbiljnosti i zrelosti, ali su htjeli i impresionirati ili privući osobe drugog spola. Autori zaključuju da su životni stilovi, kao aktivni oblici osobne ekspresije, u ovom istraživanju rezultat konformizma. Kao što rezultati pokazuju, adolescenti su posredovali određeni stil kako bi nalikovali ostalim vršnjacima i bili prihvaćeni unutar popularnih grupa vršnjaka. Autori upozoravaju na isključivost koja je prisutna prilikom posredovanja određenoga stila jer ono za njih predstavlja granicu na temelju koje se pojedinci ili grupe odvajaju.

Nakon komparativnoga istraživanja provedenog u privatnim i općim gimnazijama Piacentini i Mailer (2004) također zaključuju da kroz potrošnju adolescent posreduje i odražava *self* te da njegovo samopouzdanje varira ovisno o reakcijama okoline na kupljeno. Rezultati njihova istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja Croghan i sur. (2006) jer su se adolescenti na temelju kupljenih marki prepoznavali, povezivali ili distancirali. Obitelj, vršnjaci, škola i mediji kao temeljni socijalizacijski čimbenici predstavljaju, prema Belk (2000), izvore informacija na temelju kojih adolescent uči jezik ekspresivne potrošnje.

## Zaključak

Životni stil kao svojstveni način ponašanja omogućava stabilizaciju identiteta tijekom izazovnog razdoblja adolescencije. Mladi tijekom adolescencije teže prepoznatljivosti, a životni stil pruža mogućnost ekspresije i distinkcije u odnosu na roditeljsku kulturu. No životni stilovi postaju nestabilni, fluidni i partikularni zbog kulturnih i društvenih trendova koje nameće potrošačka industrija.

Životni stilovi stoga mogu biti rezultat svjesnog djelovanja, ali isto tako mogu biti produkt potrošačke industrije koja utječe na stvaranje pasivnih potrošača koji stalno žude za novom robom, sadržajima i predmetima. Kupljeni proizvodi nose u sebi identifikacijsku vrijednost, što predstavlja velik izazov za

školu i njezine stručnjake jer ne mogu svi adolescenti sudjelovati u činovima potrošnje.

S obzirom na to da se ne može pobjeći od sve naglašenije potrošačke kulture koja potiče pasivizaciju slobodnog vremena, pedagozi i nastavnici mogu pokušati integrirati vanjske utjecaje s ciljem stvaranja sadržaja s kojima bi se promicalo istraživanje i njegovalo kritičko promišljanje. Također je potrebno uvažiti prijedloge učenika kada je riječ o kreiranju izvannastavnih sadržaja i raznih programa za aktivno provođenje slobodnoga vremena. U razredima ili u okruženju škole mogu se organizirati radionice ili umjetničke manifestacije na kojima bi učenici bili aktivni kreatori sadržaja, a ne pasivizirani sudionici i potrošači. Navedene aktivnosti omogućile bi učenicima da se upoznaju, povežu i prihvate međusobne različitosti. Naposljetku, razvijanje životnog stila u afirmativnom i empatičnom okruženju omogućava kreativnost, stvaralaštvo i svestrani razvoj ličnosti.

## **Literatura**

Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2007). *Consuming life*. Cambridge: Polity Press.

Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. T., Vollebergh, W. M., Koot, H. M., Denissen, J. A. i Meeus, W. J. (2016). The quest for identity in adolescence: Heterogeneity in daily identity formation and psychosocial adjustment across 5 years. *Developmental Psychology*, 52(12), 2010–2021. DOI: 10.1037/dev0000245

Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. T., Vollebergh, W. M., Koot, H. M. i Meeus, W. J. (2017). Identity uncertainty and commitment making across adolescence: Five-year within-person associations using daily identity reports. *Developmental Psychology*, 53(11), 2103–2112. DOI: 10.1037/dev0000374

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE Publications.

Belk, R. W. (2000). Are We What We Own?. U A.L. Benson (Ur.), *I shop, therefore I am: Compulsive buying and the search for self* (str.77–97). Northvale, NJ: Jason Aronson.

- Bennett, A. (2003). The Use of 'Insider' Knowledge in Ethnographic Research on Contemporary Youth Music Scenes. U A. Bennett, M. Cieslik, S. Miles, (Ur.), *Researching Youth* (str.186–201). New York: Palgrave Macmillan.
- Bennett, A. (2005). *Culture and everyday life*. London: SAGE.
- Berzano, L., Genova, C. (2015). *Lifestyles and Subcultures: History and a New Perspective*. New York: Routledge.
- Blunsdon B., Reed K., Blyton P., Dastmalchian A. (2010a). Social Change and Ways of Living: An Introduction. U P. Blyton, B. Blunsdon, K. Reed i A. Dastmalchian (Ur.), *Ways of Living* (str.1–16). London: Palgrave Macmillan.
- Blunsdon, B., McNeil, N. (2010b). Personal Communities and Lifestyle: The Role of Family, Friends and Neighbours. U P. Blyton, B. Blunsdon, K. Reed i A. Dastmalchian (Ur.), *Ways of Living* (str.147–174). London: Palgrave Macmillan.
- Božilović, N. (2010). Youth Subcultures and Subversive Identities. *Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 9 (1), 45–58.
- Car, S. (2013). Adolescencija 21. stoljeća: društvena uvjetovanost, temeljne karakteristike i pedagoški izazovi. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 285–294.
- Chaney, D. (1996). *Lifestyles*. London, New York: Routledge.
- Clarke, J. (2006). Style. U S. Hall, T. Jefferson, (Ur.), *Resistance through Rituals. 2nd ed.* (str.147–161). New York: Routledge.
- Coleman, J. C. (1960). *Personality dynamics and effective behavior*. Chicago: Scott, Foresman.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J. i Phoenix, A. (2006). Style Failure: Consumption, Identity and Social Exclusion. *Journal Of Youth Studies*, 9(4), 463–478.
- Crouch, D., Tomlinson, A. (1994). Collective self-generated consumption: leisure, space and cultural identity in late modernity. U: I. Henry, (Ur.), *Leisure: modernity, postmodernity and lifestyles* (str. 309–321). Eastbourne: Leisure Studies Association.
- Day, G. (2006). *Community and everyday life*. New York: Routledge.
- Debies-Carl, J. S. (2014). *Punk Rock and the Politics of Place: Building a Better Tomorrow*. New York: Routledge Routledge and Taylor & Francis Group.
- Dedman, T. (2011). Agency in UK hip-hop and grime youth subcultures - peripherals and purists. *Journal Of Youth Studies*, 5, 507–522.
- Đuranović, M. (2013). Obitelj i vršnjaci u životu adolescenata. *Napredak*, 154 (1–2), 31–46.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.

- Featherstone, M. (2007). *Consumer Culture and Postmodernism. 2nd edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Fulgosi, A., Radin, F. (1982). *Stilovi života zagrebačkih srednjoškolaca*. Zagreb: Naklada CDD.
- Gangadharan, T. (2015). Social Network Sites as Evolving Subculture. *Discourse*, 3(1), 234–246.
- Gibbins, R. J. i Reimer, B. (1999). *The Politics of Postmodernity: An Introduction to Contemporary Politics and Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self identity: self and society in the late modern age*. Polity Press, Cambridge.
- Gvozdanović, A., Ilišin, V., Adamović, M., Potočnik, D., Baketa, N. i Kovačić, M. (2019). Youth study Croatia 2018/2019. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hodkinson, P. (2007). Youth cultures: A critical outline of key debates. U P. Hodkinson, W. Deicke (Ur.), *Youth Cultures: Scenes, Subcultures and Tribes* (str.1–23). New York: Routledge and Taylor & Francis Group.
- Ilišin, V. (2017). Neke dimenzije slobodnog vremena mladih. U V. Ilišin i V. Spajić-Vrkaš (Ur.), *Generacija osujećenih. Mladi u Hrvatskoj na početku 21. stoljeća* (str. 293–316). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Ilišin, V. i Gvozdanović, A. (2020). Klijentelizam i mladi u Hrvatskoj: komparativni uvid u odnos prema korištenju veza i poznanstava. U K. Kotarski i G. Radman (Ur.), *Hrvatska u raljama klijentelizma. Politike, postupci i posljedice trgovanja institucionalnom moći* (str. 115–137). Zagreb: Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.
- Ingham, R. (1987). Psychological contributions to the study of leisure- part two. *Leisure Studies*, 6 (1), 1–14.
- Jenkins, R. (1983). *Lads, Citizens and Ordinary Kids: Working Class Youth Lifestyles in Belfast*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jensen, M. (2007). Defining lifestyle. *Environmental Sciences*, 4 (2), 63–73.
- Johansson, T. i Miegel, F. (1992). *Do the right thing. Lifestyles and identity in contemporary youth culture*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kellner, D. 1992. Popular Culture and the Construction of Postmodern Identities. U S. Lash i J. Friedman (Ur.), *Modernity and Identity* (str.141–177). Oxford: Blackwell.
- King, K. H. (2009). *Youth, Leisure, Lifestyles and Identities: Mountain Biking in the English Countryside* (Neobjavljena doktorska disertacija). School of Environment and Technology, University of Brighton.

- Klarin, M., Proroković, A. i Šimić Šašić, S. (2010). Doživljaj prijateljstva i njegovi ponašajni korelati u adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1),7–22.
- Klimstra, T. A., Hale, W. I., Raaijmakers, Q. W., Branje, S. T. i Meeus, W. J. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability?. *Journal Of Youth And Adolescence*, 39(2), 150–162. DOI: 10.1007/s10964-009-9401-4
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Van Petegem, S. i Beyers, W. (2013). Personal Identity Processes from Adolescence Through the Late 20s: Age Trends, Functionality, and Depressive Symptoms. *Social Development*, 22(4), 701–721.
- Matić, M. (2018). Vrijednosne orijentacije i supkulturni stilovi adolescenata. U M.Nikolić, M.Vantić-Tanjić (Ur.), *Unapređenje kvalitete života i djece* (str.587-597). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece.
- Matić Tandarić, M. (2019). High school students' leisure time activities. *Odgjono-obrazovne teme (Educational issues)*, 2(3–4), 7–24.
- Miegel, F. (1994). Seven lifestyles. U K.E.Rosengren (Ur.), *Media effects and beyond: Culture, socialization and lifestyles* (str. 212–232). London: Routledge.
- Miles, M. (1998). *Consumerism As a Way of Life*. London:Sage.
- Miles, S. (2000). *Youth Lifestyles in a Changing World*. Philadelphia: Open University Press.
- Miles, S. (2003). Researching Young People as Consumers: Can and Should We Ask Them Why?. U A. Bennett, M. Cieslik, S. Miles, (Ur.), *Researching Youth* (str.170–186). New York: Palgrave Macmillian.
- Miliša, Z. i Bagarić, M. (2012). Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije. *Medianali*, 12, 68–104.
- Mlinarević, V. (2004). Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2), 241–256
- Mlinarević, V., Miliša, Z. i Proroković, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije - usporedba slavonskih gradova i Zadra. *Pedagogijska istraživanja*, 1, 81–99 .
- Moore, D. (1994). *The Lads in Action: Social Process in an Urban Youth Subculture*. Aldershot: Arena.
- Moore, R. (2005). Alternative to what? Subcultural capital and the commercialization of a music scene. *Deviant Behavior*. 26(3), 229–252. DOI: 10.1080/01639620590905618
- Morris, C. W. (1973). *Varieties of human value*. Chicago: University of Chicago Press.
- Muggleton, M. (2000). *Inside Subculture The Postmodern Meaning of Style*. Oxford and New York: Berg

- Natsuaki, M. N., Biehl, M. C. i Xiaoja, G. (2009). Trajectories of Depressed Mood From Early Adolescence to Young Adulthood: The Effects of Pubertal Timing and Adolescent Dating. *Journal Of Research On Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 19(1), 47–74.
- Perasović, B. (2002). Sociologija subkultura i hrvatski kontekst. *Društvena istraživanja*, 2–3, 485–498.
- Petrović, J. i Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji - u traganju za novim vrednostima. *Teme*, 36(1), 47–66.
- Piacentini, M., Mailer, G. (2004). Symbolic Consumption in Teenagers Clothing Choices. *Journal of Consumer Behaviour*, 3(3), 251–262. DOI: <https://doi.org/10.1002/cb.138>
- Richins, M. L. (1994). Valuing Things: Public and Private Meanings of Possessions. *Journal of Consumer Research*, 21 (3), 504–521. DOI: <https://doi.org/10.1086/209414>
- Richter, R. (2002). Lifestyle and social Structure Processes of Individualization in Eastern European countries. *Revija za sociologiju*, 32(3–4), 169–180.
- Roberts, K. (2006). *Leisure in Contemporary Society*. Oxfordshire: CABI.
- Santisi, G., Platania, S. i Hichy, Z. (2014). A lifestyle analysis of young consumers: A study in Italian context. *Young Consumers*, 15(1), 94–104.
- Shields, Rob (1992). Spaces for the Subject of Consumption. U R. Shields, R. (ur.), *Lifestyle Shopping: The Subject of Consumption* (str.1–21). New York: Routledge.
- Simmel, G. i Frisby, D. (2004). *The philosophy of money*. London: Routledge.
- Sobel, M.E. (1981). *Lifestyle and Social Structure: Concepts, Definitions, Analyses*. New York: Academic Press, Inc.
- Soininen, M. i Merisuo-Storm, T. (2010). The life style of the youth, their everyday life and relationships in Finland. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 1665–1669.
- Tomić-Koludrović, I. (1999). Skeptična generacija u protumodernizacijskom kontekstu. *Politička misao*, 36(3), 175–193.
- Tomić-Koludrović, I. i Leburic, A. (2002). *Sociologija životnog stila, prema novoj metodološkoj strategiji*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Jesenski Turk.
- Widdicombe, S., Wooffitt, R. (1995). *The Language of Youth Subcultures: Social Identity in Action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wilska, T. (2002). Me – A Consumer? Consumption, Identities and Lifestyles in Today's Finland. *Acta Sociologica (Taylor & Francis Ltd)*, 45(3), 195–210.

Lucija TOMAC

Rijeka, Hrvatska, ltomac@ffri.hr

## HOLIZAM ILI CENZURIZAM? KOMPARATIVNA ANALIZA KURIKULA ČETVRTOG MODULA ZDRAVSTVENOG ODGOJA

**Sažetak** Rad se bavi komparativnom analizom kurikula četvrtog modula Zdravstvenog odgoja pod nazivom *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje*, koji je na snazi bio u školskoj godini 2012./2013. i kurikula međupredmetne teme *Zdravlje*, koji je na snagu stupio 2019. godine. Rad problematizira razliku u koncepcijama kurikula, koja uključuje modularnu konceptualizaciju Zdravstvenog odgoja i međupredmetnu obradu teme *Zdravlje*. Sadržajna analiza kurikula pokazala je da se oba kurikula mogu kategorizirati u *Tip 3* programa seksualne edukacije iako kurikulum *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja* predstavlja bolji primjer *Tipa 3*. Također, sadržajna analiza argumentirala je ubrajanje kurikula međupredmetne teme *Zdravlje* u generaciju proširenih programa, dok je kurikulum *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja* pripao generaciji teorijski utemeljenih programa. Analiza je pokazala evidentan nedostatak rodnih tema u međupredmetnoj temi *Zdravlje*, koje čine jednu od temeljnih karakteristika cjelovite seksualne edukacije, kao i dominantnu usmjerenost na tjelesne aspekte seksualnosti. U slučaju *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja* tematika ovog tipa je zastupljenija i čini ga boljim primjerom kurikula koji teži istinskoj cjelovitoj seksualnoj edukaciji.

**Ključne riječi:** cjelovita seksualna edukacija; četvrti modul; međupredmetna tema *Zdravlje*; *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje*; Zdravstveni odgoj

## HOLISM OR CENSORSHIP? COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CURRICULUM OF THE FOURTH MODULE OF HEALTH EDUCATION

**Abstract** The paper deals with a comparative analysis of the curriculum of the fourth module of Health Education called Gender Equality and Responsible Sexual Behavior, which was in force in the school year 2012/2013. and the curriculum of the cross-curricular topic Health, which came into force in 2019. The paper problematizes the difference in curriculum conceptions, which includes modular conceptualization of Health Education and interdisciplinary treatment of Health topics. The content analysis of the curriculum showed that both curricula can be categorized in Type 3 of sex education programs, although the curriculum of Gender Equality and Responsible Sexual Behavior is a better example of Type 3. Also, the content analysis argued the purpose of setting the curriculum of Gender Equality and Responsible Sexual Behavior into the generation of theoretically based programs. The analysis showed an evident lack of gender topics in the cross-curricular topic Health, which is one of the basic characteristics of holistic sex education as well as a dominant focus on the physical aspects of sexuality. In the case of Gender Equality and Responsible Sexual Behavior, this type of topic is represented and makes it a better example of a curriculum that strives for true holistic sexual education.

**Keywords:** Comprehensive sex education; Fourth module; Cross-curricular topic Health; Gender equality and responsible sexual behavior; Health education

## Uvod

Seksualna edukacija jedno je od kritičnih područja obrazovanja i socijalne politike. Legalni, financijski i praktični aspekti seksualne edukacije oblikovani su socijalnim i političkim pogledima svake države, što dovodi do velikog spektra načina i kvalitete provedbe seksualne edukacije u zemljama članicama Europske unije (EP, 2013). Važno je naglasiti kako dominantan diskurs provođenja (i uvođenja) seksualne edukacije ovisi o utjecaju ključnih društvenih i političkih aktera. Kako bi se iskazala važnost i reguliralo provođenje seksualne edukacije na razini Europske unije, donesene su smjernice koje pokušavaju ujednačiti njezinu kvalitetu na razini svih zemalja članica. Neki od tih dokumenata uključuju *Međunarodne smjernice seksualne edukacije* (UNESCO, 2009a), *Standarde spolnog odgoja u Europi* (BZgA, 2010), *Nacionalne tehničke smjernice seksualne edukacije* (UNESCO, 2018) i mnoge druge koji na nadnacionalnoj razini pokušavaju pružiti valjane argumente i znanstveno utemeljene okvire za provedbu seksualne edukacije. Smjernice i standardi polaze od činjenice da je seksualnost fundamentalan aspekt ljudskog života, čija je temeljna karakteristika različitost zbog čega se ne može razumjeti bez spominjanja roda, ali i kulturalnog utjecaja koji propisuje koja su ponašanja prihvatljiva (UNESCO, 2009b). Cilj svakog kurikula seksualne edukacije prvenstveno treba težiti osnaživanju djece i mladih znanjem, vještinama, ponašanjima i vrijednostima koje će ih ojačati u shvaćanju svojeg zdravlja, blagostanja i dostojanstva. Kurikuli bi također trebali naglašavati važnost razvoja socijalnih i seksualnih veza temeljenih na poštovanju, prvenstveno putem poticanja učenika na razmišljanje o utjecaju odluka na njihovo, ali i tuđe blagostanje te razumijevanje i osiguravanje zaštite svojih prava kroz život (UNESCO, 2018). Programe razvijene u skladu s predloženim ciljevima, koji putem sadržaja ostvaruju predviđene ishode učenja o kognitivnom, emocionalnom, tjelesnom i socijalnom aspektu seksualnosti, naziva se programima cjelovite seksualne edukacije. Ovi programi obilježeni su kriterijima koji uključuju znanstvenu utemeljenost, postupnost, dobnu i razvojnu primjerenost, kurikulum primjeren nastavnicima, cjelovitost koja nije usmjerena samo na tjelesni aspekt seksualnosti, temeljenost na ljudskim pravima i rodnoj jednakosti, kulturnu jednakost i prikladnost kontekstu, transformaciju u pogledu razvoja kritičkog mišljenja i razvijanje vještina potrebnih za donošenje zdravih odluka (UNESCO, 2018).



Republika Hrvatska od svog osamostaljenja pokušala je u škole uvesti niz programa seksualne edukacije. Prvi program, *TeenSTAR*, sadržavao je radionice i predavanja o seksualnosti, koji su tvoj temelj pronalazili u učenjima Katoličke Crkve. Nakon *TeenSTAR*a sredinom 2000-ih pojavljuje se program *MEMOAIDS*, namijenjen prvenstveno prevenciji zaraze HIV-om. Zbog toga što Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta nije odobravalo prva dva programa sve do školske godine 2012./2013. sadržaji seksualne edukacije nisu bili predviđeni u školskim kurikulumima. Pomak u uvođenju seksualne edukacije u osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje trebao se pokazati implementacijom Zdravstvenog odgoja – koncepta sastavljenog u četirima modulima, koji se bavi zdravim životom, prevencijom ovisnosti, prevencijom nasilničkog ponašanja i spolnom/rodnom ravnopravnošću. Četvrti modul Zdravstvenog odgoja – *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno* ponašanje obuhvaćao je teme istoimenog sadržaja, no zbog zahtjeva dijela građanstva, na čelu s udrugama GROZD i REFORMA, Ustavni sud je ukinuo njegovo provođenje. Nakon nekoliko godina mirovanja i zanemarivanja Zdravstvenog odgoja 2019. godina rezultirala je Odlukom o donošenju kurikula za međupredmetnu temu *Zdravlje* za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Međupredmetna tema *Zdravlje* provodi se kroz tri domene integrirane u postojeće obvezne predmete, a uključuje tjelesno, mentalno i socijalno zdravlje te pomoć i samopomoć. Od ukidanja četvrtog modula Zdravstvenog odgoja do donošenja odluke o donošenju kurikula međupredmetne teme *Zdravlje* proteklo je šest godina. To je razdoblje koje je promijenilo pogled i fokus na određene sadržaje u kontekstu zdravlja učenika (posebice njihove seksualne edukacije).

Upravo je zato cilj ovog rada provesti komparativnu analizu kurikula četvrtog modula Zdravstvenog odgoja pod nazivom *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* i kurikula međupredmetne teme *Zdravlje* za osnovne i srednje škole iz perspektive cjelovite seksualne edukacije. Svrha ovog rada je prikazati razliku u konceptima koji teže seksualnoj edukaciji učenika na području Republike Hrvatske. Analizom tematskih područja, ishoda učenja i koncepcije programa koji predstavljaju pokušaj seksualne edukacije pružit će se uvid u ključne sličnosti i razlike posljednjih dvaju programa koja su se provodila u Republici Hrvatskoj. Sadržajnom analizom pokušat će se odgovoriti na sljedeća pitanja:

- Koje su sličnosti i razlike u konceptima programa *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* i međupredmetne teme *Zdravlje*?
- Na koji način oba analizirana kurikula obrađuju slične tematske sadržaje?
- Postoji li različitost u pojavnosti određenih sadržaja u analiziranim kurikulima i na koji način se ona manifestira?

## Usporedba konceptualizacije kurikula

prema *Standardima spolnog odgoja u Europi* (BZgA, 2010) postoje tri kategorije programa seksualne edukacije. *Tip 1* predstavlja programe koji se primarno ili jedino usredotočuju na suzdržavanje od spolnog odnosa prije braka i poznati su kao apstinencijski programi. *Tip 2* obuhvaća programe koji suzdržavanje (od seksualnog odnosa) sadrže kao mogućnost, ali istovremeno pažnju posvećuju i sprječavanju začeca i provođenja sigurnog seksa. Zadnji tip programa, *Tip 3* sadrži elemente *Tipa 2*, ali ih postavlja u širu perspektivu osobnog i spolnog rasta, čime ovaj tip dobiva naziv holističkog spolnog odgoja (BZgA, 2010). U slučaju Republike Hrvatske, četvrti modul Zdravstvenog odgoja pod nazivom *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* može se svrstati u program *Tipa 3* jer osim tjelesnog aspekta seksualnosti, obuhvaća rodne teme i teme usmjerene na razvoj cjelovite i odgovorne ličnosti pojedinca koja pažnju usmjerava na svoje i tuđe reproduktivno i općenito zdravlje. Predviđen je kao jedan od modula Zdravstvenog odgoja, čiji će se sadržaj obrađivati kao dodatni, uz povremenu integraciju u obavezne predmete osnovnih i srednjih škola. S druge strane, međupredmetna tema *Zdravlje*, kao što joj govori i ime, nije predviđena kao poseban modul poučavanja, nego sadrži implikacije za integraciju u postojeće predmete i međupredmetnu obradu. Ovaj program isto bi se ugrubo mogao svrstati u *Tip 3* iako u mnogo manjoj mjeri od četvrtog modula Zdravstvenog odgoja. Razlog zašto je međupredmetna tema *Zdravlje* manje pogodna kategorizaciji u *Tip 3* leži u činjenici nedostatka rodne tematike i fokusa većinom na tjelesni aspekt seksualnosti. Međupredmetna tema *Zdravlje* obrađuje problematiku poput nasilja i komunikacije, no zadržava je na općenitij razini, rijetko se dotičući njezine problematike u kontekstu

seksualnosti. Kako bi se povukla bolja paralela između ovih dvaju programa, može se upotrijebiti **klasifikacija pet generacija programa seksualne edukacije** koja obuhvaća informativne programe, proširene programe, preventivne programe, apstinencijske programe i teorijski utemeljene programe (Štulhofer i Hodžić, 2003). Prema svojim karakteristikama modul *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* može se ubrojiti u teorijski utemeljene programe koji čine najnoviju generaciju seksualne edukacije, čija je osobitost utemeljenost na empirijski provjerenim modelima promjene ponašanja. Ovakvi programi nastoje potaknuti odgovorno iskazivanje seksualnosti kroz usvajanje specifičnih bihevioralnih ponašanja. Prema svom predmetu kurikul međupredmetne teme *Zdravlje* ne bi se mogao ubrojiti u generaciju teorijski utemeljenih programa. Bez obzira na njegovu znanstvenu utemeljenost koja se legitimira implementacijom u obvezne predmete, kurikul međupredmetne teme *Zdravlje* pogodniji je za klasifikaciju u generaciju proširenih programa. Ovi programi uključuju usvajanje vještina samostalnog odlučivanja, razvijanje komunikacijskih vještina te razjašnjavanje stavova i vrijednosti vezanih uz seksualnost. Problemi predmeta kurikula seksualne edukacije javljaju se uslijed nestandardizirane prakse provođenja i uvođenja školske seksualne edukacije na razini Europe s obzirom na činjenicu da predmet i razrada kurikula osciliraju ovisno o dominantnim diskursima. Također, programi su podložni promjenama ovisno o predmetima u sklopu kojih se obrađuju. Ako se seksualna edukacija provodi u okviru nastavnih predmeta poput Biologije ili tjelesnog odgoja, fokus će biti stavljen na tjelesne aspekte seksualnosti. S druge strane, ako se seksualna edukacija provodi u okviru društveno-humanističkih predmeta, veća pozornost bit će posvećena društvenim, interakcijskim i moralnim pitanjima (BZgA, 2010).

Nadalje, primarna razlika programa *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* i međupredmetne teme *Zdravlje* ogleda se u **načinu koncipiranja kurikula**. Kurikul međupredmetne teme *Zdravlje* predviđa ishode učenja podijeljene u pet ciklusa, dok je četvrti modul Zdravstvenog odgoja predviđenu tematiku obrađivao prema kriterijima razreda. Međupredmetna tema *Zdravlje* u prvi ciklus ubraja učenike prvog i drugog razreda osnovne škole. Drugi ciklus odnosi se na učenike trećeg, četvrtog i petog razreda osnovne škole. Učenici šestog, sedmog i osmog razreda smješteni su u treći ciklus. Na razini srednje

škole provode se posljednja dva ciklusa. Četvrti ciklus namijenjen je učenicima prvog i drugog razreda četverogodišnjih i prvog razreda trogodišnjih škola. Posljednji, peti ciklus uključuje treći i četvrti razred četverogodišnjih te drugi i treći razred trogodišnjih srednjoškolskih programa. Suprotno od međupredmetne teme *Zdravlje*, *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* ne posjeduje cikluse, nego kategorizira predviđeni sadržaj prema kriteriju dobi i razreda koji učenici pohađaju. Također, *Zdravlje* je međupredmetna **tema bez predviđenog broja sati**, dok je *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* koncept s razrađenim kriterijima integriranih i dodatnih sadržaja. Sukladno tome je li sadržaj integriran u postojeće predmete ili ga je predviđeno obrađivati kao dodatni četvrti modul, imao je razrađene sadržaje i specifičan broj sati dodijeljen svakoj od tema. Još jedna od temeljnih razlika očituje se u **dobnoj razlici uvođenja seksualne tematike**. U slučaju *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja* modul propisuje uvođenje od trećeg razreda osnovne škole, dok seksualnu tematiku međupredmetna tema *Zdravlje* počinje obrađivati od prvog razreda osnovne škole. Između ostalog, razlika se pronalazi i u završetku obrade tematike koja u četvrtom modulu Zdravstvenog odgoja staje u trećem razredu srednje škole, dok se u sklopu međupredmetne teme *Zdravlje* obrađuje sve do četvrtog razreda srednje škole.

**Tablica 1. Usporedni prikaz ciklusa međupredmetne teme *Zdravlje* i modula *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje***

	međupredmetna tema <i>Zdravlje</i>		modul <i>Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje</i>
<b>1. CIKLUS</b>	1. razred osnovne škole		
	2. razred osnovne škole		
<b>2. CIKLUS</b>	3. razred osnovne škole		3. razred osnovne škole
	4. razred osnovne škole		4. razred osnovne škole
	5. razred osnovne škole		5. razred osnovne škole
<b>3. CIKLUS</b>	6. razred osnovne škole		6. razred osnovne škole
	7. razred osnovne škole		7. razred osnovne škole
	8. razred osnovne škole		8. razred osnovne škole
<b>4. CIKLUS</b>	1. razred četverogodišnje srednje škole	1. razred trogodišnje srednje škole	1. razred srednje škole
	2. razred četverogodišnje srednje škole		2. razred srednje škole
<b>5. CIKLUS</b>	3. razred četverogodišnje srednje škole	2. razred trogodišnje srednje škole	3. razred srednje škole
	4. razred četverogodišnje srednje škole	3. razred trogodišnje srednje škole	

\*praznine predstavljaju nedostatak tematike u 1. i 2. razredu osnovne škole i 4. razredu srednje škole

## Sadržajna komparacija predmeta kurikula

Kako bi usporedba kurikula međupredmetne teme *Zdravlje* (Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu *Zdravlje* za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj, NN 10/19) i modula *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* (AZOO, 2012) bila prikladnija sadržajnoj analizi, tematika je analizirana prema ciklusnom konceptu kojemu teži međupredmetna tema *Zdravlje*. Zbog toga je sadržajna komparacija provedena iz perspektive pet ciklusa kroz koje se analiziraju teme i ishodi učenja u komparaciji s razrednim konceptom koji je bio prisutan u modulu *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje*.

### *Prvi ciklus (1. i 2. razred osnovne škole)*

Prvi ciklus, predviđen za učenike prvog i drugog razreda osnovne škole, postoji u međupredmetnoj temi *Zdravlje*, ali ove dobno-razredne kategorije u četvrti modul nisu uključene. Iz domene tjelesnog zdravlja, međupredmetna tema *Zdravlje* fokusirana je na ishode poput opisivanja tjelesnih i osobnih razlika te sličnosti između dječaka i djevojčica. Domena mentalnog i socijalnog zdravlja naglasak stavlja na razlikovanje prijateljskih odnosa od onih koji to nisu, prepoznavanje nasilničkih oblika ponašanja, njegovih vrsta i postupaka nenasilnog rješavanja problema te opisivanja različitosti u ljudima.

### *Drugi ciklus (3., 4., i 5. razred osnovne škole)*

Sličnosti u drugom ciklusu, namijenjenom učenicima trećeg, četvrtog i petog razreda osnovne škole, pronalaze se u obradi tematike puberteta i razvojnih problema u obama analiziranim kurikulumima. Bez obzira na tematsku povezanost, nailazi se na značajne razlike.

Perspektiva obrade sadržaja povezanih s **pubertetom** u međupredmetnoj temi *Zdravlje*, iz domene tjelesnog zdravlja, teži ishodu učenja koji glasi „(učenik) objašnjava što je pubertet i koje promjene donosi“. Detaljnije, ovim se ishodom želi postići da učenik „opisuje razvoj ljudskoga tijela od začeca do puberteta, prepoznaje fiziološke varijacije u rastu i razvoju“ i „razlikuje pravilna pojašnjenja od pogrešnih tumačenja promjena i situacija koje prate pubertet“. Iz domene mentalnog i socijalnog zdravlja, nakon obrade sadržaja predviđa se

da učenik „prepoznaje i opisuje razvojne promjene u sebi i drugima“, specifičnije „objašnjava razvojne promjene koje se zbivaju prije ulaska i ulaskom u pubertet“, kao i „objašnjava razlike u individualnom razvoju“, razlikuje pojmove *samopoštovanje* i *samopouzdanje* (Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu *Zdravlje* za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj, NN 10/19). *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* problematici puberteta pristupa iz drugog kuta koji teži ishodima poput „raspraviti što su stidljivost, zbunjenost i druge neugodne emocije koje se pojavljuju u pubertetu vezane uz fizičke promjene“, „prepoznati spolnost kao sastavni dio cjelokupnog čovjekova života“ i „objasniti masturbaciju kao sastavni dio ljudske spolnosti (objasniti pogrešnost nekad raširenih vjerovanja o njezinoj štetnosti)“ (AZOO, 2012). Iz ishoda učenja vidljivo je da međupredmetna tema *Zdravlje* naglasak stavlja većinom na tjelesni aspekt seksualnosti, dok četvrti modul teži prihvaćanju spolnosti kao dijela ljudskog života dotičući se i masturbacije kao njezinog legitimnog segmenta.

*Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* obrađuje tematiku razlika rodnih uloga u društvu i obitelji te rodna očekivanja među vršnjacima u školi i medijima, koji se mogu pronaći u sljedećim ishodima učenja (AZOO, 2012):

- opisati razliku između spola i roda, odnosno bioloških karakteristika te društvenih očekivanja i normi
- prepoznati spolne/rodne stereotipe u medijima
- raspraviti kako mediji i internet stvaraju norme izgleda i ponašanja
- raspraviti što su stidljivost, zbunjenost i druge neugodne emocije koje se pojavljuju u pubertetu vezane uz fizičke promjene.

S druge strane, međupredmetna tema *Zdravlje*, slično kao i u prvom ciklusu, naglasak stavlja na vrste nasilja i načine nenasilničkog rješavanja sukoba. Osim navedenog, planirano je učenje o vrstama komunikacije, rad na procjeni vršnjačkih odnosa, pravu na izbor i usporedbu te podržavanje različitosti. Neki od ishoda učenja ovog modula su sljedeći (MZO, 2019):

- razlikovati verbalnu od neverbalne komunikacije

- opisati neprimjerena vršnjačka ponašanja
- razlikovati vrste nasilja i postupke nenasilnog rješavanja sukoba.

### Treći ciklus (6., 7. i 8. razred osnovne škole)

Treći ciklus, orijentiran učenicima šestog, sedmog i osnovnog razreda osnovne škole, u obama kurikulumima sličnost pronalazi u obradi koncepcija **komunikacije, vršnjačkog pritiska i emocija**. Ipak, bez obzira na povezanost sadržaja, i u ovom dijelu kurikula mogu se pronaći značajne razlike.

U međupredmetnoj temi *Zdravlje* ishodi učenja teže poticanju učenika na razlikovanje i vrednovanje različitih načina komunikacije i ponašanja, opisivanju i procjeni vršnjačkog pritiska. Neki od ishoda učenja vezanih uz komunikaciju i vršnjački pritisak uključuju sljedeće (Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj, NN 10/19):

- navesti i objasniti vrste pristanka u prijateljskim/partnerskim odnosima i načine kako im se oduprijeti
- razlikovati svoje od tuđih potreba, ponašanja, osobina i osjećaja
- povezati vrste ponašanja s mogućim posljedicama
- objasniti razlike između asertivnoga, pasivnoga i agresivnoga ponašanja
- obrazložiti svoju ulogu i doprinos u osnaživanju zajednice.

Slični ishodi pronalaze se i u temi *Vršnjački pritisak, samopoštovanje i rizična ponašanja* predviđenoj u *Spolnoj/rodnoj ravnopravnosti i odgovornom spolnom ponašanju*. Podudarnost između ovih dvaju kurikula pronalazi se u sljedećim ishodima *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja*:

- prepoznati pritiske i rizične situacije u prijateljskim/partnerskim odnosima
- prepoznati i odbiti vršnjačke pritiske i neželjena ponašanja vezana uz spolnost.

Ipak, već na kraju drugog ishoda vidljiv je naglasak na ponašanjima vezanim uz spolnost. Na drugi se ishod nadograđuju ishodi „dati primjer i diskutirati o rizičnim spolnim ponašanjima“ i „prepoznati i protumačiti ulogu niskog samopoštovanja u rizičnim spolnim ponašanjima“.

**Asertivnost** kao stečena sposobnost obrađuje se i okviru teme pod nazivom *Važnost samopoštovanja, asertivnosti i osobnog integriteta za odgovorno odlučivanje* za učenike osmog razreda u sklopu *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja*. Ipak, kut gledišta ovog modula naglasak stavlja na izgradnju asertivnosti i raspravu zašto je ona važna u prevenciji seksualnih rizika. Također, navedena tema predviđa da će učenici izraziti i jačati osobni integritet bez obzira na popularnost, raspravljati o utjecaju medijskih poruka te izgraditi pozitivnu sliku o vlastitom tijelu.

Vezano uz problematiku **emocija**, koja je zajednička u obama analiziranim kurikulumima, može se vidjeti da međupredmetna tema *Zdravlje* emocijama pristupa iz aspekta prepoznavanja utjecaja razvojnih promjena na emocije i prepoznavanju stresa kao važnog čimbenika u narušavanju mentalnog zdravlja. Osim navedenog, međupredmetna tema *Zdravlje* predviđa ishode u kojima će učenici prepoznati i objašnjavati svoje osobne i socijalne potencijale te prepoznati utjecaj odgovornog spolnog ponašanja na mentalno zdravlje.

Osim navedenih sličnosti, *Spolna i rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* komunikaciji i vršnjačkim odnosima pristupa iz drugačije perspektive. Tema *Emocije u vršnjačkim odnosima* teži ishodima koji naglasak stavljaju na razlikovanje pojmova prijateljstva, zaljubljenosti, ljubavi, bliskosti i seksualne privlačnosti te raspravljanju o tome kako se stvaraju bliski odnosi između dviju osoba. Također, jedan od ishoda ove teme je i opisati neugodne emocije u odnosima s vršnjacima. Suštinska razlika između ovih dvaju kurikula uočljiva je u dubini rasprave o odnosima. Dok međupredmetna tema *Zdravlje* predviđa ishode na nižim razinama Bloomove taksonomije, *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* u ovom pogledu teži razvijanju promišljanja o stvaranju samih odnosa. Primjerice, *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* predviđa raspravljanje o stvarima koje privlače ljude, kako ljudi razumiju sami sebe i svoje potrebe te kako te iste potrebe izreći. Kao još jedna od razlika u pristupu ovoj temi može se izdvojiti i problematiziranje



uloge medija u vršnjačkim odnosima koju je predviđao četvrti modul. Kroz obradu uloge medija u vršnjačkim odnosima modul *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* od učenika je očekivao postizanje sljedećih ishoda učenja (AZOO, 2012):

- navesti i raspraviti pozitivne i negativne primjere napisa o seksualnosti mladih u medijima
- prepoznati i raspraviti spolne/rodne stereotipe vezane uz seksualno ponašanje prisutne u medijima
- raspraviti način na koji pornografija prikazuje ljudsku seksualnost te muške i ženske seksualne uloge.

Iz navedenih ishoda moguće je uočiti tendenciju rasprave o marginalnim temama poput pornografije i gorućim temama o rodnim ulogama i stereotipima, koje ni na koji način nisu zastupljene u međupredmetnoj temi *Zdravlje*.

Još jedna od fundamentalnih razlika nalazi se i **načinu pristupa seksualnim odnosima**. Međupredmetna tema *Zdravlje* prepoznavanje važnosti brige o reproduktivnom zdravlju svela je u domenu tjelesnog zdravlja. Sukladno takvoj klasifikaciji, temeljni ishodi orijentirani su na prepoznavanje važnosti očuvanja reproduktivnog zdravlja i razgovora o reproduktivnom zdravlju s roditeljima, učiteljima i stručnjacima, ali i opisivanju gdje i kako zatražiti stručnu pomoć. U ovoj tematskoj cjelini modul *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* poseban osvrt stavio je na odgovorno spolno ponašanje i rizike preranog stupanja u seksualne odnose. Kroz rad na temi odgovornog spolnog ponašanja za učenike je predviđena mogućnost definiranja odgovornog seksualnog ponašanja, vježbanje koraka donošenja odgovornih odluka, objašnjavanje što znači „ne“ u komunikaciji o spolnosti te prepoznavanje i definiranje različitih oblika nasilnog seksualnog ponašanja. Kao temelj obrade ove teme javio se ishod *raspraviti što znači biti seksualno biće i uključuje li to nužno seksualne odnose*. Prerani seksualni odnosi problematizirani su kroz raspravljanje o rizicima preranog stupanja u spolne odnose te raspravljanje o pitanju odgaganja seksualnih odnosa i pojmu apstinencije. Tjelesna perspektiva, prisutna u međupredmetnoj temi *Zdravlje* u *Spolnoj/rodnoj ravnopravnosti i odgovornom spolnom ponašanju*, propisana je za obradu kao integrirani sadržaj u okviru

Biologije se bavi temama poput roditelja i potomaka, srodnosti i raznolikosti, nespornog i spolnog razmnožavanja, nasljeđivanja, građe i uloge spolnih organa, začeća i razvitka djeteta prije rođenja, blizanačkom trudnoćom, životnim razdobljima čovjeka i odgovornim spolnim ponašanjem.

*Ciklus (1. i 2. razred četverogodišnje srednje škole/1. razred trogodišnje srednje škole)*

Četvrti ciklus, odnosno tematske jedinice koje će obrađivati učenici prvog i drugog razreda četverogodišnje srednje škole i prvog razreda trogodišnje srednje škole, u obama se analiziranim kurikulumima ponovno dotiču komunikacije. Osim komunikacije, oba kurikula bave se problematizacijom nasilja i odgovornog spolnog ponašanja.

Međupredmetna tema *Zdravlje* u kontekstu **komunikacije** progovara o odabiru primjerenih odnosa i komunikacije te o nasilju, izbjegavanju i rješavanju sukoba. Naglasak je stavljen na razlikovanje i procjenjivanje dobronamjernosti komunikacije i ponašanja u stvarnom i virtualnom svijetu te na analizu vrste i uzroka nasilja i obrazlaganje načina nenasilnog rješavanja sukoba. Komunikacija u sklopu *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja* proizlazi iz teme *Emocije i komunikacija u vezi*. Kao što i sâm naziv govori, cilj ove teme jest raspraviti važnost ravnopravnog komuniciranja u partnerskom/prijateljskom odnosu, protumačiti pojam i važnosti intimnosti u vezi te objasniti vezu između predrasuda prema ženama i njihove diskriminacije u povijesti. Prema ishodima, vidljiva je razlika u pristupu obradi tema povezanih s komunikacijom. Dok međupredmetna tema *Zdravlje* teži razvijanju kompetencija za odabir primjerenih odnosa i nenasilnom rješavanju sukoba, *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* osvrće se na razvijanje svijesti o važnosti ravnopravnosti u komuniciranju u partnerskom/prijateljskom odnosu, intimnosti i predrasadama (AZOO, 2012).

**Odgovorno spolno ponašanje** još je jedna zajednička tema u predviđenom razdoblju koja se pronalazi u obama kurikulumima. Po pitanju ove teme, *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* naglasak stavlja na razvoj vještina potrebnih za odgovorno spolno ponašanje koje se dotiču pitanja slobode odluke o stupanju u spolne odnose i dogovoru s partnerom o odgovornom

seksualnom ponašanju. S druge strane, međupredmetna tema *Zdravlje* u ovom kontekstu teži obradi sadržaja o prevenciji spolno prenosivih bolesti, planiranju obitelji i odgovornog roditeljstva.

Nasilje, još jedna od zajedničkih tema u obama kurikulumima, u slučaju međupredmetne teme *Zdravlje* teži analizi vrsta nasilja, dok se *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* usmjerava na spolno/rodno nasilje u vezama kroz opisivanje obilježja nasilne veze, definiranje oblika i posljedica nasilnog ponašanja, seksualnu viktimizaciju, važnost podrške i objašnjavanje veze između nedostatka samopoštovanja i seksualne viktimizacije te prepoznavanje štetnog utjecaja alkohola na odnose u vezi.

Još jedna razlika može se pronaći i u naglasku koji je u *Spolnoj/rodnoj ravnopravnosti i odgovornom spolnom ponašanju* stavljen na medijski prikaz seksualnosti, uz raspravu o načinima prevladavanja spolnih/rodnih stereotipa, ali i analizi prikaza seksualnosti u pornografiji. Ponovno se može uočiti obrada teme pornografije koja u ovom razdoblju, osim što raspravlja o prikazu muškaraca i žena u kontekstu pornografije, želi raspraviti i o njezinu utjecaj na adolescente. Međupredmetna tema *Zdravlje* ni u ovom se ciklusu ne dotiče medijskog prikaza, nego (ponovno) predviđa tematiku stresnih situacija i utjecaja zaštitnih čimbenika na mentalno zdravlje.

### *Ciklus (3. i 4. razred četverogodišnje srednje škole/2. i 3. razred trogodišnje srednje škole)*

Posljednji ciklus, onaj koji je namijenjen trećem i četvrtom razredu četverogodišnjih srednjih škola te drugom i trećem razredu trogodišnjih srednjih škola, obilježen je stjecanjem znanja o spolnom i reproduktivnom zdravlju u obama analiziranim kurikulumima. Ipak, u samom početku važno je istaknuti razliku koja leži u činjenici da kurikulum modula *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* staje nakon trećeg razreda srednje škole (u slučaju četverogodišnje srednje škole), dok se međupredmetna tema *Zdravlje* proteže sve do kraja srednjoškolskog obrazovanja.

Područje tjelesnog zdravlja međupredmetne teme *Zdravlje* teži preuzimanju brige i odgovornosti učenika za reproduktivno zdravlje te razumijevanju važnosti redovitih liječničkih pregleda. Predviđeno je da će učenici biti sposobni

opisati načine brige o reproduktivnom zdravlju te moguće rizike od spolno prenosivih bolesti. Također, neki od ishoda predviđaju da će učenici moći opisati odgovorno roditeljstvo putem razlikovanja planirane od neplanirane trudnoće, opisati načine sprječavanja trudnoće, pripremu za trudnoću, dojenje, redovite liječničke preglede i cijepljenja (Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj, NN 10/19). *Seksualno zdravlje i najčešći seksualni problemi mladih* naziv je teme koja u sklopu *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja* adresira problematiku usmjerenu na spolno i reproduktivno zdravlje. Ipak, za razliku od međupredmetne teme *Zdravlje*, modul predviđa analizu odredbi Deklaracije o seksualnim pravima Svjetske zdravstvene organizacije i definiranje pojma seksualnog zdravlja uz opisivanje najčešćih seksualnih poteškoća u populaciji mladih (AZOO, 2012).

Također, pitanjima **obitelji, roditeljstva i braka** bave se oba kurikula. Kroz istoimenu temu *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* pokušava definirati odgovorno roditeljstvo, usporediti medicinska, religijska i feministička stajališta o prekidu trudnoće te opisati suvremene promjene vezane uz brak. Kao što je ranije navedeno, međupredmetna tema *Zdravlje* po ovom pitanju dotiče se planirane i neplanirane trudnoće, no ne spominje problematiziranje pobačaja u bilo kojem kontekstu.

*Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* osim navedenih tema za učenike trećeg razreda srednje škole predviđala je razgovor o seksualnim pravima i stereotipima kroz društvena očekivanja u kontekstu seksualnosti te stigmatizaciju i diskriminaciju seksualnih manjina (AZOO, 2012). Ova problematika ne postoji u kurikulumu međupredmetne teme *Zdravlje*. Kurikul međupredmetne teme *Zdravlje* u svom petom ciklusu fokus poučavanja usmjerio je na razvoj pozitivne slike o sebi i stvaranju uloge u zajednici, s naglaskom na mogućnosti djelovanja u zajednici.

## Zaključak

Cilj ovog rada bio je provesti komparativnu analizu kurikula četvrtog modula Zdravstvenog odgoja pod nazivom *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* i kurikula međupredmetne teme *Zdravlje* za osnovne i srednje škole iz perspektive cjelovite seksualne edukacije. Sadržajnom analizom oba kurikula ustvrđene su značajne razlike u predmetu, sadržaju, opsegu i dubini obrade pojedinih tematskih područja. Oba kurikula bave se problematikom komunikacije, vršnjačkog pritiska i reproduktivnim zdravljem. Ipak, svaki kurikulum stavlja različit naglasak na ove sadržaje, što rezultira potpunom razlikom u konceptualizaciji kurikula. Kurikul međupredmetne teme *Zdravlje* u svoj temelj ugradio je tjelesne aspekte seksualnosti uz povremenu obradu komunikacijskih tema koje se izravno ne dotiču komunikacije o seksualnosti. Kurikul teži razvoju pojedinca i zauzimanjem njegove uloge u društvu uz tendenciju izbjegavanja nasilničkih ponašanja. *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje* u svojoj srži izravno izriče ishode povezane sa seksualnim aspektom ljudskog života, uz povezivanje važnosti razumijevanja seksualnosti za stvaranje prijateljskih i partnerskih veza u zajednici, istovremeno jačajući sliku o sebi. Iz provedene analize evidentna je isključenost rodnih tema u međupredmetnoj temi *Zdravlje*. Rodne teme više su pozornosti dobile u kurikulumu *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja*, što potvrđuje kategorizaciju kurikula u *Tip 3* i generaciju teorijski utemeljenih programa. Nedostatak rodnih tema i pitanja pornografije, masturbacije i stereotipa opravdava klasifikaciju kurikula međupredmetne teme *Zdravlje* u generaciju proširenih programa. Također, nedostatak istih tema ukazuje na problem svrstavanja ovog kurikula u holističke kurikule kojima teži cjelovita seksualna edukacija. Činjenica je da su upravo rodne teme bile sporne pri implementaciji i provedbi četvrtog modula Zdravstvenog odgoja, što je na kraju rezultiralo njihovim ukidanjem. Izbacivanje navedenih sadržaja izravno kurikulum međupredmetne teme *Zdravlje* označava kao kurikulum nedostatan za provedbu cjelovite seksualne edukacije kojoj društvo sve više teži. Dakako, kurikulum *Spolne/rodne ravnopravnosti i odgovornog spolnog ponašanja* također je pokazao svoje nedostatke. Ipak, on je sadržajno prilagođeniji načelima i ciljevima cjelovite seksualne edukacije. Najveći doprinos ovog rada leži u činjenici da je rad jedan od rijetkih koji se bavi problematikom kurikula seksualne edukacije na području

Republike Hrvatske. Komparativna analiza pruža uvid u različitu percepciju važnosti pojedinih tema i njihovih segmenata. Iz provedene analize moguće je zamijetiti koliki naglasak je stavljen na cjelokupnost seksualnosti u modulu *Spolna/rodna ravnopravnost i odgovorno spolno ponašanje*, dok međupredmetna tema *Zdravlje* kroz većinsko poučavanje o tjelesnim aspektima seksualnosti šalje poruku da temelj seksualne edukacije leži u poznavanju vlastitog tijela, isključujući poučavanje učenika o rodnim temama, užitku i mnogim drugim temama koje su neophodne za razumijevanje ljudske seksualnosti. Kako bi se postigla cjelovita seksualna edukacija, potrebno je dodatno informirati užu i širu populaciju o njezinim temeljnim načelima i vrijednostima koje se kroz nju promiču. Postavlja se pitanje kada i kako će društvo odrediti koje teme su neophodne kako bi škola, kao sekundarna socijalizacijska okolina zadužena za odgoj i obrazovanje, uz suradnju s obitelji i stručnjacima, mogla stvoriti odgovorne i zdrave ljude koji će se brinuti za svoje i tuđe seksualno zdravlje?

## **Literatura**

AZOO (2019). Kurikulum zdravstvenog odgoja. Preuzeto 7. prosinca 2019. s: [https://www.azoo.hr/images/zdravstveni/Kurikulum\\_ZO.pdf](https://www.azoo.hr/images/zdravstveni/Kurikulum_ZO.pdf).

European Parliament (EP) (2013). Policies for Sexuality Education in the European Union. Brussels: European Union.

Federal Centre for Health Education (BZgA) (2010). Standardi spolnog odgoja u Europi. Okvir za kreatore političkih odluka, obrazovne i zdravstvene institucije i stručnjake. Köln: WHO Regional Office for Europe and BzgA.

Štulhofer, A. i Hodžić, A. (2003). Seksualna edukacija u školi: Što je s Hrvatskom? *Napredak*, 144(1), 40–52.

Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj, *Narodne novine*, 10/19 (2019).

UNESCO (2009a). International Guidelines on Sexuality Education: An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009b). International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators. Volume 1: The Rationale for Sexuality Education. Paris: UNESCO.

UNESCO (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. Paris: UNESCO.





UDK 378.147-029:82-7  
Izvorni znanstveni rad  
Primljeno: 26.1.2021.

Tea FILEŠ<sup>1</sup>, Nina PAVLIN-BERNARDIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Zagrebačka banka d.d., Zagreb, Hrvatska

<sup>2</sup>Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Hrvatska  
nbernardi@ffzg.hr

## **STILOVI HUMORA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA KAO PREDIKTORI EVALUACIJE NASTAVNIKA I MOTIVACIJSKIH ČIMBENIKA U STUDENATA**

**Sažetak** Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinos stilova humora studenata i nastavničkih stilova humora u objašnjavanju evaluacije sveučilišnih nastavnika i motivacijskih čimbenika u studenata: ispitne anksioznosti, vrijednosti zadatka i akademske samoefikasnosti. Istraživanje je provedeno putem ankete *online* na uzorku od 290 studenata različitih fakulteta. Sudionici su ispunjavali skalu nastavničkog humora, skale vrijednosti zadatka, akademske samoefikasnosti i ispitne anksioznosti, upitnik evaluacije nastavnika i upitnik stilova humora. Rezultati pokazuju da je prikladan humor nastavnika pozitivan, a neprikladan humor negativan prediktor evaluacije nastavnika. Za motivacijske čimbenike dobiveni su sljedeći rezultati: afilijativni stil humora studenata je negativan, a samoporažavajući stil pozitivan prediktor ispitne anksioznosti, dok se stilovi humora nastavnika nisu pokazali statistički značajnima. Agresivni stil humora studenata i neprikladan humor nastavnika su pozitivni, a samopoboljšavajući stil humora studenata i prikladan humor nastavnika negativni prediktori vrijednosti zadatka. Afilijativni i samopoboljšavajući stil humora studenata te prikladan humor nastavnika su pozitivni, a agresivni stil humora studenata je negativan prediktor akademske samoefikasnosti. Dobiveni rezultati upućuju na doprinos humora u obrazovnom kontekstu kao i na poželjnost korištenja humora na nastavi.  
**Ključne riječi:** humor nastavnika; stilovi humora; evaluacija nastavnika; motivacijski čimbenici

## **UNIVERSITY TEACHERS' HUMOUR STYLES AS PREDICTORS OF TEACHER EVALUATION AND MOTIVATIONAL FACTORS IN STUDENTS**

**Abstract** The aim of this study was to examine the contribution of university students' humour styles and their teachers' humour styles in explaining teacher evaluation and motivational factors: test anxiety, task value and academic self-efficacy. The study was conducted through an online survey on a sample of 290 university students from different faculties. The participants completed instructor humour scale, test anxiety, task value and self-efficacy for learning and performance scales, teacher evaluation questionnaire and humour styles questionnaire. The results showed that an appropriate teacher humour is a positive predictor of teacher evaluation, while an inappropriate teacher humour is a negative one. The following results were obtained for motivational factors: students' affiliative and self-defeating humour styles are positive predictors of test anxiety. Students' aggressive humour style and inappropriate teacher humour style are positive predictors, while students' self-enhancing humour style and appropriate teacher humour style are negative predictors of task value. Students' affiliative and self-enhancing humour styles and appropriate teacher humour style are positive predictors of academic self-efficacy, while students' aggressive humour style is a negative predictor of academic self-efficacy. The obtained results indicate the contribution of humour in the educational context as well as the desirability of using humour in teaching.

**Key words:** teachers' humour; styles of humour; teacher evaluation; motivational factors

## Uvod

Humor predstavlja zajednički naziv za sve crtane, pisane i verbalno iznesene sadržaje koji u ljudi izazivaju fiziološke i emocionalne reakcije poput smijeha i veselja (Brozović, 2004). Martin i Ford (2018) navode da ljudi koriste humor kako bi prikazali sebe u dobrom svjetlu ili kako bi poboljšali odnos s drugima. Moguće je koristiti dobronamjerman humor, koji ne vrijeđa druge ni vlastito poimanje, ali i humor koji je potencijalno štetan za nas ili za druge (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray i Weir, 2003). Prema tome, postoje četiri stila humora koje ljudi svakodnevno koriste: *afilijativni stil*, kojem je cilj povezivanje s drugim ljudima i smanjivanje napetosti, *samopoboljšavajući stil*, kada osobe koriste humor u stresnim ili frustrirajućim situacijama kako bi ih lakše podnijele, *agresivni stil*, koji je je izravno usmjeren na ismijavanje drugih i *samoporažavajući stil*, usmjeren na ismijavanje vlastitih nedostataka i propusta.

Afilijativni i samopoboljšavajući stilovi uključuju dobronamjernu uporabu humora i imaju pozitivan učinak na psihološke i socijalne čimbenike (Abel, 2002; Martin i dr., 2003; Vernon, Martin, Schermer i Mackie, 2008). Prema navedenim istraživanjima, takvi oblici humora pokazuju pozitivnu povezanost sa samopoštovanjem, optimizmom i socijalnom potporom, a negativnu s anksioznošću i depresijom. S druge strane, agresivni i samoporažavajući stil negativno su povezani s psihološkim zdravljem i dobrobiti te samopoštovanjem i socijalnom potporom, a pokazuju pozitivnu povezanost s agresijom i neprijateljstvom, anksioznošću i depresijom (Martin i dr., 2003; Vernon i dr., 2008; Veselka, Schermer, Martin i Vernon, 2010).

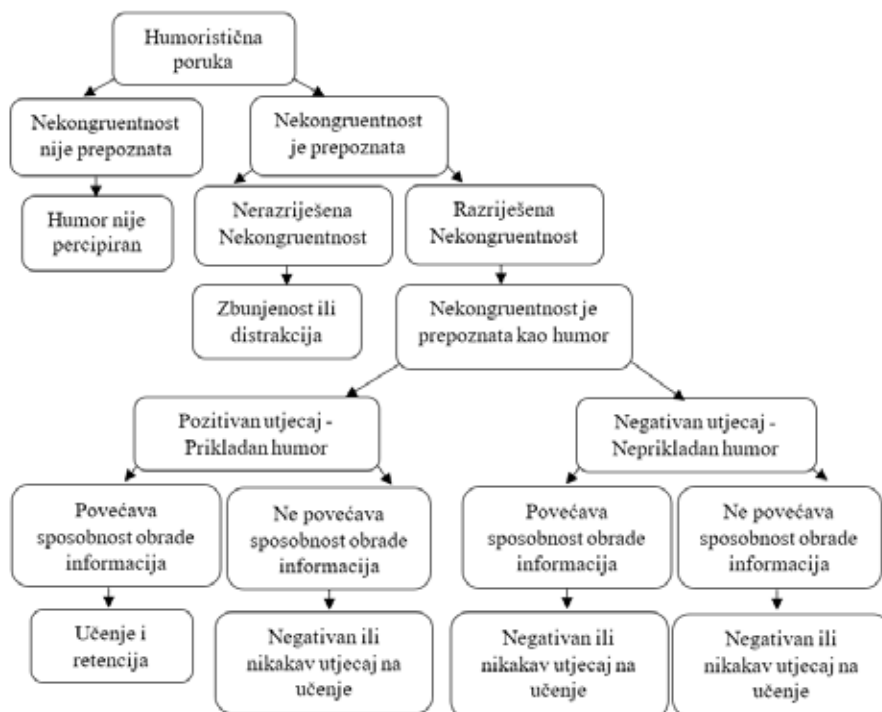
Humor ima pozitivne i negativne utjecaje na psihosocijalno zdravlje pojedinaca, što ga može činiti ključnim čimbenikom u gotovo svim aspektima života. Zbog toga se istražuje njegov utjecaj u različitim situacijama, pa tako i u kontekstu obrazovanja. Istraživače je zanimalo koliko često nastavnici koriste humor i je li on povezan s pozitivnim obrazovnim ishodima. Iako nije lako procijeniti koliko često se humor koristi tijekom nastave, autori ranijih istraživanja su korištenjem metode opažanja te iskaza studenata utvrdili da je uporaba humora na fakultetu svakodnevna pojava, točnije da je prosječno korištenje humora otprilike svakih 15 – 20 minuta te da ga češće koriste muški nastavnici (Bryant, Crane, Comisky i Zillmann, 1980; Gorham i Christophel, 1990). U

svom preglednom radu Banas, Dunbar, Rodriguez i Liu (2011) navode rezultate o još češćem korištenju nastavnickog humora u recentnijim istraživanjima, što potvrđuje i istraživanje Torok, McMorris i Lin (2004) u kojemu je čak 60 % studenata iskazalo da nastavnik uvijek koristi humor, a za tvrdnju da su nastavnici zabavni i duhoviti čak ih je 70 % označilo da se slaže. Također, Banas i dr. (2011) navode da u usporedbi s nastavnicima na fakultetu nastavnici srednjih i osnovnih škola koriste humor znatno manje jer smatraju da nije primjeren dobi učenika.

Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk i Smith (2006) koristili su metodu opažanja i proveli analizu korištenja humora na nastavi. Na temelju rezultata podijelili su nastavnicki humor na dva generalna faktora: *prikladan* i *neprikladan*. Prikladan humor je općenito humor koji nikoga ne vrijeđa i koji pridonosi dobroj atmosferi. To može biti tzv. *vezani humor*, koji je izravno vezan uz sadržaj predavanja, *nevezani humor*, koji nije vezan uz sadržaj predavanja, ali pridonosi dobroj atmosferi, *samoporažavajući humor*, koji uključuje šale, priče i komentare nastavnika na vlastiti račun i *neplanirani humor*, koji se dogodi slučajno jer je nastavnik, primjerice, napravio pogrešku. Neprikladan humor je onaj koji ne bi trebalo koristiti na nastavi jer ne pridonosi poboljšanju učenja sadržaja. To može biti *uvredljiv humor*, koji je izravno usmjeren na ismijavanje pojedinaca ili grupa te *podecjenjivački humor*, koji je usmjeren na podcjenjivanje pojedinog studenta ili studentice na predavanju ili nekih studentskih ponašanja.

Wanzer, Frymier i Irwin (2010) razvili su procesnu teoriju nastavnickog humora, kojom žele objasniti na koji način se humor na nastavi može percipirati i dovesti do različitih ishoda. Prema ovoj teoriji (*Slika 1*), student mora prepoznati iznenađenje ili kontradikciju (nekongruentnost) poruke koju šalje nastavnik kako bi obratio pažnju na sadržaj, riješio nekongruentnost i prepoznao sadržaj kao humorističan. Ako student ne razriješi kontradikciju koja je pred njega postavljena, proces staje i student ostaje zbunjen. Prikladnost humora je idući, ključan element, koji odlučuje hoće li humorističan sadržaj dovesti do pozitivnih ili negativnih ishoda, odnosno hoće li dovesti do pamćenja sadržaja, veće motivacije ili do osjećaja ljutnje, izoliranosti i smanjenja motivacije za učenjem. Na *Slici 1* može se vidjeti da će prikladan tip humora dovesti do pozitivnih ishoda jer takav humor motivira studenta da se uključi u procesiranje

humoristične poruke. S druge strane, neprikladan tip humora stvara negativan efekt u studenata zbog čega smanjuje motivaciju i mogućnost za pamćenjem sadržaja jer stvara distrakciju od sadržaja kolegija.



Slika 1. Procesna teorija nastavnčkog humora (Wanzer, Frymier i Irwin, 2010)

Istraživana je i povezanost motivacije u učenju s nastavničkim humorom, a većina istraživanja nalazi pozitivnu korelaciju između prikladnog nastavničkog humora i motivacije u učenju (Banas i dr., 2011; Wanzer i dr., 2010). No pregledni rad Banas i dr. (2011) naglašava da rezultati nisu konzistentni zbog brojnih faktora koji utječu na motivaciju, kao i razlika u metodologiji istraživanja. Prema Pintrichu i Shunku (2002), motivacija je jedna od najvažnijih komponenti koja djeluje na ishode učenja, ali je i složena za mjerenje zbog utjecaja brojnih faktora (interesa, ciljeva, iskustva, prethodnog postignuća, karakteristika sadržaja koji se uči i dr.). Pintrich, Smith, Garcia i McKeachie (1991) kao motivacijske čimbenike učenja navode tri komponente: vrijednosti

(intrinzičnu ciljnu orijentaciju, ekstrinzičnu ciljnu orijentaciju i vrijednost zadatka), očekivanja (uvjerenja o mogućnosti kontrole učenja i akademsku samoefikasnost) te afektivnu komponentu (ispitnu anksioznost). U ovome ćemo se istraživanju usmjeriti na vrijednost zadatka, akademsku samoefikasnost i ispitnu anksioznost. *Vrijednost zadatka* odnosi se na procjenu studenta koliko je zadatak zanimljiv, važan i koristan, a visoka vrijednost zadatka vodi visokoj uključenosti u učenje. *Akademski samoefikasnost* uključuje prosudbu o vlastitoj sposobnosti uspješnog izvršenja zadatka. *Ispitna anksioznost* sastoji se od dviju komponenata: kognitivne, koja uključuje zabrinutost i negativne misli koje ometaju izvođenje aktivnosti te emocionalne, koja se odnosi na fiziološku uzbuđenost, a negativno je povezana s očekivanjima i akademskim uspjehom (Pintrich i dr., 1991).

Većina istraživanja nastavnčkog humora pokazala su povezanost korištenja humora s boljim ishodima učenja (npr. Hackathorn, Garczynski, Blankmeyer, Tennial i Solomon, 2011; McCabe, Sprute i Underdown, 2017; Wanzer i Frymier, 1999), što pruža dokaze o humoru kao potencijalno učinkovitoj komunikacijskoj strategiji u učionici. Činjenica da studenti na upitnicima redovito izvještavaju da im je smisao za humor jedna od najpoželjnijih kvaliteta uspješnog nastavnika (Hackathorn i dr., 2011; Torok i dr., 2004) govori o tome koliko im je on važan u obrazovnom procesu. Korištenje humora na nastavi povezano je s boljom percepcijom i evaluacijom nastavnika (Gorham i Christophel, 1990; Wanzer i Frymier, 1999; Wanzer i dr., 2010) te općenito boljom atmosferom i većom kohezijom na nastavi (Bergin, 1999; Torok i dr., 2004), pa i boljom atmosferom za vrijeme nastave na daljinu (Anderson, 2011; McCabe i dr., 2017). To može pomoći studentima pri smanjenju anksioznosti (Askildson, 2005; Chabeli, 2008) i dovesti do smanjenja ispitne anksioznosti (Berk, 2000), a time potencijalno poboljšati ispitne rezultate.

Važno je reći kako neće svaki stil humora nastavnika dovesti do navedenih pozitivnih ishoda. U skladu s ranije opisanom procesnom teorijom nastavnčkog humora, pokazalo se da korištenje agresivnog, neprikladnog humora stvara neugodnu atmosferu za učenje (Chabeli 2008; Harris, 1989; Torok i dr., 2004), a povezano je i s nižom motivacijom za učenjem sadržaja koje nastavnik poučava (Chabeli, 2008; Gorham i Christophel, 1990). Kada nastavnici koriste

neprikladan oblik humora, smanjuje se njihov kredibilitet u očima studenata (Gorham i Christophel, 1990). Wanzer i Frymier (1999) napominju da rezultati istraživanja nisu uvijek konzistentni te da humor neće uvijek dovesti do pozitivnih ili negativnih ishoda. Naime, ako je student duhovita osoba, tada će moći primijetiti nastavnički humor, usmjeriti pažnju te će moći doći do pozitivnih ili negativnih ishoda, a ako nije, neće primijetiti humor nastavnika (Gorham i Christophel, 1990). U dostupnoj literaturi nismo pronašli nijedno istraživanje koje povezuje stil humora studenta s čimbenicima vezanim uz nastavu.

Što se tiče povezanosti motivacijskih čimbenika i humora na nastavi, prema preglednom radu Banas i dr. (2011) korištenje prikladnog, pozitivnog humora povezano je s većom percipiranom motivacijom u učenju, a prikladan humor može povećati interes studenta i percepciju važnosti gradiva (Askildson, 2005). Dosadašnja istraživanja nisu ispitivala povezanost nastavničkog stila humora i akademske samoefikasnosti studenata, a pronađena je pozitivna korelacija između sveukupnog humora nastavnika i uključenosti studenata na nastavi (Evans-Palmer, 2009).

Većina istraživanja usmjerenih na proučavanje nastavničkog humora i pozitivnih ishoda koje donosi u obrazovnom kontekstu provedena je prije više desetaka godina zbog čega se javlja potreba za novijim rezultatima. Također, u Hrvatskoj do pisanja ovog rada ne postoji istraživanje koje ispituje navedenu temu. Stoga smo proveli istraživanje koje se bavilo ovim aspektima korištenja humora u obrazovnom kontekstu.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinos stila humora sveučilišnih nastavnika (prikladni i neprikladni) i stila humora studenata (afilijativni, agresivni, samoporažavajući i samopoboljšavajući) u objašnjenju evaluacije nastavnika i motivacijskih čimbenika: ispitne anksioznosti, vrijednosti zadatka te akademske samoefikasnosti studenata.

Na temelju procesne teorije nastavničkog humora i prethodnih istraživanja postavili smo sljedeće hipoteze:

H1: Očekujemo da će prikladan humor nastavnika biti pozitivan, a neprikladan humor nastavnika negativan prediktor evaluacije nastavnika. Ne

očekujemo da će stilovi humora studenata biti statistički značajni prediktori evaluacije nastavnika.

H2: Očekujemo da će agresivni i samoporažavajući stil humora studenata te neprikladan humor nastavnika biti pozitivni, a afilijativni i samopoboljšavajući stil humora studenata i prikladan humor nastavnika negativni prediktori ispitne anksioznosti.

H3: Očekujemo da će afilijativni i samopoboljšavajući stil humora studenata te prikladan humor nastavnika biti pozitivni, a agresivni i samoporažavajući stil humora studenata te neprikladan humor nastavnika negativni prediktori vrijednosti zadatka.

H4: Očekujemo da će afilijativni i samopoboljšavajući stil humora studenata te prikladan humor nastavnika biti pozitivni, a agresivni i samoporažavajući stil humora studenata te neprikladan humor nastavnika negativni prediktori akademske samoefikasnosti.

## **Metodologija**

### *Postupak*

Istraživanje je provedeno mrežnim putem, a podaci su prikupljeni u razdoblju od tri tjedna u ožujku 2020. godine. S obzirom na to da istraživanje zahtijeva da se sudionik prisjeti zadnjeg ispita kojemu je prisustvovao i osobe koja je vodila većinu nastave, podatke smo započeli prikupljati tijekom ožujka jer su prije toga na svim fakultetima završili ispitni rokovi. Za provedbu istraživanja *online* odlučili smo se zbog početka pandemije virusa COVID-19.

Mrežni upitnik kreiran je preko platforme *Google Forms*. U istraživanju je korištena neprobabilistička metoda uzorkovanja, odnosno elementi tehnike „snježne grude“. Pozivnica na upitnik podijeljena je sudionicima putem stranica i grupa na *Facebooku* u kojima su većinom studenti (npr. *Studentski dom Stjepan Radić*, *Tražim nudim/studentski posao* itd.). Naslovna stranica upitnika sadržavala je uputu, obavijest o potpunoj anonimnosti, korištenju podataka u istraživačke svrhe, informaciju o tome da je sudionik slobodan odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kom trenutku i molbu da upitnik proslijedi i svojim

prijateljima koji su studenti. Ispunjavanje cijelog upitnika trajalo je otprilike 15 do 20 minuta po sudioniku.

### *Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 290 studenata (27,9 % muškaraca). Raspon dobi kretao se između 19 i 32 godine, a prosječna dob sudionika je 22,4 godine. Većina sudionika je bila s fakulteta iz područja društvenih znanosti (53,1 %) i tehničkih znanosti (20 %), a ostali su bili s fakulteta iz područja humanističkih znanosti, biomedicine i zdravstva, prirodnih znanosti i biotehničkih znanosti. Studenata prve godine fakulteta je bilo 13,8 %, druge godine 15,2 %, treće godine 17,9 %, četvrte godine 30 %, pete godine 14,5 %, a apsolventata 8,6 %.

### *Mjerni instrumenti*

Na početku upitnika sudionicima je dana opća uputa o odabiru nastavnika za kojeg će davati procjene. Navedeno je da se prisjete zadnjeg ispita koji su polagali i da procjene daju za osobu koja im je održavala većinu nastave tog kolegija (asistenta, docenta ili profesora). Također je navedeno da se, ako nisu prisustvovali većini nastave toga kolegija, prisjete ispita koji su polagali prije toga i osobe koja je održavala većinu nastave tog kolegija te da daju procjenu za nju/njega. Upitnik je sadržavao sljedeće skale:

*Skala nastavničkog humora* (engl. *Instructor Humor Scale (IHC)*, Frymier, Wanzer i Wojtaszczyk, 2008).

Ovaj instrument namijenjen je mjerenju specifičnih tipova humora nastavnika. Temelji se na istraživanju Wanzer i dr. (2006), koji su identificirali različite tipove humora koje nastavnici koriste tijekom predavanja te su odredili dva glavna faktora – prikladni i neprikladni humor.

Originalna skala sastoji se od 25 čestica, a u svrhu našeg istraživanja prevedena je na hrvatski jezik. Kako bi prijevod bio što vjerniji originalu, provedena je provjera jezične ekvivalentnosti tako da su dvije različite osobe prevele upitnik s engleskog jezika na hrvatski te s hrvatskog prijevoda na engleski. Tri osobe su dobile prevedenu verziju upitnika kako bismo provjerili razumijevanje



pojedine čestice te je na temelju njihovih nezavisnih povratnih informacija napravljena konačna verzija hrvatske inačice upitnika.

Nakon što su sudionici pročitali opću uputu o odabiru nastavnika za kojeg će raditi procjenu, zadatak im je bio da na skali od 1 (*nikada*) do 5 (*gotovo uvijek*) procijene u kolikoj se mjeri nastavnik ponaša na određeni način (npr. *Koristi humor vezan uz gradivo kolegija* ili *Koristi duhovite materijale* (npr. *slike, video*) *kako bi ilustrirao/ilustrirala neki pojam ili kao primjer*). Faktorska analiza metodom glavnih komponenti s rotacijom *varimax* ukazuje na dvofaktorski model. Četiri čestice su bile dvostruko zasićene te smo u daljnjoj analizi koristili ukupno 21 česticu. Na prikladni tip humora odnosi se 12 čestica, a na neprikladni 9 čestica. Ukupan rezultat za pojedini tip humora računa se kao aritmetička sredina procjena. S obzirom na to da faktorskom analizom nije demonstrirana tau-ekvivalentnost, pouzdanost tipa unutarnje konzistencije izražena je McDonaldovim omega koeficijentom te iznosi za prikladni oblik humora  $\omega = .91$ , a za neprikladni  $\omega = .89$ .

*Upitnik motiviranih strategija za učenje* (*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ); Pintrich i dr., 1991).

Za potrebe ovog istraživanja iz upitnika MSLQ-a korištene su skale vrijednosti zadatka, akademske samoefikasnosti i ispitne anksioznosti. Skala vrijednosti zadatka sastoji se od 6 čestica koje se odnose na percepciju koju student ima o vlastitim interesima, važnosti i korisnosti kolegija (npr. *Važno mi je da naučim gradivo ovog kolegija*). Skala akademske samoefikasnosti sastoji se od 8 čestica koje upućuju na očekivanje uspjeha u izvršavanju obveza kolegija (npr. *Siguran/Sigurna sam da mogu naučiti najteže dijelove literature za ovaj kolegij*). Skala ispitne anksioznosti sastoji se od 5 čestica koje se odnose na kognitivni i emocionalni aspekt ispitne anksioznosti (npr. *Dok pišem test mislim o tome kako loše napredujem u odnosu na druge studente*). Kognitivni aspekt se odnosi na zabrinutost, odnosno negativne misli koje utječu na lošu izvedbu, a emocionalni na afektivnu i fiziološku pobuđenost tijekom ispita.

Na svakoj skali sudionik treba označiti stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom, od 1 (*uopće se ne slažem*) do 7 (*u potpunosti se slažem*). Ukupan

rezultat za svaku skalu izražava se kao aritmetička sredina odgovora na čestice. Rezultati pouzdanosti unutarne konzistencije izražene koeficijentom Cronbachovim alpha u našem istraživanju iznose: vrijednost zadatka  $\alpha = .93$ , akademska samoefikasnost  $\alpha = .91$  i ispitna anksioznost  $\alpha = .82$ .

*Upitnik evaluacije nastavnika* (Ljubotina, 2006).

Upitnik je razvijen s ciljem vrednovanja kvalitete nastave na Sveučilištu u Zagrebu, koje je provodio Centar za psihodijagnostičke instrumente Filozofskog fakulteta u suradnji s Uredom za upravljanje kvalitetom Sveučilišta u Zagrebu. Za potrebe ovog istraživanja korištena je supskala koja se odnosi na karakteristike rada nastavnika (npr. *Kroz nastavu pokazuje dobro poznavanje sadržaja kolegija*), a sastoji se od 14 čestica koje mjere jedan generalni faktor. Ukupni rezultat se računa kao aritmetička sredina odgovora na čestice. Sudionici odgovaraju na pitanja na skali od 1 (*nikako se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*). Pouzdanost upitnika u ovom istraživanju iznosi  $\alpha = .93$ .

*Upitnik stilova humora* (*Humor Styles Questionnaire (HSQ)*, Martin i dr., 2003).

Ovaj upitnik mjeri četiri stila humora: afilijativni (npr. *Ne moram se puno truditi da nasmijem ljude. Izgleda da sam prirodno duhovita osoba*), samopoboljšavajući (npr. *Ako sam uzrujan/uzrujana ili nesretan/nesretna, obično pokušavam misliti na zabavne situacije kako bih se bolje osjećao/osjećala*), agresivni (npr. *Kad netko napravi grešku, često ga zadirkujem zbog toga*) i samoporažavajući (npr. *Dozvoljavam ljudima da se smiju na moj račun više nego bi trebalo*).

Upitnik se odnosi na procjenu vlastitog humora zbog čega su u tom dijelu sudionici dobili uputu da se tvrdnje odnose na njih i na njihovo ponašanje vezano uz humor. U ovom je istraživanju korištena verzija upitnika preuzeta iz rada u kojem je preveden na hrvatski jezik (Tubin, 2011). Sastoji se od ukupno 32 čestice, pri čemu je svaki stil ispitan s 8 čestica na koje sudionici odgovaraju na skali od 1 (*u potpunosti se ne slažem*) do 7 (*u potpunosti se slažem*). Ukupan

rezultat za svaki stil humora računa se kao aritmetička sredina čestica koje mu pripadaju. Pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije u našem istraživanju iznose: afilijativni stil  $\alpha = .78$ , samopoboljšavajući stil  $\alpha = .78$ , agresivni stil  $\alpha = .69$  i samoporažavajući stil  $\alpha = .81$ .

Uz navedeno, sudionici su u upitniku označili i sociodemografske podatke: spol, dob, područje studija i godinu studiranja te su označili spol nastavnika/ nastavnice.

## Rezultati

Procjene sudionika odnosile su se na 52,4 % nastavnika muškog i 47,6 % ženskog spola. U *Tablici 1* prikazani su deskriptivni podaci za ispitivane varijable. Za većinu varijabli indeksi asimetričnosti bili su manji od  $\pm 2$ , a indeksi spljoštenosti manji od  $\pm 7$  pa se distribucije mogu smatrati normalnima (Ryu, 2011). Jedino je za varijablu neprikladnog humora nastavnika pokazana pozitivna asimetričnost. Iako skala neprikladnog humora odstupa od normaliteta, to je u manjoj mjeri dozvoljeno (Howell, 2002), a i s obzirom na dovoljno velik broj ispitanika, koristili smo parametrijske analize podataka.

Tablica 1. Deskriptivni podaci ispitanih varijabli (N = 290)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>A</i>	<i>S</i>
afilijativni stil	5,57	5,70	2,25	7,00	-.724	.182
samopoboljšavajući stil	4,65	4,75	1,13	7,00	-.279	.042
agresivni stil	3,30	3,25	1,00	6,50	.228	.005
samoporažavajući stil	3,47	3,50	1,00	6,63	.223	-.316
ispitna anksioznost	3,96	1,47	1	7	.028	-.783
vrijednost zadatka	5,25	1,51	1	7	-.811	-.003
akademska samoefikasnost	5,38	1,23	1,63	7	-.726	.041
prikladan humor nastavnika	2,51	0,89	1	5	.333	-.407
neprikladan humor nastavnika	1,19	0,49	1	5	4.459	24.199
evaluacija nastavnika	4,21	0,75	1,27	5	-1.170	1.092

*Legenda.* A = indeks asimetričnosti, S = indeks spljoštenosti

U *Tablici 2* prikazane su korelacije ispitivanih varijabli.

Tablica 2. Korelacije (Pearsonov r) između korištenih varijabli (N = 290)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
spol sudionika	-												
godina studija	.12*	-											
spol nastavnika/nastavnice	.19**	-.11	-										
afilijativni stil	-.11	.06	-.03	-									
samopoboljšavajući stil	-.01	.05	.04	.52**	-								
agresivni stil	.24**	.08	.00	.16**	.14*	-							
samoporažavajući stil	.10	.02	.09	.05	.21*	.22**	-						
prikladan humor nastavnika	-.05	.06	.05	.05	.24**	.05	.22**	-					
neprikladan humor nastavnika	.20**	-.06	.12*	-.10	.10	.17**	.33**	-.26**	-				
evaluacija nastavnika	-.11	-.01	.04	.16**	.16**	-.05	-.09	.46**	-.26**	-			
ispitna anksioznost	.04	-.14*	.18**	-.21**	-.06	.01	.32**	.04	.25*	-.18**	-		
vrijednost zadatka	-.10	-.01	-.01	.13*	.16**	-.12*	-.02	.42**	-.09	.49**	-.13*	-	
akademska samoefikasnost	-.02	.17**	-.12*	.23**	.22**	-.09	-.09	.23**	-.03	.33**	-.43**	.59**	-

Legenda: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Provedene su četiri hijerarhijske analize s istim prediktorima: kontrolnim varijablama (spolom sudionika, godinom studija i spolom nastavnika/nastavnice), samoprocijenjenim stilom humora studenata (afilijativnim, samopoboljšavajućim, agresivnim i samoporažavajućim) te vrstom nastavničkog humora (prikladnim i neprikladnim humorom), dok su kriteriji bili evaluacija nastavnika i motivacijski čimbenici (ispitna anksioznost, vrijednost zadatka i akademska samoefikasnost). U analizu su u prvom koraku uključene kontrolne varijable, u drugom koraku vlastiti stilovi humora, a u trećem nastavnički stilovi humora.

U *Tablici 3* prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize s evaluacijom nastavnika kao kriterijem. Prvi korak nije se pokazao statistički značajnim. U drugom koraku dodani su vlastiti stilovi humora, pri čemu model postaje značajnim, no objašnjava svega 3,6 % varijance evaluacije nastavnika. U trećem koraku je dodan nastavnički tip humora koji statistički značajno povećava postotak objašnjene varijance, točnije za 30,8 %, što čini ukupno 34,4 % objašnjene varijance evaluacije nastavnika. Značajan pozitivan prediktor evaluacije nastavnika u ovom istraživanju je prikladan nastavnički humor, a negativan prediktor neprikladan humor nastavnika, pri čemu najveći samostalni doprinos ima prikladan stil humora nastavnika, koji objašnjava 29,16 % varijance.

**Tablica 3.** Rezultati provedbe hijerarhijske regresijske analize s evaluacijom nastavnika kao kriterijem (N = 290)

prediktori	1. korak		2. korak		3. korak	
	$\beta$	B (95 % CI)	$\beta$	B (95 % CI)	$\beta$	B (95 % CI)
spol sudionika	-.126*	-210 (-.407 do -.012)	-.096	-.159 (-.361 do .044)	.001	.002 (-.168 do .172)
godina studija	.012	.005 (-.048 do .059)	.001	.001 (-.052 do .053)	-.058	-.026 (-.070 do .018)
spol nastavnika/nastavnice	.063	.094 (-.083 do .271)	.062	.093 (-.082 do .268)	.058	.087 (-.058 do .232)
afilijski stil	-	-	.089	.009 (-.005 do .024)	.088	.009 (-.003 do .021)
samopoboljšavajući stil	-	-	.133	.012 (.000 do .024)	.038	.003 (-.007 do .014)
agresivni stil	-	-	-.031	-.003 (-.015 do .009)	-.005	.001 (-.010 do .009)
samoporažavajući stil	-	-	-.110	-.009 (-.019 do .001)	-.110	-.009 (-.017 do -.001)
prikladan humor nastavnika	-	-	-	-	.540***	.454 (.369 do .538)
neprikladan humor nastavnika	-	-	-	-	-.339***	-.518 (-.678 do -.359)
R <sup>2</sup>	.016		.059*		.365***	
Korigirani R <sup>2</sup>	.006		.036*		.344***	
$\Delta R^2$	-		.030*		.308***	

Legenda: \*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001.

$\beta$  – standardizirani regresijski beta-koefficienti, B (95 % CI) – regresijski koefficienti uz intervale pouzdanosti, R<sup>2</sup> – koefficient determinacije, korigirani R<sup>2</sup> – prilagodeni koefficient determinacije,  $\Delta R^2$  – razlika korigiranog koefficienta determinacije između koraka regresije

Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza u kojima su kao kriteriji korišteni motivacijski čimbenici (ispitna anksioznost, vrijednost zadatka i akademska samoefikasnost) prikazani su u *Tablici 4*. Kada je ispitna anksioznost korištena kao kriterij, kontrolne varijable objasnile su 3,7 % varijance. Dodavanjem vlastitih stilova humora u drugom koraku dodatno je objašnjeno još 13,2 % varijance. Dodavanjem nastavnčkog humora u trećem koraku ne dolazi do statistički značajne promjene u objašnjenju varijance ispitne anksioznosti te je ukupan postotak objašnjene varijance 16,4 %. Najveći samostalni doprinos u objašnjenju varijance ispitne anksioznosti imaju vlastiti samoporažavajući stil humora, zatim afilijativni stil te spol nastavnika/nastavnice.

U slučaju kada je vrijednost zadatka korištena kao kriterij, prvi korak hijerarhijske analize nije se pokazao statistički značajnim. U drugom koraku, dodavanjem vlastitog stila humora objašnjeno je svega 2,9 % varijance vrijednosti zadatka. Uvođenjem nastavnčkog humora u trećem koraku taj postotak objašnjene varijance raste za 18,9 %, čime je ukupno objašnjeno 21,8 % varijance. Samopoboljšavajući stil u tom koraku prestaje biti značajnim prediktorom zbog čega postoji mogućnost da je vrsta nastavnčkog humora medijator odnosa samopoboljšavajućeg vlastitog stila humora i vrijednosti zadatka. Pokazalo se i da viši prikladan humor nastavnika te niži neprikladan humor nastavnika predviđaju višu vrijednost zadatka, pri čemu najveći samostalni doprinos ima prikladan nastavnčki humor.

Kada je akademska samoefikasnost korištena kao kriterij, prvi je korak statistički značajan, a pozitivan prediktor akademske samoefikasnosti je viša godina studija. Kontrolnim varijablama objašnjeno je svega 2,8 % varijance akademske samoefikasnosti. U drugom koraku, dodavanjem vlastitog stila humora objašnjava se dodatnih 8,2 % varijance akademske samoefikasnosti. U trećem koraku, dodavanjem nastavnčkih stilova humora objašnjava se dodatnih 4,4 % varijance te je objašnjeno ukupno 16,4 % varijance akademske samoefikasnosti u studenata. Najveći samostalni doprinos ima prikladan humor nastavnika, čiji viši rezultat predviđa višu akademsku samoefikasnost. Zanimljivo je da uvođenjem vrste nastavnčkog humora u trećem koraku samoporažavajući vlastiti stil humora postaje statistički značajnim negativnim prediktorom, a samopoboljšavajući stil prestaje biti statistički značajnim prediktorom. Uvidom u korelacijsku matricu možemo vidjeti da je samopoboljšavajući stil statistički značajno povezan s akademskom samoefikasnošću, a agresivni i samoporažavajući stil nemaju statistički značajne bivarijatne korelacije s ovim kriterijem, no predstavljaju statistički značajne prediktore. Moguće je da se radi o supresorskom efektu, no efekti su mali.

**Tablica 4.** Rezultati provedbe hijerarhijskih regresijskih analiza s motivacijskim čimbenicima kao kriterijima (N = 290)

kriterij	prediktori	1. korak		2. korak		3. korak	
		$\beta$	B (95 % CI)	$\beta$	B (95 % CI)	$\beta$	B (95 % CI)
ispitna ankstioznost	spol sudionika	.028	.092 (-.290 do .473)	-.019	-.063 (-.433 do .307)	-.023	-.075 (-.453 do .302)
	godina studija	-.126*	-.112 (-.215 do -.009)	-.114*	-.102 (-.198 do -.006)	-.112*	-.100 (-.197 do -.003)
	spol nastavnika/ce	.160**	.470 (.128 do .812)	.136**	.399 (.079 do .718)	.136**	.400 (.078 do .721)
	afilijavni stil	-	-	-.214**	-.045 (-.071 do -.018)	-.214**	-.045 (-.071 do -.018)
	samopoboljšavajući stil	-	-	-.006	-.001 (-.024 do .021)	-.002	.001 (-.023 do .023)
	agresivni stil	-	-	-.016	-.003 (-.025 do .019)	-.017	-.003 (-.025 do .019)
	samoporažavajući stil	-	-	.327***	-.053 (-.035 do .070)	.327***	.053 (.034 do .071)
	prikladan humor nastavnika	-	-	-	-	-.023	-.038 (-.225 do .149)
	neprikladan humor nastavnika	-	-	-	-	-.012	-.037 (-.317 do .391)
	$R^2$	.047**		.189***		.190***	
$\Delta R^2$	.037**		.169***		.164***		
vrjednost zadanka	spol sudionika	-.098	-.328 (-.728 do .072)	-.051	-.171 (-.582 do .240)	.012	.042 (-.333 do .147)
	godina studija	.010	-.009 (-.099 do .117)	.003	.003 (-.104 do .110)	-.036	-.033 (-.130 do .063)
	spol nastavnika/ce	.011	.032 (-.327 do .391)	-.001	-.003 (-.358 do .352)	-.012	-.037 (-.357 do .283)
	afilijavni stil	-	-	.072	.015 (-.014 do .045)	.095	.020 (-.006 do .047)
	samopoboljšavajući stil	-	-	.143*	.026 (.001 do .051)	.045	.008 (-.015 do .031)
	agresivni stil	-	-	-.133*	-.026 (-.050 do -.002)	-.124*	-.024 (-.046 do -.003)
	samoporažavajući stil	-	-	-.022	-.004 (-.023 do -.016)	-.060	-.010 (-.029 do .009)
	prikladan humor nastavnika	-	-	-	-	.461***	.782 (.596 do .968)
	neprikladan humor nastavnika	-	-	-	-	-.148**	-.457 (-.809 do -.105)
	$R^2$	.009		.053*		.242***	
$\Delta R^2$	-.001		.029*		.218***		
akademska samoeфикаsnost	spol sudionika	-.023	-.062 (-.384 do .260)	.043	.116 (-.205 do .438)	.063	.172 (-.147 do .490)
	godina studija	.158**	.119 (.032 do .206)	.145*	.109 (.025 do .192)	.132*	.099 (.017 do .181)
	spol nastavnika/ce	-.097	-.239 (-.528 do .049)	-.105	-.258 (-.536 do .020)	-.115	-.284 (-.555 do -.012)
	afilijavni stil	-	-	.162*	.028 (.006 do .051)	.189**	.033 (.010 do .056)
	samopoboljšavajući stil	-	-	.172**	.026 (.006 do .045)	.113	.017 (-.033 do .036)
	agresivni stil	-	-	-.135*	-.022 (-.040 do -.003)	-.139*	-.022 (-.041 do -.004)
	samoporažavajući stil	-	-	-.101	-.014 (-.029 do .002)	-.144*	-.019 (-.035 do -.004)
	prikladan humor nastavnika	-	-	-	-	.232***	.321 (.164 do .479)
	neprikladan humor nastavnika	-	-	-	-	.013	.032 (-.267 do .331)
	$R^2$	.023*		.131***		.181***	
$\Delta R^2$	.028*		.110***		.154***		
	-		.082***		.044***		

Legenda: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .  
 $\beta$  – standardizirani regresijski beta-koefficienti, B (95 % CI) – regresijski koefficienti uz intervale pouzdanosti,  $R^2$  – koefficient determinacije, korigirani  $R^2$  – prilagodeni koefficient determinacije,  $\Delta R^2$  – razlika korigiranog koefficienta determinacije između koraka regresije



## Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinose li stil humora studenata i stil humora njihovih nastavnika objašnjenju evaluacije nastavnika i motivacijskih čimbenika (ispitne anksioznosti, vrijednosti zadatka i akademske samoefikasnosti) u studenata.

Deskriptivni podaci koje smo dobili pokazuju da sveučilišni nastavnici tijekom predavanja uglavnom koriste prikladan humor, dok neprikladan humor koriste rijetko. Ovaj nalaz u skladu je s dosadašnjim istraživanjima, koja pokazuju da nastavnici relativno često koriste neki prikladan oblik humora na nastavi (šale, prikazivanje različitih duhovitih materijala i slično), a manje onaj koji se smatra agresivnim, odnosno neprikladnim (Banas i dr., 2011; Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk i Smith, 2006). Što se tiče studentskih samoprocjena vlastitog stila humora, iz naših se rezultata može vidjeti da studenti najviše koriste afilijativni stil humora, a najmanje agresivni. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju Tubin (2011).

Kada je u hijerarhijskoj regresijskoj analizi kao kriterij korištena evaluacija nastavnika, naša postavljena hipoteza je potvrđena. Prikladan humor nastavnika se pokazao pozitivnim, a neprikladan humor nastavnika negativnim prediktorom evaluacije nastavnika. Dobiveni rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima (Gorham i Christophel, 1990; Wanzer i Frymier, 1999; Wanzer i dr., 2010). S obzirom na to da se evaluacija nastavnika odnosi isključivo na karakteristike nastavnika i na kvalitetu provođenja nastave, nismo očekivali da je povezana s vlastitim stilom humora studenata jer studenti procjenjuju realne i vidljive karakteristike nastave i izvedbe nastavnika, na što njihov stil humora ne utječe. Taj dio hipoteze također je potvrđen. Pokazalo se i da stil humora nastavnika objašnjava 30,8 % varijance evaluacije nastavnika povrh drugih korištenih varijabli zbog čega navedeni nalaz može poslužiti nastavnicima kako bi povećali zadovoljstvo studenata na predavanju.

Kada je ispitna anksioznost korištena kao kriterij, hipoteza je djelomično potvrđena. U prvom koraku, u kojemu su u model uključene samo kontrolne varijable, objašnjeno je 3,7 % varijance ispitne anksioznosti. Rezultati pokazuju da niža godina studija i muški spol nastavnika predviđaju višu ispitnu anksioznost. Moguće objašnjenje je to što studenti nižih godina vjerojatno nemaju

još toliko iskustva s polaganjem ispita na fakultetu pa zbog nepredvidivosti ispitne situacije mogu osjećati veću anksioznost od kolega s viših godina. Većina istraživanja ispitne anksioznosti proučavala su odnos roda studenta/studentice i ispitne anksioznosti (npr. Devine, Fawcett, Szűcs i Dowker, 2012; Everson, Millsap i Rodriguez, 1991) te se pokazalo da studentice općenito izvještavaju o višoj ispitnoj anksioznosti, a posebno kada je na ispitu prisutan muški nastavnik (Martin i Marsh, 2005). U našem istraživanju u uzorku je bilo 72,1 % žena pa je moguće da je zbog toga došlo do rezultata da muški spol nastavnika predviđa višu ispitnu anksioznost. No treba napomenuti da je bivarijatna korelacija ovih varijabli niska.

Potvrđeno je da je afilijativni stil humora studenata negativan prediktor, a samoporažavajući stil pozitivan prediktor njihove ispitne anksioznosti. Naime, cilj afilijativnog stila humora je zabavljanje drugih i smanjivanje vlastite napetosti pa pomaže i u smanjenju ispitne anksioznosti. Samoporažavajući stil uključuje ismijavanje i degradiranje sebe kako bi se poboljšao odnos s drugima te uključuje obrambeni mehanizam sakrivanja negativnih osjećaja i „bježanja od problema“ (Martin i dr., 2003) pa je vjerojatno stoga i povezan s višom ispitnom anksioznošću. Zanimljivo je da se samopoboljšavajući i agresivni stil humora studenata nisu pokazali značajnim prediktorima, što nije u skladu s postavljenom hipotezom. Ni bivarijatne korelacije ovih dvaju stilova s ispitnom anksioznošću nisu statistički značajne pa je moguće da ih studenti ne koriste pri smanjenju ispitne anksioznosti, što je potrebno provjeriti i u budućim istraživanjima.

Iako vlastiti stilovi humora objašnjavaju svega 13,2 % ispitne anksioznosti, koristan je nalaz da takva osobna karakteristika ima statistički značajan doprinos objašnjenju ispitne anksioznosti. Svakako je potrebno istražiti koliki je taj doprinos ako se kao prediktori uključe i varijable vezane uz kolegij koji nastavnik drži (primjerice, težina kolegija, interes za kolegij i slično).

U trećem koraku analize, uvrštavanjem nastavničkog humora, nije došlo do statistički značajne promjene u modelu. Drugim riječima, vrsta nastavničkog humora nije se pokazala statistički značajnim prediktorom ispitne anksioznosti. Navedeno nije u skladu s postavljenom hipotezom. Moguće objašnjenje nepostojanja povezanosti između nastavničkog humora i ispitne anksioznosti

u ovom istraživanju je to što se procjena nastavničkog stila humora odnosila na onaj korišten na nastavi, a ne na samom ispitu. Naime, u istraživanju Berk (2000) humorističan sadržaj je uvršten u uputu i ispitna pitanja te je tako humor smanjio ispitnu anksioznost i poboljšao izvedbu. Također, studenti osjećaju višu ispitnu anksioznost pri usmenim ispitima nego pri pisanim ispitima (Laurin-Barantke, Hoyer, Fehm i Knappe, 2016), a u našem istraživanju nismo ispitali za koju vrstu ispita su studenti davali procjene, što bi korisno bilo ispitati u budućim istraživanjima.

Što se tiče doprinosa vlastitog i nastavničkog humora u objašnjenju vrijednosti zadatka, postavljene hipoteze su djelomično potvrđene. Samopoboljšavajući stil humora studenata pokazao se pozitivnim, a agresivni stil negativnim prediktorom vrijednosti zadatka, no afilijativni i samoporažavajući stil nisu pokazali statistički značajan doprinos. Naši rezultati pokazuju da samoprocijenjeni stilovi humora studenata objašnjavaju vrlo mali dio varijance vrijednosti zadatka. Dodavanjem vrste nastavničkog humora u trećem koraku, samopoboljšavajući vlastiti stil prestaje biti statistički značajan prediktor vrijednosti zadatka.

Dosadašnja istraživanja pokazala su da je prikladan humor nastavnika pozitivno povezan, a neprikladan negativno povezan s interesom i percepcijom važnosti gradiva učenika i studenata (Askildson, 2005; Banas i dr., 2011). Takav je rezultat dobiven i u našem istraživanju. Prema procesnoj teoriji nastavničkog humora (Wanzer i dr., 2010), prikladan ili neprikladan humor povećava, odnosno smanjuje učenje i retenciju gradiva, kao i motivaciju za učenjem, što se u našem istraživanju pokazalo na varijabli vrijednosti zadatka kao mjeri motivacije za učenjem. Ovaj je nalaz koristan za nastavnike jer pokazuje da, iako je ovaj doprinos ograničen, korištenjem humora na nastavi mogu donekle doprinijeti percepciji važnosti, interesa i korisnosti vlastitog kolegija u studenata.

Slični su rezultati dobiveni kada smo kao kriterij koristili još jednu mjeru motivacije za učenjem, akademsku samoefikasnost. Hipoteza je djelomično potvrđena te je afilijativni stil humora pozitivan prediktor, a agresivni i samoporažavajući stilovi su negativni prediktori akademske samoefikasnosti. Prikladan nastavnički humor se pokazao pozitivnim prediktorom, što znači da korištenje pozitivnog, prikladnog humora na nastavi pridonosi percepciji studenata o mogućnosti savladavanja kolegija i dobivanja dobre ocjene. S druge strane,

neprikladan humor se nije pokazao statistički značajnim, što nije u skladu s našom hipotezom. S obzirom na pretpostavke procesne teorije nastavničkog humora, korištenje neprikladnog humora na nastavi dovodi do negativnih ili nikakvih efekata na retenciju i učenje. Prema našem nalazu, postoji mogućnost da je procesna teorija nastavničkog humora primjenjiva i na akademsku samoefikasnost. Naime, ako student usmjeri pažnju na kontradiktornost i razriješi ju kao prikladan humor, doći će do učenja, zbog čega bi se moglo povećati i očekivanje uspjeha, kao i prosudba o vlastitoj sposobnosti uspješnog izvršenja zadatka. Ako kontradiktornost razriješi kao neprikladan humor, prema teoriji neće doći do učenja sadržaja pa je moguće da učinka na percepciju akademske samoefikasnosti neće biti. Navedeni odnos je potrebno istražiti u budućim istraživanjima, kao i ostale čimbenike koji mogu objasniti taj odnos (npr. interes za kolegij, osobine studenata i dr.).

Ovo istraživanje ima određene metodološke nedostatke. Uzorak je neprobabilistički, a korišteni su neki elementi tehnike „snježne grude“. Prikupljanjem putem grupa i stranica na *Facebooku* izostavljeni su studenti koji nisu u navedenim grupama ili uopće ne koriste *Facebook*. Također, u uzorku je puno veći broj sudionica, što je česta karakteristika istraživanja *online* (Smith, 2008). Struktura uzorka prema području fakulteta je neravnomjerna (najviše je sudionika s fakulteta društvenih znanosti, a zatim tehničkih znanosti) jer je moguće da je studentima s tih fakulteta tema bila zanimljivija ili je više njih bilo u grupama na *Facebooku* u koje je poslan upitnik, kao i to da su zatim vjerojatno češće prosljeđivali poveznicu na upitnik prijateljima s istog fakulteta. Moguće je i da su upitnik odabrali ispunjavati studenti kojima je humor u nastavi bitniji. Stoga naš uzorak nije reprezentativan za populaciju studenata u Hrvatskoj, a mogućnost generalizacije dobivenih rezultata je ograničena. Uz to, kao što smo ranije napomenuli, pri procjeni ispitne anksioznosti nismo ispitali radi li se o pisanim ili usmenim ispitima, a procjenjivani humor nastavnika odnosio se na nastavu, ne na ispite, što bi u budućim istraživanjima trebalo uzeti u obzir.

Nalazi istraživanja imaju i praktične implikacije na nastavu. Iako doprinosi vlastitog stila humora i stila humora nastavnika u objašnjenju varijance motivacijskih čimbenika nisu veliki, korištenje pozitivnog stila humora te nastavnikovo korištenje prikladnog stila humora može imati pozitivne ishode za studente.

Također, prikladan stil humora samostalno objašnjava 29,16 % varijance evaluacije nastavnika. Kako bi došlo do pozitivnih ishoda učenja, nastavnici bi prvenstveno trebali koristiti humor koji je vezan uz gradivo kolegija te duhovite materijale kao ilustraciju gradiva.

## **Zaključak**

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinos stila humora studenata i nastavničkog stila humora u objašnjenju evaluacije nastavnika i motivacijskih čimbenika u studenata (ispitne anksioznosti, vrijednosti zadatka i akademske samoefikasnosti). Kada je evaluacija nastavnika korištena kao kriterij, dobiveno je da viši prikladni humor nastavnika, a niži neprikladni humor nastavnika predviđaju višu evaluaciju nastavnika.

Što se tiče motivacijskih čimbenika, niži afilijativni i viši samoporažavajući stil humora studenata predviđaju višu ispitnu anksioznost, dok stilovi humora nastavnika nisu bili statistički značajni prediktori. Višu vrijednost zadatka predviđaju niži agresivni i viši samopoboljšavajući stil humora studenata te viši prikladni i niži neprikladni stil humora nastavnika. Viši afilijativni i samopoboljšavajući stil te niži agresivni stil humora studenata, kao i viši prikladan humor nastavnika predviđaju višu akademsku samoefikasnost studenata. Treba napomenuti da nisu sve postavljene hipoteze potvrđene te da su doprinosi stila humora studenata i njihovih procjena stila humora nastavnika u objašnjenju varijance motivacijskih čimbenika mali. Ipak, istraživanje ukazuje na to da je humor poželjan u obrazovnom kontekstu te upućuje na korisnost prikladnog i pozitivnog humora na nastavi i na izbjegavanje njegovih neprikladnih oblika. Dobiveni rezultati su dijelom u skladu s procesnom teorijom nastavničkog humora (Wanzer, Frymier i Irwin, 2010), no potrebne su daljnje provjere ove teorije u kontekstu realnih situacija učenja i retencije materijala.

## Literatura

- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor*, 15(4), 365–381. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humr.15.4.365>
- Anderson, D. G. (2011). Taking the “distance” out of distance education: A humorous approach to online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1), 74–81.
- Askildson, L. (2005). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 12, 45–61.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D. i Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87–98. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3402\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3402_2)
- Berk, R. A. (2000). Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance?. *College Teaching*, 48(4), 151–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/87567550009595834>
- Brozović, D. (2004). *Hrvatska enciklopedija*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Bryant, J., Crane, J. S., Cominsky, P. W. i Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 511–519. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.511>
- Chabeli, M. (2008). Humor: A pedagogical tool to promote learning. *Curatationis*, 31(3), 51–59. DOI: <http://dx.doi.org/10.4102/curatationis.v31i3.1039>
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D. i Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8(1), 33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/1744-9081-8-33>
- Evans-Palmer, T. (2009). *The relationship between sense of humor and self-efficacy: An exploration of the beliefs of art teachers*. San Antonio: University of the Incarnate Word.

- Everson, H. T., Millsap, R. E. i Rodriguez, C. M. (1991). Isolating gender differences in test anxiety: A confirmatory factor analysis of the Test Anxiety Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 243–251.
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B. i Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03634520701687183>
- Gorham, J. i Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03634529009378786>
- Hackathorn, J., Garczynski, A. M., Blankmeyer, K., Tennial, R. D. i Solomon, E. D. (2011). All kidding aside: Humor increases learning at knowledge and comprehension levels. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 116–123.
- Harris, J. J. (1989). When jokes are not funny. *Social Education*, 53, 270.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical Methods For Psychology*. Pacific Grove, CA: Duxbury Press.
- Laurin-Barantke, L., Hoyer, J., Fehm, L. i Knappe, S. (2016). Oral but not written test anxiety is related to social anxiety. *World Journal of Psychiatry*, 6(3), 351. DOI: <http://dx.doi.org/10.5498/wjp.v6.i3.351>
- Ljubotina, D. (2006). *Neki metodološki aspekti studentskog vrednovanja nastave*. Neobjavljeni rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Martin, A. i Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference?. *Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/000494410504900308>
- Martin, R. A. i Ford, T. (2018). *The psychology of humor: An integrative approach*. Cambridge: Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. i Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- McCabe, C., Sprute, K. i Underdown, K. (2017). Laughter to learning: How humor can build relationships and increase learning in the online classroom. *Journal of Instructional Research*, 6, 4–7. DOI: <http://dx.doi.org/10.9743/JIR.2017.9>

Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice Hall.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning.

Ryu, E. (2011). Effects of skewness and kurtosis on normal-theory based maximum likelihood test statistic in multilevel structural equation modeling. *Behavior Research Methods*, 43(4), 1066–1074. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-011-0115-7>

Smith, W. G. (2008). Does gender influence online survey participation? A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501717.pdf> (23. siječnja 2021.)

Torok, S. E., McMorris, R. F. i Lin, W. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52, 14–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20>

Tubin, S. (2011). *Struktura stilova humora, ličnost i zadovoljstvo životom*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Vernon, P. A., Martin, R. A., Schermer, J. A. i Mackie, A. (2008). A behavioral genetic investigation of humor styles and their correlations with the Big-5 personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1116–1125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.003>

Veselka, L., Schermer, J. A., Martin, R. A. i Vernon, P. A. (2010). Relations between humor styles and the Dark Triad traits of personality. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 772–774. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.017>

Wanzer, M. B. i Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48, 48–61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03634529909379152>

Wanzer, M.B., Frymier, A.B. i Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instruction humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59, 1–18. DOI:

Wanzer, M. B., Frymier, A., Wojtaszczyk, A. M. i Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55(2), 178–196.



UDK 373.3.091.3:784  
37.016:784

Izvorni znanstveni rad  
Primito: 15.1.2021.

Jasna ŠULENTIĆ BEGIĆ<sup>1</sup>, Jelena NOVAKOVIĆ<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Hrvatska, jsulentic-begic@aukos.hr

<sup>2</sup>Osnovna škola Jagode Truhelke Osijek, Hrvatska, jelena.novakovic8791@gmail.com

## UTJECAJ TONALITETA, TEMPA I VRSTE PJESME NA UČENIČKU PREFERENCIJU PJESAMA NAMIJENJENIH PJEVANJU

**Sažetak** U razrednoj nastavi pjevanje je najčešća aktivnost koja se provodi u nastavi glazbe. Pri odabiru pjesama namijenjenih pjevanju učitelj treba imati u vidu primjerenost pjesme u odnosu na dob i pjevačke sposobnosti učenika. Također, na učitelju je da osluškuje želje učenika jer se učenici i njihovi interesi mijenjaju. U okviru ovoga rada, u svibnju 2017. godine, provedeno je istraživanje u prvim trima razredima jedne osnovne škole u Osijeku. Istraživanje se odvijalo tijekom triju tjedana, a obuhvatilo je 47 učenika od prvog do trećeg razreda. Cilj istraživanja bio je uvidjeti utjecaj tonaliteta, tempa i vrste pjesme na učeničku preferenciju pjesama namijenjenih pjevanju. Istraživanje je polazilo od sljedećih istraživačkih pitanja: *Preferiraju li učenici primarnog obrazovanja više pjesme u durskom ili molskom tonalitetu?*, *Preferiraju li učenici primarnog obrazovanja više pjesme u polaganom, umjerenom ili brzom tempu?*, *Koju vrstu pjesama učenici primarnog obrazovanja najviše preferiraju?*, *Postoje li statistički značajne razlike u preferencijama učenika prema pjesmama s obzirom na tonalitet, tempo, vrstu pjesme i razred?* Rezultati ovog istraživanja pokazali su da učenici primarnog obrazovanja preferiraju pjesme u durskom tonalitetu, no rado pjevaju pjesme i u molskom tonalitetu. Što se tiče tempa, učenici preferiraju pjesme umjerenog do brzog tempa, ali i pjesme polaganog tempa visoko su procijenjene. S obzirom na vrstu pjesme, učenici su nešto skloniji autorskim popularnim pjesmama u odnosu na tradicijske pjesme. Možemo zaključiti da nisu utvrđene statistički značajne razlike u preferencijama učenika prema pjesmama s obzirom na tonalitet, tempo, vrstu pjesme i razred.

**Ključne riječi:** glazbene preferencije; nastava glazbe; osnovna škola; pjevanje; tempo; tonalitet; vrsta pjesama

## INFLUENCE OF TONALITY, PACE AND TYPE OF SONG ON STUDENT PREFERENCE OF SONGS INTENDED FOR SINGING

**Abstract** In primary school teaching, singing is the most common activity carried out in teaching music. When choosing songs intended for singing, the teacher should keep in mind the appropriateness of the song concerning the age and singing abilities of the students. Also, it is up to the teacher to listen to the wishes of the students as students and their interests change. As a part of this work, in May 2017 a survey was conducted in the first three grades of an elementary school in Osijek. The research took place over three weeks and included 47 students from first to third grade. The research aimed to distinguish the influence of tonality, tempo, and type of song on students' preference for songs intended for singing. The research was based on the following research questions: 1) Do primary school students prefer more songs in major or minor key? 2) Do primary school students prefer more songs at a slow, moderate, or fast pace? 3) What type of songs do primary school students prefer the most? and 4) Are there statistically significant differences in students' preferences toward songs concerning tonality, tempo, song type, and grade? The results of this research showed that primary school students prefer songs in the major key, but they also like to sing songs in the minor key. In terms of tempo, students prefer moderate to fast tempo songs, but slow tempo songs are also highly rated. Given the type of song, students are somewhat more inclined to author popular songs compared to traditional songs. We can conclude that no statistically significant differences were found in students' preferences toward songs concerning tonality, tempo, song type, and grade.

**Keywords:** musical preferences; music teaching; primary school; singing; tempo; tonality; type of songs.

## Uvod

Pjevanje je prirodni oblik komunikacije i samoizražavanja djece mlađe dobi te pozitivno djeluje na zdravlje (Powell, 2015), učenje (Martin, 2017), socijalne vještine (Good i Russo, 2016) i razvoj mozga (Powell, 2019). Ako se djeca bave pjevanjem i glazbom od malih nogu, prednosti su značajne i trajne (Barrett, 2015). U nastavi glazbe pjevanje je prisutno od samih početaka, odnosno u početku je bila jedina aktivnost. Kasnije se postupno uvode i ostale aktivnosti te sadržaji kao što su glazbeno pismo, sviranje, glazbeno stvaralaštvo, glazbene igre i muzikološki sadržaji, no pjevanje je, u pravilu, uvijek prisutna aktivnost u osnovnoškolskoj nastavi glazbe. U nastavi glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi pjevanje je najčešće funkcionalno, a ne umjetničko. No budući da je osnovna škola ustanova koja učenicima posreduje glazbenu kulturu, trebalo bi težiti i umjetničkom pjevanju (Rojko, 2012). Funkcionalno pjevanje je pjevanje koje je najčešće u funkciji stvaranja određenog raspoloženja, npr. veselog i opuštenog. Tomu svakako treba težiti u redovitoj nastavi glazbe, no funkcionalno pjevanje ne smije biti jedino koje učitelj realizira s učenicima. Kombinacija umjetničkog i funkcionalnog pjevanja u redovitoj nastavi je ono čemu bi trebao težiti svaki učitelj glazbe, bilo da se radi o razrednoj ili o predmetnoj nastavi glazbe. Umjetničko pjevanje u redovitoj nastavi glazbe u osnovnoj općeobrazovnoj školi podrazumijeva lijepo pjevanje koje je uvjetovano uvažavanjem ritma, melodije i intonacije, tempa i dinamike u skladu sa zadanim oznakama ili karakterom pjesme. Naravno, razgovijetan izgovor teksta pjesme također je odlika lijepog pjevanja. Kao što je već rečeno, lijepo pjevanje podrazumijeva točno intonativno pjevanje. Stoga i učitelj mora pjevati u intonaciji koja odgovara učenicima jer iskustvo pokazuje da se u „nastavnoj praksi upravo u tome često griješi: učitelji, prema mogućnostima svoga glasa, daju učenicima pogrešnu, najčešće preduboku intonaciju, bez upotrebe glazbala. Prenisko pjevanje, izvan prirodnog opsega dječjeg glasa, šteti njegovu razvoju“ (Njirić, 1994: 12).

U razrednoj nastavi pjevanje je najčešća aktivnost (Radočaj-Jerković, Škojo i Milinović, 2018; Vidulin-Orbanić i Terzić, 2011) koja se provodi u nastavi glazbe. Postoji više razloga zašto je tomu tako. Prvo, zato što djeca vole pjevati (Vidulin-Orbanić i Terzić, 2011; Šenk i Ercegovac Jagnjić, 2004). Drugo, zato što pjevanje ne iziskuje nikakva dodatna nastavna sredstva (Rechel, 2013) kao,

primjerice, sviranje učenika, što iziskuje instrumente, a škole nerijetko nisu opremljene dječjim instrumentarijem i treće, zato što se učitelji razredne nastave osjećaju najkompetentnijima za provođenje pjevanja u odnosu na ostale glazbene aktivnosti (Šulentić Begić i Begić, 2015). Uspješno izvođenje pjevanja uvjetovano je učiteljevom glazbenom sposobnošću, odnosno sposobnošću lijepog pjevanja. Fakultetsko obrazovanje mora pripremiti buduće učitelje za aktivnosti pjevanja tako da nauče lijepo pjevati, ali i na metodičke postupke vezane uz aktivnost pjevanja. Ako se tijekom obrazovanja učitelja ne polaže dovoljno pozornosti ljepoti pjevanja, to će se odraziti i na pjevanje učenika (Šulentić Begić i Vranješević, 2013). Pojedini učitelji ipak izbjegavaju pjevati sa svojim učenicima jer smatraju da nisu dovoljno kompetentni, odnosno da nemaju potrebne glazbene kompetencije (Powell, 2019; Biasutti, Hennessy i Vugt-Jansen, 2015).

Usvajanje pjesama može se odvijati na više načina, ovisno o ciljevima učenja, učenicima i njihovu predznanju, pjesmi te učiteljevim pjevačkim sposobnostima. Zajedničke faze poučavanja pri obradi nove pjesme su: predstavljanje pjesme, obrada pjesme, učenje pjevanja i interpretacija (Radočaj-Jerković, 2017). „U slučaju učiteljeva pjevanja, ono mora biti izrazito izražajno, intonativno precizno, dovoljno glasno i razgovijetno, izvedeno na način da je pjevanje dominantno u odnosu na instrumentalnu pratnju, muzikalno i glasovno lijepo oblikovano te sadržavati sve elemente koji će se očekivati i od učenika u završnoj fazi izvedbe. Demonstracija pjesme audiosnimkom kao uvod u njezino učenje može predstavljati povremeno odstupanje od uobičajenog modela obrade, no ne može zamijeniti učiteljevo pjevanje u postupku poučavanja. U slučaju uporabe snimaka važno je odabrati kvalitetne zvučne zapise pjesama, ako je moguće u izvođenju djece pjevača čija izvedba sadrži elemente intonacije, pjevačkog tona i muzikalnosti, koji su usklađeni s učiteljevim očekivanjima rezultata poučavanja te željenim ishodima za učenje konkretne pjesme“ (Radočaj-Jerković, 2017: 116). Slijedi obrada teksta pjesme koja započinje učiteljevim čitanjem teksta pjesme nakon čega tekst pjesme čitaju učenici uz učiteljevo pomaganje. Razgovara se o nepoznatim riječima i sadržaju pjesme. Nakon toga slijedi učenje pjesme: učitelj otpjeva manju ili veću cjelinu koju učenici ponavljaju. Naučeni dijelovi povezuju se u veće cjeline i zatim u cjelinu pjesme. Zatim se pjesma pjeva u cijelosti. Na kraju slijedi glazbena interpretacija koja

obuhvaća izražajno pjevanje pjesme uz jasno izgovaranje teksta, odgovarajući tempo, dinamiku i fraziranje. „Glazbena interpretacija pjesme u nastavi ne bi se smjela zadržati na osnovnim interpretativnim karakteristikama kao što su dinamika i tempo. Interpretacija pjesme povezana je s razumijevanjem i emocionalnim poistovjećivanjem sa sadržajem dječjih pjesama. Interpretaciju valja temeljiti i na pjevačkoj izražajnosti, muzikalnom fraziranju, korištenju različitih glasovnih boja, registara i tehnika pjevanja, scenskoj interpretaciji pjesme i sličnim interpretativnim tehnikama“ (Radočaj-Jerković, 2017: 116). Vidulin i Cingula (2016) opisuju postupak usvajanja pjesme po sluhu kroz devet faza: „1. Uvod u aktivnost pjevanja: razgibava se tijelo, a glasnice i grlo pripremaju za pjevanje, 2. Uvod u pjesmu: stvara se potrebno ozračje i motivacija u skladu s tekstem i ugođajem pjesme, 3. Slušanje pjesme u originalnoj izvedbi: pjesma se percipira u originalnoj formi, pomoću suvremene tehnike (audio- i/ili videoprimjer), 4. Izvedba i interpretacija pjesme: učitelj izvodi pjesmu muzikalno i vokalno-instrumentalno vješto, 5. Razgovor o pjesmi: s učenicima se razgovara o tekstu i dojmu koji pjesma ostavlja, 6. Učenje (obrada) pjesme po sluhu: pjesma se obrađuje parcijalnom ili globalnom metodom, ovisno o njezinoj dužini i težini, 7. Utvrđivanje i uvježbavanje melodijsko-ritamske strukture pjesme: uvježbavaju se dijelovi koji su melodijski i/ili ritamski zahtjevniji i nepreciznije ili netočno izvedeni, 8. Analiza i osvještavanje glazbenih sastavnica: pjesmom i njezinim elementima ukazuje se na glazbene specifičnosti djela, 9. Interpretacija pjesme: pjesma se izvodi sa svim potrebnim glazbeno-estetskim elementima“ (Vidulin i Cingula, 2016: 51). Autorice zaključuju da se navedeni postupak po potrebi može modificirati, ovisno o strukturi i zahtjevnosti pjesme (Vidulin i Cingula, 2016).

Nisu sve pjesme dobar odabir za pjevanje u razredu pa se tako pri odabiru pjesama mogu javiti određeni problemi. Naime, učenici „u razrednom odjeljenju različitih su vokalnih sposobnosti, zrelosti glasa, boje i opsega. Koliko će napredovati u razrednom muziciranju i unaprijediti svoja vokalna umijeća, ovisi o razredu/odjeljenju i o vokalnim kompetencijama učitelja“ (Vidulin i Cingula, 2016: 49). Stoga učitelj pri odabiru pjesama za pjevanje treba obratiti pažnju na primjerenost opsega pjesme mogućnostima učenika, didaktičku primijenjenost pjesme u svrhu razvoja nekih budućih pjevačkih sposobnosti (pjesma mora odgovarati na pitanje – hoćemo li učenjem ove pjesme unaprijediti pjevačke/

glazbene sposobnosti djeteta) te na estetsku vrijednost pjesme, primjerenost tekstualnog sadržaja pjesme dobi učenika, melodijsku i ritamsku zanimljivost pjesme, logičnu melodioznost pjesme, logičan spoj melodije i teksta pjesme, tematsku zanimljivost, odnosno hoće li pjesma sadržajem pobuditi interes za pjevanjem (Radočaj-Jerković, 2017). Ako učitelj ima u vidu navedene čimbenike pri izboru pjesama za pjevanje, zasigurno će odabrati kvalitetne i primjerene pjesme za svoje učenike.

### **Utjecaj tonaliteta, tempa i vrste na učeničku preferenciju pjesama namijenjenih pjevanju i skladbi namijenjenih slušanju**

Učitelji i odgajatelji pri odabiru pjesama koje će pjevati s djecom trebaju imati u vidu koje pjesme djeca vole pjevati, odnosno njihove glazbene preferencije. Welch (2005 prema Illari i Habibi, 2015) je mišljenja da se pjevanje male djece u ranom djetinjstvu oblikuje kroz interakciju s majkom i njezinom pjevačkom kulturom, što nije iznenađujuće s obzirom na činjenicu da je obiteljsko, odnosno kućno okruženje dominantno za ranu socijalizaciju (Young i Ilari, 2012 prema Illari i Habibi, 2015). Kako djeca odrastaju, njihovo se okruženje širi te se stječu nova iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama i u doticaju s medijima. Sve navedeno ima utjecaj i na njihovo pjevanje (Young i Ilari, 2012 prema Illari i Habibi, 2015).

Istraživanja glazbenih preferencija uglavnom su usredotočena na istraživanja koja ispituju glazbene preferencije u odnosu na glazbu koju djeca i odrasle osobe rado slušaju. Prema LeBlancu, (1982 prema Dobrota i Maslov, 2015) s obzirom na slušanje glazbe mlađa djeca su otvorenija prema nepoznatoj glazbi u odnosu na stariju djecu, odnosno otvorenost se smanjuje ulaskom u adolescenciju. Navedena činjenica je važna za glazbene pedagoge zbog izbora skladba za slušanje, ali i izbora pjesama namijenjenih pjevanju. Ipak, mišljenja smo da se ne mogu poistovjećivati glazbene preferencije skladbi koje se vole slušati u odnosu na pjesme koje se vole pjevati. Međutim, prikazat ćemo rezultate istraživanja koja su se bavila glazbenim preferencijama obaju navedenih aspekata, odnosno slušanjem skladbi i pjevanjem pjesama. S obzirom na temu ovoga rada zadržat ćemo se na istraživanjima koja su se bavila glazbenim

preferencijama u odnosu na tonalitet i tempo te vrstu glazbe kojima pripadaju slušane skladbe, odnosno pjevane pjesme.

### *Tonalitet*

„Tonalitet je glazbeno-izražajna sastavnica koja se u glazbeno-psihološkim istraživanjima, zajedno s tempom, uglavnom povezuje s percepcijom emocija u glazbi, odnosno s utjecajem glazbe na pobuđenost i raspoloženje slušatelja“ (Senjan, 2018: 45). To je u skladu s rezultatima istraživanja koje je provela Senjan (2018). Naime, utvrdila je da adolescenti najradije slušaju skladbe u duru, a to tumači time što je istraživanje Peretza i sur. (1998 prema Senjan, 2018) pokazalo da se uz skladbe skladane u durskom tonalitetu obično povezuje emocija sreće, za razliku od emocije tuge koja se povezuje uz skladbe skladane u molskom tonalitetu (Dobrota i Reić Ercegovac, 2015 prema Senjan, 2018). Stoga ne iznenađuje da su Radičević i Šulentić Begić (2010) utvrdile da učenici mlađe školske dobe najmanje vole pjevati pjesme u molskom tonalitetu. Naime, najniže su procijenili pjesme skladane u molskim tonalitetima. Smatraju da bi se moglo zaključiti kako učenici radije pjevaju pjesme u duru. Međutim, Radičević i Šulentić Begić (2010) analizirajući udžbenike za prva tri razreda nastave Glazbene kulture, došle su do saznanja da su od ukupno 50 pjesama u udžbenicima u prvim trima razredima samo dvije pjesme u molskom tonalitetu. I Vidulin-Orbanić i Terzić (2011) analizirajući udžbenike namijenjene nastavi Glazbene kulture od četvrtog do osmog razreda, utvrdile su da su najzastupljenije pjesme u durskim tonalitetima, a tek manji broj pjesama je u molskim tonalitetima. Radičević i Šulentić Begić (2010) stoga smatraju, s obzirom na činjenicu male zastupljenosti pjesama u molu, da učenici nisu navikli na molske tonalitete, što može biti isto jedan od razloga niske procjene pjesama u molu. Međutim, Šulentić Begić (2010) je došla do drugačijih saznanja, odnosno utvrdila je da se učenicima petih razreda sviđaju i pjesme skladane u molskom tonalitetu jer je učenicima druga pjesma koja im se najviše sviđela bila upravo ona u molskom tonalitetu. Moglo bi se zaključiti da učenicima nije toliko presudan tonalitet koliko karakter pjesme na koji posebice utječe tempo izvođenja pjesme.

## Tempo

Tempo izvođenja pjesme ili skladbe uvelike utječe na karakter skladbe. Tako će ista skladba ili pjesma izvedena u polaganom tempu imati tužan ili sjetan karakter, dok će izvedena u brzom tempu biti poletnog i veselog karaktera. Stoga ne iznenađuje rezultat istraživanja koje je LeBlanc (1981) proveo s učenicima petog razreda osnovne škole i zaključio kako djeca u većoj mjeri preferiraju glazbu bržeg tempa. LeBlancovo i McCraryevo (1983 prema Dobrota i Mikelić, 2012) istraživanje glazbenih preferencija učenika petog i šestog razreda, koje se temeljilo na slušanju *jazz*-skladbi, također je potvrdilo da djeca preferiraju glazbu bržeg tempa. Iste rezultate dobila je i Montgomery (1996 prema Dobrota i Mikelić, 2012) za djecu od predškolske dobi do osmog razreda, odnosno da djeca preferiraju glazbu bržeg tempa. Djeca su procjenjivala skladbe iz razdoblja romantizma te su najviše procjene dodijelila skladbama brzog tempa. U istraživanju koje je provela Šulentić Begić (2010) učenicima petih razreda postavljeno je pitanje *Kakve pjesme najviše voliš pjevati s obzirom na tempo?*. Dvije trećine učenika (63,64 %) je odgovorila da više voli pjevati pjesme koje se izvode u brzom tempu, jedna trećina učenika (36,36 %) se opredijelila za umjereni tempo, dok nitko ne voli pjesme u polaganom tempu. To se podudara s tempom pjesama za koje su se učenici izjasnili da im se najviše sviđaju, a one su u brzom i umjerenom tempu, dok ni jedna nije u polaganom. Radičević i Šulentić Begić (2010) došle su do istog saznanja, odnosno do toga da i učenici mlađe školske dobi više vole pjevati pjesme umjerenoga do brzoga tempa za razliku od onih koje su skladane u polaganom tempu.

## Vrsta glazbe

Hargreaves, Comber i Colley (1995 prema Dobrota i Maslov, 2015) istraživali su glazbene preferencije učenika između 11 i 16 godina. Njihovi rezultati pokazuju da učenice radije slušaju raznolikije glazbene stilove u odnosu na učenike te da učenici više preferiraju *heavy metal* i *rock*-glazbu, a učenice *reggae*, *pop*, *jazz*, umjetničku i tradicijsku glazbu. Što se tiče tradicijske glazbe, Dobrota i Maslov (2015) došle su do saznanja kako učenici radije slušaju tradicijsku glazbu regije iz koje potječu. Što se tiče slušanja umjetničke glazbe, utvrđeno je da učenici četvrtih i osmih razreda osnovne škole nemaju negativan

stav prema slušanju umjetničke glazbe (Dobrota i Ćurković, 2006). Illari i Habibi (2015) u svom su istraživanju utvrdile da su djeca sklona popularnoj glazbi te da rado slušaju i pjevaju takvu glazbu. To tumače time što je popularna glazba svakodnevno prisutna u životu djece od najranijeg djetinjstva (Marsh, 1999 prema Illari i Habibi, 2015), odnosno da kućno okruženje (posebno roditelji) ima važan glazbeni utjecaj na djecu (Serbin i DeBono, 2010 prema Illari i Habibi, 2015). Stoga ne iznenađuje da učenici u prvim trima razredima osnovne škole više vole pjevati popularne autorske pjesme za djecu, ali i umjetničke pjesme za djecu nego tradicijske pjesme (Radičević i Šulentić Begić, 2010). I učenici petih razreda najviše vole pjevati popularne pjesme (81,82 %), na drugom mjestu su pjesme za djecu (21,21 %), dok najmanje vole pjevati tradicijske i umjetničke pjesme (3,03 %). Međutim, u istom istraživanju koje je provela Šulentić Begić (2010) navedeni rezultati ne podudaraju se u potpunosti s odabirom pjesama za koje su učenici izjavili da im se najviše sviđaju jer od pet najomiljenijih pjesama, odnosno od onih koje su učenici najviše procijenili, dvije su tradicijske, dok je jedna pjesma umjetnička. Stoga se može zaključiti da za ono što se sviđa djeci nije bitna vrsta pjesme, već njezin karakter i tempo.

## Glazbene i pjevačke sposobnosti djece

Kolarovska-Gmirja (2006) navodi nekoliko izraza koji se koriste za termin glazbene sposobnosti. To su glazbene dispozicije, glazbeni kapacitet, glazbene sklonosti, glazbene sposobnosti, muzikalnost, glazbeni dar, glazbeni talent i glazbena genijalnost. Rojko (1981) koristi termin *muzikalnost* i kaže da se osim navedenog termina koriste termini *glazbena nadarenost*, *glazbena sposobnost*, *glazbeni talent* i *glazbeni sluh* te da postoji dvojba je li muzikalnost jedinstvena sposobnost ili je to kompleks većeg broja relativno samostalnih i nezavisnih sposobnosti. Glavni zagovornik teorije o relativno odvojenim faktorima glazbene sposobnosti je C. E. Seashore (*teorija o specifičnim faktorima*), dok stajalište da je muzikalnost jedna jedinstvena, iako vrlo kompleksna sposobnost, zastupa veći broj autora, među kojima su najznačajniji J. Mursell i H. Wing (tzv. *omnibusna teorija*). Seashore (1967 prema Rojko, 1981) smatra da se muzikalnost sastoji od četiriju relativno nezavisnih grana: *tonalne*, *dinamičke*, *temporalne* i *kvalitativne*. Iz toga izvodi tipove muzikalnosti. Tonalni tipovi naročito su osjetljivi na element tonske visine, na melodiju i harmoniju;



dinamički tipovi naročito su osjetljivi na modifikacije glasnoće te u preferenciji naročit naglasak stavljaju na dinamički aspekt glazbe; temporalni tipovi naročito su osjetljivi na vremenske aspekte glazbe (mjeru, ritam, tempo); kvalitativni tipovi posebno su osjetljivi na tonske boje. Pristalice omnibusne teorije smatraju da ne postoje različite vrste, nego različiti stupnjevi muzikalnosti (Rojko, 1981). Mirković Radoš (1996) ističe da su za muzikalnost presudne godine najranijeg djetinjstva, odnosno potrebna je povezanost naslijeđa, poticajne sredine i vlastite djelatnosti djeteta u tom razdoblju. Glazbene djelatnosti djece dobrim su dijelom rezultat poticaja kojima ih izlažemo, a manje proizlaze iz naslijeđa. Muzikalnost se tumači i kao prirodna sposobnost koja se spontano razvija, a ograničena je biologijom i spoznajom pa istraživači pokušavaju odgovoriti koji su biološki i kognitivni mehanizmi ključni za opažanje, procjenjivanje i stvaranje glazbe. Glavni izazov ovog pristupa je razgraničiti osobine koje čine fenotip muzikalnosti (Honing i sur., 2015). Kazić (2013 prema Vidulin i Radica, 2017) sagledava muzikalnost kao višeslojni racionalno-emocionalni prostor te smatra da ona uključuje široki spektar glazbenih sposobnosti, vještina, znanja, iskustava, senzibilnosti, pri čemu se odnos nabrojanih i drugih aspekata bitno razlikuje od pojedinca do pojedinca. Vidulin i Radica (2017) ističu da osim „percepcije, reakcije i osjetljivosti na glazbenu građu, muzikalnost uključuje i sposobnost pamćenja, razumijevanja, reprodukcije i vrednovanja glazbe te sposobnost organizacije u glazbi, što predstavlja racionalno područje“ (Vidulin i Radica, 2017: 56).

Postoje različiti načini provjere glazbenih sposobnosti. Prema Kolarovska-Gmirji (2006) u suvremenoj znanosti i praksi postoje dvije metode provjere glazbenih sposobnosti, a to su subjektivna i objektivna. Subjektivna metoda se koristi za procjenu dječjih glazbenih sposobnosti na prijernim ispitima za glazbene škole ili na audicijama za neke glazbene aktivnosti. Ovu metodu uglavnom koriste glazbeni pedagozi za praktične svrhe. Objektivna metoda se služi standardiziranim testovima na temelju točnih statističkih izračuna. Ova metoda je prisutna u suvremenoj psihološkoj i pedagoškoj znanosti.

Na glazbene sposobnosti utječe nasljeđe u različitim postocima. Ako su oba roditelja muzikalna i djeca su u 70 – 85 % slučajeva muzikalna. Ako je muzikaln jedan roditelj, obično je 60 % muzikalne djece, a „kod nemuzikalnih

roditelja, 15 – 25 % djece je muzikalno“ (Motte-Haber, 1999: 102). Djeca iz glazbeno pasivnih obitelji pri ulasku u školu obično pokazuju manje razvijene glazbene sposobnosti kao i manju zainteresiranost za pjevanje, glazbene igre i slušanje glazbe (Požgaj, 1988). Tako je istraživanje koje su proveli Kelley i Sutton-Smith (1987) pokazalo da roditelji mogu biti veliki poticaj djetetu putem različitih glazbenih iskustava i utjecati na razvoj djetetove glazbene sposobnosti. Stoga dijete ne valja brzopoleto proglasiti nemuzikalnim jer možda dolazi iz obitelji u kojoj glazba nije dio svakodnevice. Ako dijete ne pjeva s roditeljima, ako s roditeljima ne sluša glazbu, ako s roditeljima ne pleše, ono će biti uskraćeno za glazbeni doživljaj. Zbog toga neće doći do razvitka njegovih glazbenih sposobnosti koje mu možda donosi naslijeđe i te sposobnosti će ostati skrivene.

Predškolski odgajatelji i učitelji primarnog obrazovanja imaju veliku odgovornost u razvoju dječjeg pjevačkog glasa (Šulentić Begić, 2012), odnosno pjevačke sposobnosti. Događa se da učitelji pri provjeri glazbenih sposobnosti svojih učenika u prvi plan stavljaju pjevačku sposobnost, odnosno pjevanje djece, no djeca mlađe dobi često ne pjevaju intonativno točno jer ne znaju slušati i kontrolirati svoj pjevački glas (Šulentić Begić, 2012). Izraz *pjevačka sposobnost* jedan je od nekoliko koji se koriste za označavanje karakteristika pjevačkog glasa. Ostali pojmovi su *produkcija pjevačkog glasa*, *pjevačka točnost*, *pjevački razvoj*, *pjevačka izvedba* i *pjevačko postignuće*. Pjevačko postignuće povezano je s pjevačkom sposobnošću, a pjevački razvoj opisuje rast sposobnosti tijekom vremena. Pjevačka produkcija, točnost i izvedba opisuju komponente unutar pjevačkog postignuća i razvoja (Svec, 2015). Ako je pojedinac bio izložen glazbenom okruženju, obično mu se razvije pjevačka sposobnost. Međutim, negativni komentari tijekom djetinjstva, posebno odraslih, poput roditelja i učitelja, mogu štetno utjecati na ponašanje pjevača i ostvarenje glazbenog potencijala. Djeca izložena glazbi u formalnom okruženju dobivaju smjernice koje bi mogle potaknuti ili obeshrabriti njihov glazbeni razvoj. Najčešći glavni uzrok „neuspješnog“ pjevanja je određeni trenutak u djetinjstvu i/ili adolescenciji kada postoji neusklađenost između pjevačkih sposobnosti i pjevačkih zadataka (Welch, 2015). Utvrđeno je da je pjevačka sposobnost razvojna, a ne urođena sposobnost (Atterbury, 1984; Goetze i sur., 1990; Welch, 2015). Pjevačka ne/sposobnost stoga možda ovisi o poučavanju pjevanja tijekom

nastave glazbe, odnosno o pozitivnim ili negativnim povratnim informacijama (Goetze i sur., 1990). Stoga je izuzetno važnu kakvu će povratnu informaciju učenik dobiti o svome pjevanju. Osmijeh ili pohvalna riječ mogu značiti da će učenik voljeti pjevati jer zna da može lijepo pjevati. Ako učitelj kaže pogrešnu riječ, učenik bi mogao odrasti misleći da mu nedostaju glazbene sposobnosti, uključujući pjevački glas (Svec, 2015).

## Metodologija

### *Vrijeme istraživanja i ispitanici*

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2017. godine u jednoj osnovnoj školi u Osijeku. U istraživanju je sudjelovalo 47 učenika (N = 47), odnosno 15 učenika prvih, 15 drugih i 17 učenika trećih razreda.

### *Cilj istraživanja i istraživačka pitanja*

Cilj je ovoga istraživanja uvidjeti utjecaj tonaliteta, tempa i vrste pjesme na učeničke preferencije pjesama namijenjenih pjevanju u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole. Istraživanje je polazilo od sljedećih istraživačkih pitanja:

IP1: *Preferiraju li učenici primarnog obrazovanja više pjesme u durskom ili molskom tonalitetu?*

IP2: *Preferiraju li učenici primarnog obrazovanja više pjesme u polaganom, umjerenom ili brzom tempu?*

IP3: *Koju vrstu pjesama učenici primarnog obrazovanja najviše preferiraju?*

### *Postupak i instrument istraživanja*

Za potrebe istraživanja osmišljeni su listići s popisima pjesama koje su učenici naučili pjevati tijekom školske godine te su iz tog razloga te pjesme uvrštene na listiće. Popisi pjesama u svim trima razredima sadržavali su po 15 pjesama. Nakon što su učenici odslušali svaku pojedinu pjesmu reproduciranu s CD-a, procjenjivali su stupanj svidanja svake pjesme zaokruživanjem brojeva na ljestvici Likertovog tipa od 1 do 5 (1 – *ne sviđa mi se*, 2 – *donekle*

*mi se sviđa*, 3 – *niti mi se sviđa niti mi se ne sviđa*, 4 – *sviđa mi se*, 5 – *najviše mi se sviđa*). Procjenjivanje pjesama provodilo se tijekom triju nastavnih sati predmeta Glazbena kultura, odnosno po jedan sat u prvom, drugom i trećem razredu. Postupak su vodili istraživači koji su za potrebe istraživanja održali sate Glazbene kulture.

### Analiza rezultata skale procjene

Rezultati na skali procjene sviđanja formirani su tako da je izračunat prosječni rezultat za svaku pojedinu pjesmu. Učeničke procjene i analiza pjesama prvog razreda s obzirom na tonalitet, tempo i vrstu pjesme prikazane su u *Tablici 1.*

**Tablica 1. Analiza pjesama prvog razreda**

R. b.	NAZIV PJESME	TONALITET	TEMPO	VRSTA PJESME	Σ
1.	<i>Združena slova</i> , Vladimir Tomerlin	G-dur	brzi	autorska popularna	4,93
2.	<i>Jesen je stigla</i> , Petar Stupel	D-dur	umjereni	autorska popularna	4,86
3.	Spavaj, mali Božiću	F-dur	umjereni	tradicijska prigodna	4,73
4.	Kad si sretan	F-dur	brzi	tradicijska	4,46
5.	<i>Padaj, padaj, snježiću</i> , Dragutin Basrak	C-dur	brzi	autorska popularna	4,4
6.	<i>Maskenbal</i> , Lj. Đekić	C-dur	brzi	autorska popularna	4,4
7.	Veseljak	C-dur	brzi	tradicijska	4,33
8.	<i>Sveti Niko sv'jetom šeta</i> , s. Lujza Kozinović	Es-dur	brzi	autorska prigodna popularna	4,33
9.	I okolo salata	F-dur	brzi	tradicijska	4,33
10.	Mala violina, nepoznati autor	D-dur	brzi	popularna	4,33
11.	Djeca i maca	D-dur	umjereni	tradicijska	4,00
12.	<i>Semafor</i> , Ljiljana Goran	D-dur	umjereni	autorska popularna	3,93

13.	Šaputanja, Nikola Hercigonja	F-dur	brzi	autorska popularna	3,93
14.	Mi smo djeca vesela	F-dur	brzi	tradicijska	3,80
15.	<i>Veselo, veselo</i> , Đ. Pavlović	C-dur	brzi	autorska popularna	3,06
					Ukupno 3,93

Iz dobivenih rezultata može se vidjeti da je najviše procijenjena pjesma *Združena slova* (4,93), a potom pjesma *Jesen je stigla* (4,86) te pjesme *Spavaj, mali Božiću* (4,73) i *Kad si sretan* (4,46). Sve navedene pjesme visoko su procijenjene. Ostale pjesme procijenjene su nešto niže, osim pjesme *Veselo, veselo* (3,06) koju su učenici najniže procijenili. Prosječni rezultat svih procijenjenih pjesama u prvom razredu je 3,93. S obzirom na tonalitet, svih 15 pjesama pjevanih u prvom razredu je u durskom tonalitetu. Najviše ih je skladano u F-duru, odnosno pet pjesama, po četiri su skladane u D-duru i C-duru te jedna u G-duru i jedna u Es-duru. Što se tiče tempa, od najviše procijenjenih pjesama dvije su u brzom (*Združena slova* i *Kad si sretan*), a dvije u umjerenom tempu (*Jesen je stigla* i *Spavaj, mali Božiću*), odnosno od 15 pjesama najviše ih je u brzom tempu (11), četiri su u umjerenom i nijedna nije u polaganom tempu. Najviše procijenjene pjesme, s obzirom na vrstu, su autorske popularne *Združena slova* i *Jesen je stigla*, dok su *Spavaj, mali Božiću* i *Kad si sretan* tradicijske. Od ukupnog broja najviše je autorskih popularnih (7), slijede tradicijske pjesme (6), jedna autorska prigodna i jedna popularna nepoznatog autora. Najniže procijenjena pjesma je *Veselo, veselo* (3,06) koja je brzog tempa i autorska popularna (*Tablica 1*).

U *Tablici 2* prikazane su procjene učenika drugog razreda te analiza pjesama s obzirom na tonalitet, tempo i vrstu pjesme.

Tablica 2. *Analiza pjesama drugog razreda*

R. b.	NAZIV PJESME	TONALITET	TEMPO	VRSTA PJESME	Σ
1.	<i>Ura</i> , Zlatko Špoljar	C-dur	polagani	autorska popularna	4,66
2.	<i>Hoki poki</i> , Jimmy Kennedy	G-dur	brzi	autorska popularna	4,66
3.	<i>Pjevala je ptica kos</i>	D-dur	brzi	tradicijska	4,46
4.	<i>Jesenska pjesma</i> , Vladimir Stojanov	d-mol	polagani	autorska popularna	4,46
5.	Darove nam, Niko, daj	C-dur	brzi	tradicijska prigodna	4,26
6.	Bratec Martin	D-dur	polagani	tradicijska	4,20
7.	Karneval	C-dur	brzi	tradicijska prigodna	4,06
8.	Savila se b'jela loza vinova	C-dur	polagani	tradicijska	4,00
9.	<i>Rođendanska pjesma</i> , nepoznati autor	D-dur	brzi	popularna prigodna	4,00
10.	Djetešce nam se rodilo	C-dur	polagani	tradicijska prigodna	3,93
11.	Dođi u goste	A-dur	brzi	tradicijska	3,93
12.	Hickory Dickory Doc	D-dur	brzi	tradicijska	3,86
13.	Išli smo u školicu	Es-dur	brzi	tradicijska	3,80
14.	<i>Pekar</i> , nepoznati autor	D-dur	brzi	popularna	3,66
15.	Hop-cup na kalup	Es-dur	brzi	tradicijska	3,53
					Ukupno 4,1

Najviše procijenjene pjesme u drugom razredu su pjesme *Hoki poki* (4,66) i *Ura* (4,66). Ostale pjesme procijenjene su nešto niže. Prosječni rezultat svih procijenjenih pjesama u drugom razredu je 4,1. S obzirom na tonalitet, najviše procijenjene pjesme su u durskom tonalitetu, odnosno od 15 pjesama samo je *Jesenska pjesma* (4,46) u molskom tonalitetu. Po pet ih je skladano u C-duru i D-duru, dvije u Es-duru i po jedna u G-duru, A-duru i d-molu. Što se tiče tempa najbolje procijenjenih pjesama, pjesma *Hoki poki* je u brzom, a pjesma *Ura* u

polaganom tempu, odnosno od 15 pjesama 10 ih je u brzom tempu i pet u polaganom. Uvriježeno je mišljenje da učenici mlađe školske dobi ne vole pjevati i slušati pjesme u polaganom tempu i u molskom tonalitetu jer takva glazba izaziva negativne emocije (Vink, 2001), no *Jesenska pjesma* je polaganog tempa u tonalitetu d-mol, što očito nije bio razlog da se učenicima pjesma ne sviđa jer su ju procijenili relativno visoko, s 4,46. Pjesme *Hoki poki* i *Ura*, koje su najviše procijenjene, prema vrsti su autorske popularne. Od ukupnog broja, njih 15, najviše ih je tradicijskih (10), tri su autorske popularne i dvije su popularne nepoznatog autora. Najniže procijenjena pjesma je *Hop-cup na kalup* (3,53) koja je u durskom tonalitetu, brzog tempa i tradicijska (Tablica 2).

Slijedi analiza pjesama trećeg razreda s obzirom na tonalitet, tempo i vrstu pjesme te su prikazane učeničke procjene svih pjesama u trećem razredu (Tablica 3).

**Tablica 3. Analiza pjesama trećeg razreda**

R. b.	NAZIV PJESME	TONALITET	TEMPO	VRSTA PJESME	Σ
1.	<i>Himna zadrugara</i> , Arsen Dedić	F-dur	brzi	autorska popularna	4,88
2.	<i>Lijepa naša domovino</i> , Josip Runjanin/Antun Mihanović	G-dur	umjereni	autorska umjetnička	4,88
3.	<i>Dobro jutro</i> , Arsen Dedić	D-dur	brzi	autorska popularna	4,82
4.	<i>Danas je fašnik</i> , Maja Rogić	D-dur	brzi	autorska popularna	4,76
5.	Fum, fum, fum	g-mol	brzi	tradicijska prigodna	4,71
6.	Kalendar	C-dur	umjereni	tradicijska	4,65
7.	<i>Žuta pjesma</i> , Ivica Šimić	D-dur	umjereni	autorska popularna	4,59
8.	Školsko zvono, nepoznati autor	C-dur	brzi	popularna	4,11
9.	<i>Saonice male Sanjine</i> , Josip Kaplan	D-dur	brzi	autorska popularna	4,00

10.	<i>Sretna Nova godina</i> , Arsen Dedić	F-dur	brzi	autorska popularna	3,88
11.	<i>Jesensko lišće</i> , C. During	C-dur	polagani	autorska popularna	3,71
12.	<i>Pjesma strojeva</i> , Ana Janković	D-dur	polagani	autorska popularna	3,71
13.	<i>Magarac i kukavica</i> , André Ernest Modeste Grétry	D-dur	brzi	autorska umjetnička	3,53
14.	Katarina, zlata kći	istarska ljestvica	brzi	tradicijska	3,24
15.	Bella Bimba	G-dur	brzi	tradicijska	3,12
					Ukupno 4,23

Iz rezultata možemo vidjeti da su se učenicima trećeg razreda najviše sviđele pjesme *Himna zadrugara* (4,88) i hrvatska himna *Lijepa naša domovino* (4,88). Učenici su također visoko procijenili pjesme *Dobro jutro* (4,82), *Danas je fašnik* (4,76), *Fum, fum, fum* (4,7), *Kalendar* (4,64) i *Žuta pjesma* (4,58). Prosječni rezultat svih procijenjenih pjesama u trećem razredu je 4,23. Sve najviše procijenjene pjesme u durskom su tonalitetu (u D-duru šest, C-duru tri, G-duru i F-duru po dvije, g-molu i istarskoj ljestvici po jedna), odnosno od 15 pjesama samo je jedna pjesma, *Fum, fum, fum* u molskom tonalitetu. To očito nije bio razlog da se učenicima pjesma ne sviđi jer su ju procijenili relativno visoko, s 4,71. Što se tiče tempa, dvije trećine od 15 pjesama, odnosno njih deset je u brzom tempu, tri su u umjerenom i dvije u polaganom. *Himna zadrugara* je brzog tempa, dok je hrvatska himna *Lijepa naša domovino* umjerenog tempa. S obzirom na vrstu *Himna zadrugara* je autorska popularna, a *Lijepa naša domovino* je također autorska, no umjetnička. Od 15 pjesama deset ih je autorskih (osam popularnih i dvije umjetničke – jedna za djecu i jedna je himna), dvije su tradicijske i jedna je popularna nepoznatog autora. Najniže procijenjene su pjesme *Katarina, zlata kći* (3,24) i *Bella Bimba* (3,12). Pretpostavljamo da je razlog tomu što je pjesma *Katarina, zlata kći* niže procijenjena taj što je istarska ljestvica u kojoj je skladana pjesma melodijski možda strana učenicima Slavonije (*Tablica 3*).



Kako bi se utvrdile razlike u učeničkim preferencijama s obzirom na tonalitet pjesama, provedena je jednosmjerna analiza varijance, čiji su rezultati prikazani u *Tablici 4*.

**Tablica 4. Rezultati jednosmjerne ANOVA-e za testiranje razlika u preferencijama pjesama s obzirom na tonalitet**

TONALITET	N	M	SD	F (df = 3,23)	p
dur	42	63,29	7,25	2,61	0,085
mol	2	69,00	2,83		
istarska ljestvica	1	49	-		

Rezultati analiza pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u učeničkim preferencijama pjesama s obzirom na tonalitet. Rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja koja pokazuju kako djeca više preferiraju glazbu u durskom tonalitetu (Senjan, 2018; Dobrota i Reić Ercegovac, 2014; Radičević i Šulentić Begić, 2010; Juslin, 2001).

S ciljem utvrđivanja razlika u učeničkim preferencijama, a s obzirom na tempo pjesama, također je provedena jednosmjerna analiza varijance, čiji su rezultati prikazani u *Tablici 5*.

**Tablica 5. Rezultati jednosmjerne ANOVA-e za testiranje razlika u preferencijama pjesama s obzirom na tempo**

TEMPO	N	M	SD	F (df = 3,23)	p
polagani	7	63,29	6,58	1,73	0,189
umjereni	7	67,86	5,90		
brzi	31	62,16	7,70		

Kao što je vidljivo iz *Tablice 5*, rezultati analiza pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u učeničkim preferencijama pjesama s obzirom na tempo. Rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja koja pokazuju kako djeca preferiraju glazbu bržeg tempa (Dobrota i Mikelić, 2012; LeBlanc i McCrary, 1983 prema Dobrota i Mikelić, 2012; Šulentić Begić, 2010; Radičević i Šulentić Begić, 2010; Montgomery, 1996; Sims, 1987; LeBlanc, 1981).

Kako bi se utvrdile razlike u učeničkim preferencijama s obzirom na vrstu pjesama, provedena je jednosmjerna analiza varijance, čiji su rezultati prikazani u *Tablici 6*.

**Tablica 6. Rezultati jednosmjerne ANOVA-e za testiranje razlika u preferencijama pjesama s obzirom na vrstu pjesama**

VRSTA PJESME	N	M	SD	F (df = 3,23)	p
popularna	23	63,74	7,04	0,11	0,895
umjetnička	2	63,00	14,14		
tradicijska	20	62,65	7,71		

Rezultati analize pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u učeničkim preferencijama pjesama s obzirom na vrstu pjesme. Rezultat je u skladu s rezultatima istraživanja koja pokazuju da su mlađi učenici otvoreni prema svim vrstama glazbe (Šulentić Begić, 2010; LeBlanc, 1991 prema Dobrota, 2016; Hargreaves, Comber i Colley, 1995).

Testom H-kvadrat nije utvrđena statistički značajna razlika ( $p > 0,05$ ) između učenika prvih, drugih i trećih razreda u preferencijama pjesama s obzirom na tonalitet, tempo i vrstu. Ovaj rezultat bio je i očekivan s obzirom na vrlo male razlike u dobi ispitanika.

## Rasprava

Istraživanje provedeno u okviru ovoga rada polazilo je od istraživačkih pitanja te će stoga i rasprava biti utemeljena na odgovorima proizašlim iz navedenih pitanja. Prvo pitanje glasilo je: *Preferiraju li učenici primarnog obrazovanja više pjesme u durskom ili molskom tonalitetu?* Učenicima prvog razreda najviše su se svidjele pjesme *Jesen je stigla* i *Združena slova*, učenicima drugog razreda *Hoki poki* i *Ura*, a učenicima trećeg razreda *Himna zadrugara* i *Lijepa naša domovino*. Sve navedene pjesme su u durskom tonalitetu. Iz dobivenih rezultata moglo bi se zaključiti da učenici prvog, drugog i trećeg razreda više preferiraju pjesme u durskom tonalitetu, međutim od ukupno 45 pjesama pjevanih u svim trima razredima svega su dvije u molskom tonalitetu, *Jesenska pjesma* (4,46) i *Fum, fum, fum* (4,70). Obje pjesme su se svidjele učenicima jer su visoko procijenjene. Najčešće su pjesme u durskom tonalitetu vedre i

vesele, dok su pjesme u molaskom tonalitetu tužne i sjetne. Uzmu li se u obzir sve procijenjene pjesme, statistički značajne razlike u preferencijama učenika s obzirom na tonalitet ipak nema.

*Preferiraju li učenici primarnog obrazovanja više pjesme u polaganom, umjerenom ili brzom tempu?* bilo je drugo istraživačko pitanje. Učenicima prvog razreda najviše su se svidjele pjesme *Jesen je stigla*, koja je u umjerenom tempu i *Združena slova*, koja je u brzom tempu. Učenicima drugog razreda najviše se svidjela pjesma *Hoki poki*, koja je u brzom tempu i *Ura* u polaganom, a učenicima trećeg razreda *Himna zadrugara* brzog tempa i *Lijepa naša domovino*, pjesma umjerenog tempa. Od šest najviše procijenjenih pjesama tri su u brzom tempu, no s obzirom na to da se među tih šest pjesama nalaze i dvije u umjerenom tempu i jedna u polaganom tempu, moglo bi se zaključiti da učenici više preferiraju pjesme umjerenog do brzog tempa. Međutim, statistički značajne razlike s obzirom na tempo ni u ovom slučaju nema kada se uzmu u obzir sve procijenjene pjesme.

Treće istraživačko pitanje odnosilo se na vrstu pjesama i glasilo je: *Koju vrstu pjesama učenici primarnog obrazovanja najviše preferiraju?* Iz dobivenih rezultata možemo uočiti da učenici više vole pjevati popularne pjesme nego tradicijske pjesme. Dokaz tomu je to što su se učenicima prvog razreda najviše svidjele pjesme *Jesen je stigla* i *Združena slova*, učenicima drugog razreda *Hoki poki* i *Ura*, a učenicima trećeg razreda *Himna zadrugara* i *Lijepa naša domovino*. Od navedenih šest pjesama pet je autorskih popularnih, a jedna je autorska umjetnička. Iako su učenici upoznali veliki broj tradicijskih pjesama (od 15 pjesama u svakom razredu tradicijskim pripada u prvom razredu šest, u drugom razredu deset i u trećem razredu četiri), tradicijske pjesme nisu bile među najbolje procijenjenima. Unatoč tomu nije utvrđena statistički značajna razlika u preferencijama učenika s obzirom na vrstu pjesme. U svakom slučaju, s učenicima treba upoznavati tradicijsku glazbu i pjesme jer one pripadaju tradicijskoj baštini, no s njima ne treba pretjerivati jer ćemo u protivnom stvoriti odbojnost prema tradiciji.

## Zaključak

Ovo istraživanje pokazalo je da učenici primarnog obrazovanja preferiraju pjesme u durskom tonalitetu, no rado pjevaju pjesme i u molaskom tonalitetu. Što se tiče tempa, učenici preferiraju pjesme umjerenog do brzog tempa, ali i pjesme polaganog tempa su visoko procijenjene. S obzirom na vrstu pjesme, učenici su nešto skloniji autorskim popularnim pjesmama u odnosu na tradicijske pjesme. Sveukupno gledajući, učenici svih triju razreda relativno su visoko procijenili (4,09) sve pjesme, što bi mogao biti putokaz učiteljima da se odabrane pjesme učenicima sviđaju, ali da postoji prostor za daljnji, primjereniji odabir pjesama koje bi im se još više sviđale i radije bi ih pjevali. Stoga pri odabiru pjesama učitelj treba imati u vidu primjerenost sadržaja, melodije, harmonije, tempa i dinamike u odnosu na dob i pjevačke sposobnosti svojih učenika. Također, na učitelju je da osluškuje želje učenika jer učenici i njihovi interesi se mijenjaju. Nakon protoka vremena cjelokupno društvo se mijenja, pa tako i djeca. Desetogodišnjaci 20-ih godina 21. stoljeća nisu isti desetogodišnjaci iz 90-ih godina 20. stoljeća. Djeca su danas putem interneta i različitih medija u stalnom doticaju s glazbom te im se posljedično mijenjaju i glazbene preferencije, bilo da se radi o glazbi koju rado slušaju ili pjevaju. Naravno, na učiteljima je da usmjeravaju učeničke glazbene preferencije prema kvalitetnoj glazbi, odnosno kvalitetnim skladbama i pjesmama.

## Literatura

- Atterbury, B. W. (1984). Children's singing voices: A review of selected research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 80, 51–63. <https://sci-hub.se/10.2307/40317870> (12. 11. 2020.)
- Barrett, M. (2015). Belonging, being and becoming: An introduction to children's musical worlds. U S. Wright. (Ur.). *Children, meaning-making and the Arts* (str. 57–84). Frenchs Forest, Australia: Pearson. [https://www.researchgate.net/publication/289129165\\_Children\\_Meaning-Making\\_and\\_the\\_Arts](https://www.researchgate.net/publication/289129165_Children_Meaning-Making_and_the_Arts) (12. 11. 2020.)
- Biasutti, M., Hennessy, S. i de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32 (2), 143–161. <https://sci-hub.se/10.1017/s0265051714000291> (12. 11. 2020.)
- Dobrota, S. (2016) Utjecaj različitih faktora na razvoj glazbenih preferencija. U B. Jerković i T. Škojo (Ur.). *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 144–157). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku. [https://bib.irb.hr/datoteka/862903.1.\\_Meunarodni\\_znanstveni\\_i\\_umjetniki\\_simpozij\\_Zbornik\\_radova.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/862903.1._Meunarodni_znanstveni_i_umjetniki_simpozij_Zbornik_radova.pdf) (3. 2. 2021.)
- Dobrota, S. i Maslov, M. (2015). Glazbene preferencije učenika prema narodnoj glazbi. *Metodički ogledi*, 22 (1), 9–22. <https://doi.org/10.21464/mo41.221.922> (12. 3. 2021.)
- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2014). Student's musical preferences: the role of music education, characteristics of music and personality traits. *Croatian Journal of Education*, 16 (2), 363–384. <https://hrcak.srce.hr/125031> (3. 2. 2021.)
- Dobrota, S. i Mikelić, M. (2012). Glazbene preferencije učenika prema glazbi različitog tempa. *Metodički ogledi*, 19 (2), 137–146. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/103733> (12. 3. 2021.)
- Dobrota, S. i Ćurković, G. (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola*, 52 (15–16), 105–113. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25036> (12. 3. 2021.)
- Goetze, M., Cooper, N. i Brown, C. J. (1990). Recent research on singing in the general music classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 16–37. <https://sci-hub.se/10.2307/40318355> (12. 11. 2020.)
- Good, A. i Russo, F. A. (2016). Singing promotes cooperation in a diverse group of children. *Social Psychology*, 47(6), 340–344. DOI: 10.1027/1864-9335/a000282

Hargreaves, D. J., Comber, C. i Colley, A. (1995). Effects of age, gender and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43 (3), 242–250. <https://doi.org/10.2307/3345639> (3. 2. 2021.)

Honing, H., ten Cate, C., Peretz, I. i Trehub, S. E. (2015). Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 370 (1664), 20140088. <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0088> (13. 3. 2021.)

Illari, B. i Habibi, A. (2015). Favorite songs, melodic elements, and a familiar tune: Performance of children from Brazil and the United States on components of the ATBSS. *Musicae Scientiae*, 19 (3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1029864915597566> (13. 3. 2021.)

Juslin, P. N. (2001). Communicating emotion in music performance: A review and a theoretical framework. U P. N. Juslin i J. A. Sloboda (Ur.). *Music and emotion: Theory and research* (str. 309–337). New York: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05534-008> (3. 2. 2021.)

Kelley, L. i Sutton-Smith, B. (1987). A Study of Infant Musical Productivity. U J. C. Peery, I. W. Peery i T. W. Draper (Ur.). *Music and Child Development*. New York: Springer-Verlag. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-8698-8\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-8698-8_2) (12. 11. 2020.)

Kolarovska-Gmirja, V. (2006). Gordon Test in Macedonia. *Cultural Policy and Music Education - XI IRAM Conference*. Preuzeto s: <http://mmc.edu.mk/IRAM/Conferences/XIConf/VKolarovskaXI.pdf> (12. 11. 2020.)

LeBlanc, A. (1981). Effects of style, tempo, and performing medium on children's music preference. *Journal of Research in Music Education*, 29 (2), 143–156. <https://doi.org/10.2307/3345023> (3. 2. 2021.)

Martin, K. (2017). *The impact of song and movement on kindergarten sight word acquisition*. Theses and Dissertations. 2489. <https://rdw.rowan.edu/etd/2489> (12. 11. 2020.)

Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Montgomery, A. P. (1996). Effect of Tempo on Music Preferences of Children in Elementary and Middle School. *Journal of Research in Music Education, Rochester*, 44 (2), 134–146. <https://doi.org/10.2307/3345666> (3. 2. 2021.)

Motte-Haber, H. de la (1999). *Psihologija glazbe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Njirić, N. (1994). *Pjevanka: priručnik za učitelje s metodičkim uputama za nastavu glazbene kulture u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Powell, S. (2019). Singing with young children: Empowering early childhood teachers to sing orff-style. *Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 24, 23–30. [https://www.researchgate.net/publication/340984637\\_Singing\\_with\\_young\\_children\\_Empowering\\_early\\_childhood\\_teachers\\_to\\_sing\\_Orff-style](https://www.researchgate.net/publication/340984637_Singing_with_young_children_Empowering_early_childhood_teachers_to_sing_Orff-style) (12. 11. 2020.)
- Powell, S. J. (2015). Masculinity and choral singing: An Australian perspective. *International Journal of Music Education*, 33 (2), 233–243. <https://sci-hub.se/10.1177/0255761414533307> (12. 11. 2020.)
- Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Radičević, B. i Šulentić Begić, J. (2010). Pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole. *Život i škola*, 56 (24), 243–252. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/63363> (13. 3. 2021.)
- Radočaj-Jerković, A., Škojo, T. i Milinović, M. (2018). Zborsko pjevanje kao oblik neformalnog učenja i njegov utjecaj na formiranje dječjih glazbenih preferencija. *Školski vjesnik*, 67 (2), 311–329. <https://hrcak.srce.hr/216730> (12. 11. 2020.)
- Radočaj-Jerković, A. (2017). *Pjevanje u nastavi glazbe*. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
- Rechel, L. M. (2013). *The effect of singing tempo during specific song acquisition of preschool aged children* (doktorska disertacija). University of Hartford. <https://search.proquest.com/openview/9819b2c8e3814b864b236628fe6d1e67/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (12. 11. 2020.)
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti* (Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko). Zagreb: Sveučilište J. J. Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek. <https://www.bib.irb.hr/566005> (12. 11. 2020.)
- Rojko, P. (1981) *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu. <https://www.bib.irb.hr/567764> (12. 11. 2020.)
- Senjan, I. (2018). *Usporedba djelovanja Modela recipročnog odgovora i Dijakronijskog modela u nastavi glazbene umjetnosti na oblikovanje glazbenog ukusa učenika* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet. [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10168/1/Senjan\\_Ivana.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10168/1/Senjan_Ivana.pdf) (13. 3. 2021.)

Sims, W. L. (1987). Effect of tempo on music preference of preschool through fourth-grade children. U C. K. Madsen i C. Prickett (Ur.), *Applications of research in music behavior* (str. 15–25). Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press. <https://doi.org/10.2307/3345666> (3. 2. 2021.)

Svec, Ch. L. (2015). *The Effects of Instruction on the Singing Ability of Children Ages 5-11: a Meta-analysis* (doktorska disertacija). University of North Texas. [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc804952/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc804952/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf) (12. 11. 2020.)

Šenk, L. i Ercegovac Jagnjić, G. (2004). Poteškoće u nastavi sviranja na učiteljskom studiju. *Život i škola*, 50 (12), 116–124. [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=40248](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=40248) (12. 11. 2020.)

Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2015). Otvoreni model nastave glazbe u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*, 64 (1), 112–130. <https://hrcak.srce.hr/143870> (12. 11. 2020.)

Šulentić Begić, J. i Vranješević, D. (2013). Dječji pjevački zbor mlađe školske dobi u osječkim osnovnim školama. *Školski vjesnik*, 62, 2–3, 355–373. <https://hrcak.srce.hr/105355> (12. 11. 2020.)

Šulentić Begić, J. (2012). Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline. *Tonovi - časopis glazbenih i plesnih pedagoga*, 59, 23–31. <https://www.bib.irb.hr/585792> (12. 11. 2020.)

Šulentić Begić, J. (2010). Pjevanje kao izabrana aktivnost otvorenog modela nastave glazbe. U T. Vrandečić i A. Didović (Ur.), *Monografija umjetničko-znanstvenih skupova 2007. – 2009. Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju* (str. 60–67). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja. <https://www.bib.irb.hr/501685> (12. 3. 2021.)

Vidulin, S. i Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. U S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5* (str. 55–71). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. <https://www.bib.irb.hr/916697> (9. 3. 2021.)

Vidulin, S. i Cingula, S. (2016). Kompetencije učitelja za razvoj pjevačkog umijeća učenika u osnovnoj školi: metodički i vokalno-tehnički aspekti. *Muzika*, 20 (2), 42–67. <https://www.bib.irb.hr/887601> (8. 3. 2021.)

Vidulin-Orbanić, S. i Terzić, V. (2011). Polazište i pristup pjevanju u općeobrazovnoj školi. *Metodički ogledi*, 18 (2), 137–156. <https://hrcak.srce.hr/82321> (12. 11. 2020.)



Vink, A. (2001). Music and emotion. Living apart together: A relationship between music psychology and music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10, 144–158. <https://doi.org/10.1080/08098130109478028> (3. 2. 2021.)

Welch, G. F. (2015). Singing and Vocal Development. U G. McPherson (Ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (str. 311–329). New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0016 (12. 11. 2020.)



UDK 796.332-057.874(497.11)

796.012.1-057.874(497.1)

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 5.2.2021.1

Goran SPORIŠ

Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, sporis.79@gmail.com

## **UTJECAJ SAQ TRENINGA NA RAZVOJ BRZINE, AGILNOSTI I EKSPLOZIVNOSTI NOGOMETAŠA U-12**

### **Sažetak**

Cilj istraživanja je utvrditi utjecaj SAQ programa treninga na razvoj brzine, agilnosti i eksplozivnosti u trajanju od četiriju tjedana. Uzorak ispitanika činilo je 40 nogometaša. Eksperimentalna grupa provodila je program treninga koji je uključivao tri treninga tjedno za razvoj brzine, agilnosti i eksplozivnosti po SAQ metodi, dok je kontrolna grupa nogometaša provodila uobičajeni nogometni trening. Testiranjem su dobiveni rezultati u ukupno devet varijabli raspoređenih u grupe testova, koje čine antropometrijske mjere i motoričke testove. Ovim istraživanjem utvrđeno je da SAQ ima pozitivan utjecaj na razvoj brzine, agilnosti i eksplozivnosti u trajanju od četiriju tjedna nogometaša U-12.

**Ključne riječi:** SAQ; nogomet; U-12

## **INFLUENCE OF SAQ TRAINING ON THE DEVELOPMENT OF SPEED, AGILITY AND EXPLOSIVENESS IN FOOTBALL PLAYERS U-12**

### **Abstract**

The aim of the study is to determine the extent to which the “Speed, Agility, Quickness” (SAQ) training program in football affects the development of speed, agility and explosiveness in football players U-12. 40 boys were tested and divided into two groups, a control group and an experimental group. The experimental group conducted a training program that included three training sessions per week according to the SAQ method, to develop speed, agility and explosiveness, while the control group of football players conducted the usual football training. The results were obtained in a total of 9 (nine) variables arranged in groups of tests consisting of anthropometric measures and motor tests. SAQ training has positive development on speed, agility and explosiveness in football players U-12.

**Keywords:** SAQ, speed, soccer, U-12

## Uvod

Krešimir Šamija (2011) je proveo istraživanje o učincima specifičnoga treninga brzine i agilnosti (SAQ) na morfološka, motorička i funkcionalna obilježja nogometaša. Dobiveni rezultati tog istraživanja pokazuju da je specifičan trening brzine i agilnosti (SAQ) u trajanju od 12 tjedana doveo do značajnih kvantitativnih promjena u morfološkim, motoričkim i funkcionalnim obilježjima nogometaša. Zoran Milanović, Goran Sporiš, Nebojša Trajković, Nic James i Krešimir Šamija (2013) analizirali su učinak SAQ programa treninga u trajanju od 12 tjedana na agilnost s loptom i bez nje među mladim nogometašima. Svrha tog istraživanja bila je utvrditi učinke kondicijskog programa u trajanju od 12 tjedana, koji uključuje trening brzine i agilnosti (SAQ) i njegov utjecaj na performanse agilnosti mladih nogometaša. Ovo pokazuje da je SAQ trening učinkovit način poboljšanja agilnosti, s loptom i bez nje, za mlade nogometaše i može se uključiti u programe fizičke pripreme.

Istraživanje o utjecaju programa treninga brzine, agilnost i eksplozivnosti (SAQ) na poboljšanje brzine, agilnosti i ubrzanja proveli su Azmi i Kusnanik (2018). Rezultati su pokazali da je korištenjem SAQ programa došlo do poboljšanja rezultata u parametrima brzine, agilnosti i ubrzanja.

Aleksandar Rajković, Vlatko Vučetić i Dario Bašić (2014) proveli su istraživanja utjecaja SAQ treninga na razvoj i unaprjeđenje brzinsko-eksplozivnih sposobnosti nogometaša. Uzorak se sastojao od 28 nogometaša uzrasta starijih pionira (U-15) Nogometnog kluba *Zagreb* Prve hrvatske nogometne lige. Uzorak je podijeljen u dvije grupe, kontrolnu i eksperimentalnu. U svakoj je grupi bilo po 14 nogometaša. Mjerenja su provedena u dvama razdobljima; inicijalno mjerenje na početku i završno mjerenje nakon 6 tjedana natjecateljskog razdoblja. Testovi brzine bili su orijentirani na sprint (5, 10, 20 metara), a testovi eksplozivne snage bili su oblikovani u vidu skokova. Za procjenu agilnosti korišten je T-test i 9 – 3 – 6 – 3 – 9 naprijed i nazad. Rezultati su pokazali da je eksperimentalna grupa imala bolje rezultate na završnom mjerenju. Ovi rezultati potvrđuju pozitivan utjecaj specifičnog treninga brzine, agilnosti i eksplozivnosti na pojedine parametre brzinsko-eksplozivnih svojstava nogometaša. Tijekom 90-minutne igre igrači izvedu 30 – 35 sprintova, od kojih svaki u prosjeku traje dvije sekunde. Najveća udaljenost sprinta koju igrač izvede iznosi

10 – 15 metara, od čega oko 3 % ukupnog vremena troši na sprintove, a oni čine 1 – 11 % ukupne udaljenosti prijeđene u jednoj utakmici. Osim sprintova, nogometaša izvode i 10 skokova i udaraca glavom, 15 – 20 duela s protivnikom, 600 – 800 različitih okreta manje od 90 stupnjeva, 40 kratkih zaustavljanja i značajno više eksplozivnih pokreta poput udaraca loptom, uklizavanja, padova i promjena intenziteta kretanja (Marković i Bradić, 2008). Trening brzine, agilnosti i eksplozivnosti postao je popularan način treniranja sportaša. Zajednički naziv za ove tri motoričke sposobnosti je *brzinsko-eksplozivna svojstva*, odnosno BEA ili engleski SAQ (*speed, agility and quickness*). Osnovu metodike treninga brzinsko-eksplozivnih svojstava čini učenje tehnike hodanja, trčanja, promijene smjera kretanja, skoka i doskoka. To su osnovne strukture kretanja koje su presudne za uspješno bavljenje svakim sportom. SAQ trening može se koristiti za povećanje brzine ili snage, odnosno sposobnosti za izvršavanje maksimalne sile prilikom velike brzine kretanja (Brown i sur., 2003). Brzina, eksplozivna snaga i agilnost predstavljaju sposobnosti koje čine osnovu u većini sportova, odnosno odgovorne su za uspjeh (Milanović, 2007). Ove tri sposobnosti imaju slične karakteristike pa ih spominjemo u istom kontekstu. Sve tri sposobnosti na sličan način potiču središnji živčani sustav, koriste iste energetske rezerve, imaju zajedničke čimbenike koji određuju razinu svake sposobnosti, a potrebno je osigurati iste uvjete za intenzivan trening pojedinačnih motoričkih sposobnosti. Ove sposobnosti omogućavaju ne samo brze i eksplozivne izvedbe već se smatra da će sportaši s izraženijim brzinsko-eksplozivnim svojstvima moći lakše kontrolirati svoje tijelo u trenažnim i natjecateljskim situacijama, što uvelike doprinosi sprječavanju ozljeda (Graham, 2000). SAQ trening može biti vrlo koristan bez obzira na starost sportaša. Naravno, zahtjevi koji se stavljaju pred sportaša ovise o njegovoj starosti. SAQ trening se temelji na ekscentrično-koncentričnoj kontrakciji mišića. Takvim treningom povećava se mišićna snaga pri pokretima u svim smjerovima i pravcima, poboljšava se učinkovitost moždanih signala, pozicioniranje u prostoru, motoričke sposobnosti i vrijeme reakcije (Brown i sur., 2003). Ovaj način treninga koristimo u sportovima gdje su te sposobnosti potrebne. Ovakav tip treninga nalazimo u sportovima gdje se javljaju trčanja na kratkoj udaljenosti, česta promjena pravca kretanja, duel-igra, skokovi, padovi, ustajanja, različita ubrzanja, preskoci, uklizavanja. Alan Pearson je govorio o sedam faza realizacije pojedinačnog

treninga agilnosti koji je u literaturi često opisivan. SAQ trening je najbolje re-alizirati u uvodno-pripremnom dijelu treninga, ponekad čak uklopiti i u glavni dio treninga kao dio taktičko-tehničkog treninga. Interval odmora prema većini autora kreće se između 1:3 i 1:4, pa čak i više. Istraživanje Balsoma i sur. (1992.) je pokazalo je da se pri ponovljenom sprinterskom protokolu na 40 metara (trajanje 5,5 sekundi) s pasivnim odmorom od 30 sekundi dolazi do 10 % smanjenja sprinterskih sposobnosti. Ako se vrijeme odmora poveća na 60 ili 120 sekundi, smanjenje šest sprinterskih sposobnosti je znatno manje (3 %, odnosno 2 %). Kraće vrijeme oporavka sprječava potpunu resintezu kreatin fosfata (CP) i izaziva veću acidozu mišića, a rezultat takve biokemijske reakcije je i smanjenje sprinterskih sposobnosti sportaša, u ovom slučaju nogometaša. Naravno, trening brzine posebno opterećuje središnji živčani sustav pa se takav trening po pravilu daje nogometašima kada su odmorni. Trening bi se trebao sastojati od kratkih intervala intenzivnog rada (3 – 10 sekundi) i odgovarajućih intervala odmora radi dovoljnog oporavka za sljedeći podražaj (Jukić, 2003). Nivo brzinsko-eksplozivnih sposobnosti ovisi o pravovremenom treningu. Ove sposobnosti potrebno je započeti dozirano i usavršavati u razdoblju prije puberteta te u fazama ubranog rasta i razvoja kako bi se optimalan nivo dostigao u starijoj dobi (seniorskoj kategoriji). SAQ (BEA) trening mora se razlikovati od sporta do sporta i mora biti prilagođen specifičnim zahtjevima određenog sporta. Svaki sport je specifičan te se vježbe koje se izvode moraju poklapati sa zahtjevima sporta. Bilo da se radi o nogometu, tenisu, borilačkom sportu, svi će imati koristi od SAQ treninga. Posebno važna karika u dugoročnom razvoju BEA-e su motorička znanja (tehnika trčanja, skoka, doskoka, promjene smjera kretanja) koja su odgovorna za efikasno i brzo kretanje tijela u prostoru. Da bi se mogla izgraditi kvalitetna baza za razvoj brzine, agilnosti i eksplozivnosti, moraju se poštovati neki principi koji istovremeno nalaze svoju primjenjivost u trenažnim sadržajima za razvoj snage (Flisk, 2000):

1. razviti fleksibilnost zglobova (stabilizatore pokreta u svim zglobovima)
2. prvo razviti snagu tetiva, a onda mišićnu snagu
3. prvo razviti snagu mišića trupa, a onda ekstremiteta.

Zbog toga je izuzetno važno obogaćivati količinu pokreta kako bi se u zrelim sportskim godinama nogometaš mogao u ekstremnim natjecateljskim i

trenažnim situacijama pozivati na informacije iz motoričke memorije. Na samom početku sportskog razvoja dominiraju elementarne igre i složeniji prirodni oblici kretanja, a poslije toga specifični i situacijski postupci razvoja BEA-e tijekom tehničko-taktičke pripreme. Učenje i usavršavanje tehnike osnovnih kretanja predstavlja važan dio programa treninga djece do 14. godine, a kasnije se više vremena posvećuje razvojnim programima brzine, agilnosti i eksplozivnosti, naravno samo ako je tehnika na zadovoljavajućem nivou (Drabik, 1996).

Cilj istraživanja je ispitati utjecaj SAQ trening metode na brzinu, agilnost i eksplozivnost nogometaša U-12.

## **Metoda rada**

osnovna primijenjena metoda u radu je znanstvena metoda, odnosno metoda znanstvenog eksperimenta. Pri učenju, vježbanju i usavršavanju elemenata tehnike nužno je da se trener pridržava određenih pedagoških principa, a također su zastupljene odgovarajuće znanstvene metode i nastavna sredstva. U osnovi metodološkog postupka leži dobro poznavanje standardnih mjernih instrumenata i testnih procedura, kao i njihova primjena prema postavljenom cilju i zadacima istraživanja.

## *Uzorak ispitanika*

Istraživanje je provedeno na stadionu OFK-a „Mladost Apa” iz Apatina u Republici Srbiji u okviru tjednih treninga. Izvedeno je inicijalno mjerenje, a nakon realiziranog programa koji je trajao četiri tjedna provedeno je završno mjerenje. Ukupan uzorak činilo je 40 ispitanika, nogometaša. Ispitanici su podijeljeni u dvije grupe, kontrolnu i eksperimentalnu. U svakoj je grupi bilo po 20 ispitanika uzrasta od 11 do 12 godina.

## *Uzorak varijabli*

Za potrebe ovog istraživanja koristilo se 6 motoričkih testova:

1. slalom od 20 metara s loptom (osim brzine, ovim testom kontroliramo agilnost, koordinaciju i tehniku izvođenja, odnosno vladanje loptom uz savladavanje prepreka u najkraćem mogućem vremenu)

2. brzina na 20 metara (ovim testom mjerimo brzinu i eksplozivnu snagu nogometaša te latentno vrijeme njihove reakcije)
3. brzina na 60 metara (procjenjujemo brzinu trčanja na 60 metara)
4. skok u dalj s mjesta (procjenjujemo eksplozivnu snagu donjih ekstremiteta)
5. *Illinois agility test* (procjenjujemo agilnost i kontrolnu ravnotežu)
6. T-test (procjenjujemo agilnost).

### Uzorak varijabli

Kao uzorak varijabli za potrebe rada izabrane su sljedeće standardne varijable:

- antropometrijske varijable
  - 1 – tjelesna visina (cm) – TV
  - 2 – tjelesna masa (kg) – TM
  - 3 – indeks tjelesne mase – ITM
- varijable motoričkih sposobnosti
  - 4 – slalom od 20 metara s loptom (s) – SL20m
  - 5 – brzina na 20 metara (s) – B20m
  - 6 – brzina na 60 metara (s) – B60m
  - 7 – skok u dalj s mjesta (m) – SDM
  - 8 – *Illionis agility test* (s) – ILT
  - 9 – T-test (s) – TT

### Opis eksperimentalnog postupka

Testovi kojima su testirani nogometaši standardni su mjerni postupci, i to:

**Slalom od 20 metara s loptom** izvodi se tako što se između dviju zastavica koje se nalaze na udaljenosti od 20 metara postavi još 6 stalaka (zastavica). Prvi na dva metra, a svaki sljedeći na tri metra razmaka. Zadatak ispitanika je da u što kraćem vremenu vodi loptom između zastavica (slalom-vođenje). Mjeritelj



vremena stoji kod posljednje zastavice i započinje mjerenje kada ispitanik dotakne loptu prilikom starta, a prekida kada ispitanik i lopta prijeđu ciljnu liniju.

**Trčanje na 20 metara** izvodi se tako što se postave dvije zastavice na razmaku od 20 metara. Igrač zauzme stav za visoki start kod prve, a trener se nalazi kod druge zastavice. Na znak zviždaljke istovremeno započinje mjerenje, a prekida se kada igrač protrči pored druge zastavice. Test se izvodi na travnatom terenu u nogometnim gumenim kopačkama. Svatko ima jedan pokušaj, ali se zbog slučajne greške može dozvoliti ponavljanje (Molnar, 2015).

**Brzina na 60 metara** izvodi se tako što na znak zviždaljke i uz istovremeno pritiskanje štoperice igrač kreće u sprint iz visokog starta. Trči se na travnatom terenu u nogometnim kopačkama s gumenim kramponima. Svaki igrač ima jedan pokušaj (Radosav, 1998.).

**Skok udalj s mjesta** izvodi se tako što igrač stane na učvršćenu dasku visine 2 – 3 cm, a prsti stopala nalaze se malo naprijed da bi se omogućio bolji odskok i spriječilo klizanje. Zamahom preko polučučnja igrač se trudi sunožnim skokom postići maksimalnu daljinu. Mjeri se otisak pete bliže dasci. Test se izvodi u sportskoj obući ili kopačkama. Igrači imaju po dva uzastopna pokušaja, a bilježi se bolji rezultat (Molnar, 2015.).

**Illinois agility test** zahtijeva 8 čunjeva. Ispitanik započinje kod donjeg lijevog čunja. Na znak mjeritelja trči do gornjeg lijevog čunja i zaobiđe ga, zatim se vrati do donjeg središnjeg čunja i započne slalom-kretanje između središnjih čunjeva u obama smjerovima (u obliku osmice). Nakon izlaska iz oblika osmice ispitanik trči do gornjeg desnog čunja, zaobiđe ga i završi test kod donjeg desnog čunja. Mjeri se vrijeme izvođenja zadatka.

**T-test** traži od ispitanika da u što kraćem vremenu prijeđu put između četiri čunjeva (A, B, C i D) postavljenih u obliku slova T. Ispitanik započinje kod čunja A. Na znak mjeritelja trči do čunja B i dodirne ga desnom rukom. Zatim se bočnim kretanjem korak-dokorak kreće do čunja C i dodirne ga lijevom rukom. Istom vrstom kretanja dolazi do čunja D i dodirne ga desnom rukom, zatim ponovo do čunja B koji dodiruje lijevom rukom. Posljednja etapa podrazumijeva trčanje unazad do čunja A. Mjeri se vrijeme izvođenja zadatka.

### *Opis eksperimentalnog tretmana*

Trening brzine, agilnosti i eksplozivnosti bio je podijeljen na tri dijela i primijenjen samo na eksperimentalnu grupu. Tijekom tjedna ostvarena su tri treninga. Na prvom tjednom treningu korišten je prvi dio SAQ vježbi, na drugom treningu u tjednu korišten je drugi dio, dok je na posljednjem treningu korišten treći dio SAQ vježbi.

### **Prvi dio SAQ vježbi u treningu:**

1. dinamičko zagrijavanje (svaka vježba izvodi se dva puta):
  - 1) kruženje rukama naprijed i nazad u pokretu
  - 2) niski skip
  - 3) privlačenje koljena
  - 4) privlačenje stopala
  - 5) iskorak (lijeva i desna noga po četiri puta)
  - 6) *karioka*-unkrsni korak
  - 7) izbacivanje potkoljenice pri prelasku preko male prepone (marširanje)
  - 8) vanjska rotacija kuka s fleksijom potkoljenice (prelazak preko prepone).
  
2. mehanika pokreta (6 – 8 prepona, 3 ponavljanja):
  - 1) marširanje preko niskih prepona
  - 2) sunožni prijelaz preko prepone s dvama dodirima između prepone
  - 3) unutrašnja rotacija kuka pri prelasku preko prepone s fleksijom potkoljenice
  - 4) kretanje unazad, vanjska rotacija u zglobu kuka pri prelasku preko prepone s fleksijom potkoljenice
  - 5) sunožni prelazak preko prepone s jednim dodirrom između.
  
3. inervacija (3 ponavljanja, 2 serije, pauza između serija 2 minute):
  - 1) prelazak podnih ljestvi pretrčavanjem, jedan dodir u jedno polje

- 2) prelazak podnih ljestvi u skipu, dva dodira u jednom polju
  - 3) korak-dokorak unutra-van kroz podne ljestve
  - 4) niski skip pored podnih ljestvi i odnoženje jedne noge u polje (posebno lijeva i desna)
  - 5) prolazak kroz podne ljestve sunožnim poskocima.
4. akumulacija potencijala – obuhvaća poligon u nekoliko faza (3 ponavljanja):
- 1) korak-dokorak preko podnih ljestvi prema naprijed
  - 2) krivolinijsko vođenje lopte između kapica
  - 3) bočni skip preko prepona (lijeva i desna strana)
  - 4) progresivno trčanje 10 metara
  - 5) prijem lopte unutrašnjim dijelom stopala i šut na gol.
5. eksplozivnost (3 ponavljanja, 2 serije, pauza između serija 2 minute):
- 1) trčanje unatrag 5 metara, okret za 180 stupnjeva i sprint 5 metara
  - 2) ispuštanje lopte u paru
  - 3) tragač.
6. iskazivanje potencijala:
- 1) igra na skraćenom prostoru 20 x 20, četiri ekipe (6 x 1 minuta)
  - 2) igra flaster u paru (3 x 30 sekundi).
7. smirivanje organizma:
- 1) statičko istežanje.

### **Drugi dio SAQ vježbi u treningu:**

1. dinamičko zagrijavanje (svaka vježba izvodi se dva puta):
  - 1) škare rukama u pokretu s poskocima
  - 2) visoki skip (prelazak preko prepone)
  - 3) iskorak u liniji (prvo lijeva noga pa desna)
  - 4) pet čučnjeva uz lagano džogiranje
  - 5) prednoženje s međukoracima
  - 6) vanjska rotacija kuka pri fleksiji potkoljenice
  - 7) zanoženje s međukoracima.
  
2. mehanika pokreta (6 – 8 prepona, 3 ponavljanja);
  - 1) bočni prelazak preko prepone s dvama dodirima između prepone (posebno lijeva i desna noga)
  - 2) bočni prelazak preko prepone s jednim dodirom između prepone (posebno lijeva i desna noga)
  - 3) bočni korak-dokorak između prepone
  - 4) marširanje preko prepone
  - 5) sunožni preskok, udarac lopte unutrašnjim dijelom stopala.
  
3. inervacija (4 – 6 ponavljanja):
  - 1) prelazak kroz podne ljestve u niskom skipu s dvama dodirima u polju, dva polja naprijed, jedno nazad
  - 2) sunožni skok u jedno polje, raznožno izvan ljestve u sljedeće
  - 3) slalomski skok (6 skokova)
  - 4) skok od 180 stupnjeva na podnim ljestvama
  - 5) prelazak podnih ljestvi s poskocima na jednoj nozi (na pola izvedbe mijenja se noga).
  
4. akumulacija potencijala – obuhvaća poligon u nekoliko faza (3 ponavljanja):
  - 1) 6 jelenskih grabećih skokova
  - 2) školica kroz podne ljestve
  - 3) dokoračno kretanje između štapova prema naprijed
  - 4) vođenje lopte unutrašnjim dijelom stopala i vanjskim dijelom stopala između kapica
  - 5) odigravanje lopte unutrašnjim dijelom stopala.

5. eksplozivnost (2 serije, pauza između serija 2 minute):
  - 1) vertikalni skok (5 ponavljanja)
  - 2) skok u dalj s mjesta (3 ponavljanja)
  - 3) trčanje uz oslonac na zid (10 sekundi).
  
6. iskazivanje potencijala:
  - 1) hokejaški teren – gol iz duplog pasa (3 x 1 minuta)
  - 2) tehnika u paru sa završnicom.
  
7. smirivanje organizma:
  - 1) statičko istezanje.

### **Treći dio SAQ vježbi u treningu**

1. dinamičko zagrijavanje (svaka vježba ponavlja se dva puta):
  - 1) kombinacija niskog i visokog skipa
  - 2) odnoženje s međukoracima
  - 3) iskorak lijevom i desnom nogom s rotacijom trupa u stranu (6 iskoraka)
  - 4) zabacivanje potkoljenica
  - 5) zakorak lijevom i desnom nogom s rotacijom trupa u stranu (6 zakoraka)
  - 6) sunožni skokovi preko 6 prepona
  - 7) istezanje listova u uporu uz aktivaciju trupa.
  
2. mehanika pokreta (6 – 8 prepona, 8 kapica, 3 ponavljanja):
  - 1) sunožni preskok preko prepone, niski skip između prepone s četirima dodirima
  - 2) korak-dokorak oko kapica
  - 3) bočni i prednji skip preko prepone
  - 4) cik-cak kretanje između kapica
  - 5) *bekovski ples* unazad oko kapica.
  
3. inervacija (5 ponavljanja):

- 1) prelazak preko podnih ljestvi u skipu, dva dodira u jednom polju
  - 2) cik-cak kretanje kroz podne ljestve
  - 3) ukršteni korak kroz podne ljestve
  - 4) bočni korak-dokorak krećući se naprijed
  - 5) prelazak kroz podne ljestve naizmjeničnim poskocima na lijevoj i desnoj nozi (4 puta svaka noga).
4. akumulacija potencijala – obuhvaća poligon u nekoliko faza:
- 1) niski skip preko podnih ljestvi
  - 2) pravolinijsko vođenje lopte 10 metara
  - 3) šut na mali gol
  - 4) vođenje lopte cik-cak između štapova
  - 5) odigravanje unutrašnjim dijelom stopala pored prepone, sunožni preskok preko pet prepona
  - 6) varka ispred kapice i šut na gol.
5. eksplozivnost (3 ponavljanja, 2 serije, pauza između serija 2 minute):
- 1) promjena zadatka (radi se u paru, gdje jedan igrač zadaje vježbe, a drugi radi 10 sekundi)
  - 2) niski skip preko kapica uz otpor partnera
  - 3) visoki skip preko kapice uz otpor partnera.
6. iskazivanje potencijala:
- 1) škotska igra (8 x 1 minuta, četiri ekipe).
7. smirivanje organizma:
- 1) statičko istezanje.

### *Metode obrade podataka*

Statistička obrada podataka sadrži izračunavanje deskriptivnih statistika, minimalne vrijednosti rezultata mjerenja (min), maksimalne vrijednosti rezultata mjerenja (max), aritmetičku sredinu (AS), vrijednost T-testa (t) i statističku značajnost (p). Radi utvrđivanja učinka treninga korišten je T-test za zavisne uzorke, posebno kontrolne i eksperimentalne grupe. T-testom za zavisne uzorke

utvrdili smo koji program treninga je učinkovitiji u razvoju motoričkih sposobnosti. Za procjenu normalnosti distribucije korišten je test Shapiro-Wilk. Analizirane razlike rađene su u statističkom programu IBM SPSS Statistics 20.

## Rezultati

### *Razlike u antropometrijskim varijablama kontrolne grupe*

Razlike u varijablama za kontrolnu i eksperimentalnu grupu odnose se na analiziranje razlika na inicijalnom i završnom mjerenju rađenim T-testom za zavisne uzorke.

### *Antropometrijske mjere kontrolne grupe*

**Tablica 1.** Antropometrijske mjere kontrolne grupe

varijable	N	P	t	inicijalno mjerenje			završno mjerenje		
				min	max	AS	min	Max	AS
TV	20	<b>0,00</b>	-9,07	140,7	156	147,9	141,4	156,7	148,47
TM	20	<b>0,00</b>	-4,72	32	45	37,75	32,5	46,5	38,32
ITM	20	<b>0,497</b>	-6,93	14,81	20,59	17,26	13,69	20,93	17,33

Legenda: N – broj ispitanika, p – statistička značajnost, t – vrijednost T-Testa, Min – minimalna vrijednost, Max – maksimalna vrijednost, AS – aritmetička sredina. Varijable: TV – tjelesna visina, TM – tjelesna masa, ITM – indeks tjelesne mase.

T-testom za zavisne uzorke poredane su vrijednosti razlika u inicijalnom i završnom mjerenju te je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika ( $p = 0,00$  u obama slučajevima) u varijablama tjelesne visine i tjelesne mase, što ukazuje na to da su se rezultati u objema varijablama povećali tijekom ovoga programa. Vrijednost T-testa ima negativan predznak, što ukazuje na to da je došlo do povećanja rezultata u drugom mjerenju.

## Razlike u antropometrijskim varijablama eksperimentalne grupe

### Antropometrijske mjere eksperimentalne grupe

Tablica 2. Antropometrijske mjere eksperimentalne grupe

varijable	N	p	t	inicijalno mjerenje			završno mjerenje		
				min	max	AS	min	Max	AS
TV	20	<b>0,00</b>	-4,84	136,1	156	145,69	136,3	156,5	145,96
TM	20	<b>0,00</b>	-5,10	27	50	37,35	27	51	38,02
ITM	20	<b>0,00</b>	-4,71	13,85	21,82	17,57	14,22	22,49	17,8

Legenda: N – broj ispitanika, p – statistička značajnost, t – vrijednost T-Testa, Min – minimalna vrijednost, Max – maksimalna vrijednost, AS – aritmetička sredina. Varijable: TV – tjelesna visina, TM – tjelesna masa, ITM – indeks tjelesne mase.

U *Tablici 2* predstavljeni su rezultati antropometrijskih mjera eksperimentalne grupe dobiveni na inicijalnom i završnom mjerenju. U varijablama koje čine skup antropometrijskih mjera T-testom za zavisne uzorke pokazano je da u svim trima varijablama postoje statistički značajne razlike u inicijalnom i završnom mjerenju. Vrijednosti statističke značajnosti su manje od vrijednosti  $p = 0,05$ . Distribucija je normalno raspoređena i ne ukazuje na postojanje ekstremnih vrijednosti, odnosno outlajera. U svim trima slučajevima T-test ima negativan predznak, što upućuje na zaključak da su ispitanici imali statistički bolje rezultate na drugom mjerenju.

## Razlike u motoričkim testovima na inicijalnom i završnom mjerenju

### Rezultati kontrolne grupe

Tablica 3. Mjere motoričkih testova kontrolne grupe

varijable	N	p	t	inicijalno mjerenje			završno mjerenje		
				min	max	AS	min	Max	AS
SL20m	20	<b>0,013</b>	2,76	7,8	10,8	8,98	7,7	10,25	8,81
B20m	20	0,316	-1,03	3,95	4,82	4,4	4,0	4,9	4,41
B60m	20	0,356	0,947	10,6	12,56	11,64	107	12,5	11,62
SDM	20	0,063	-1,97	117	193	152,9	125	191	154,68
ILT	20	0,387	0,86	18,5	20,77	19,68	18,57	20,48	19,62
TT	20	<b>0,029</b>	2,36	11,4	13,38	12,55	11,2	13,21	12,47



Legenda: N – broj ispitanika, p – statistička značajnost, t – vrijednost T-testa, Min – minimalna vrijednost, Max – maksimalna vrijednost, AS – aritmetička sredina. Varijable: SL20m – slalom od 20 metara s loptom, B20m – trčanje na 20 metara, B60m – brzina na 60 metara, SDM – skok u dalj s mjesta, ILT – *Illinois agility test*, TT – T-test.

U *Tablici 3* prikazane su vrijednosti motoričkih testova kontrolne grupe na inicijalnom i završnom mjerenju. T-testom za zavisne uzorke testirane su razlike između inicijalnog i završnog mjerenja u spomenutim varijablama kontrolne grupe. Provođenjem plana i programa Omladinskog fudbalskog kluba „Mladost Apa” iz Apatina pokazano je da postoje statistički značajne razlike između inicijalnog i završnog mjerenja u varijablama slalom na 20 metara s loptom (p = 0,013) i u T-testu (0,029). Analiziranjem ostalih četiriju varijabli (trčanja na 20 metara, brzine na 60 metara, skoka u dalj s mjesta i *Illinois agility test*) pokazano je da ne postoje statistički značajne razlike između inicijalnog i završnog mjerenja (vrijednost p je iznad 0,05 u svim slučajevima). Vrijednost aritmetičke sredine i T-testa ukazuju na to da je došlo do malih poboljšanja rezultata u varijablama slalom na 20 metara s loptom, brzina na 60 metara, *Illinois agility test* i T-test.

### Rezultat eksperimentalne grupe

**Tablica 4.** Mjere motoričkih testova eksperimentalne grupe

varijable	inicijalno mjerenje						završno mjerenje		
	N	p	t	min	max	AS	min	Max	AS
SL20m	20	0,11	1,68	7,67	10,1	8,87	7,66	9,9	8,8
B20m	20	<b>0,02</b>	2,54	3,9	5,15	4,49	3,9	4,85	4,44
B60m	20	<b>0,015</b>	2,69	10,55	13,4	11,79	10,5	13,03	11,71
SDM	20	<b>0,002</b>	-3,63	113	192	157,05	125,5	194	160,56
ILT	20	<b>0,003</b>	3,42	18,47	21,1	19,62	18,1	20,5	19,43
TT	20	<b>0,000</b>	4,79	11,15	13,81	12,59	11,05	13,15	12,36

Legenda: N – broj ispitanika, p – statistička značajnost, t – vrijednost T-testa, Min – minimalna vrijednost, Max – maksimalna vrijednost, AS – aritmetička sredina. Varijable: SL20m – slalom od 20 metara s loptom, B20m – trčanje na 20 metara, B60m – brzina na 60 metara, SDM – skok u dalj s mjesta, ILT – *Illinois agility test*, TT – T-test.

U *Tablici 4* prikazani su rezultati eksperimentalne grupe koja je provela SAQ program u trajanju od četiriju tjedana. Dobiveni rezultati ukazuju na to da

je došlo do statistički značajnih razlika između prvog i drugog mjerenja u varijablama trčanje na 20 metara ( $p = 0,02$ ), brzina na 60 metara ( $p = 0,015$ ), skok u dalj s mjesta ( $p = 0,002$ ), *Illinois agility test* ( $p = 0,003$ ) i T-test ( $p = 0,00$ ). Za razliku od kontrolne grupe, u varijabli slalom na 20 metara s loptom ne postoji statistički značajna razlika. Vrijednost T-testa upućuje na to da su ispitanici imali statistički značajno bolje rezultate na drugom mjerenju u svim varijablama, osim varijable SL20m. Rezultati na završnom mjerenju ukazuju na to da je tretman SAQ programa imao pozitivan utjecaj. Opravdana je hipoteza da će se rezultati poboljšati nakon primijenjenog programa.

**Tablica 5.** AS antropometrijskih karakteristika.

	inicijalno mjerenje		završno mjerenje	
	AS TV	AS TM	AS TV	AS TM
kontrolna grupa	147,9	37,75	148,47	38,32
eksperimentalna grupa	145,69	37,35	145,96	38,02

## Rasprava i zaključak

Ova studija je pokazala da je četverotjedni SAQ program imao pozitivne učinke. Antropometrijski parametri ispitanih igrača pokazali su da su igrači kontrolne grupe malo viša grupa, dok je tjelesna težina gotovo ista. Ako se usporede rezultati tjelesne visine i tjelesne mase na inicijalnom i završnom mjerenju (*Tablica 5*), može se uočiti da su vrijednosti gotovo nepromijenjene, što znači da je razdoblje od četiriju tjedana prekratko razdoblje da bi se pratile promjene u ovim antropometrijskim karakteristikama.

Što se tiče motoričkih testova, igrači u eksperimentalnoj grupi poboljšali su svoje rezultate u pet motoričkih testova bez lopte, dok je u kontrolne grupe, pored boljih rezultata na T-testu, došlo i do poboljšanja rezultata u varijabli slalom na 20 metara s loptom (SL20m). Moguće je da je u kontrolne grupe došlo do povećanja rezultata u varijabli slalom na 20 metara s loptom zbog programa koji se koristi u ovom uzrastu, a u kojem je najviše pažnje usmjereno na razvijanje tehnike. Kao što je rečeno, test slalom na 20 metara s loptom pored brzine procjenjuje i tehniku.

Ovi rezultati pokazuju da se treninzi brzine, agilnosti i eksplozivnosti, kao dio cjelokupnog trenažnog procesa, mogu smatrati korisnim alatom za poboljšanje navedenih sposobnosti među mladim nogometašima. Oni potvrđuju i Bloomfieldovo (2007) gledište da je SAQ trening jedna od važnijih metoda za poboljšanje ovih sposobnosti. Prilikom testiranja vrlo je važno da se koriste testovi koji karakteriziraju nogometnu igru, s promjenama smjera od 5 do 15 metara, s loptom i bez nje, jer ova vrsta kretanja predstavlja 90 % svih sprinterskih aktivnosti tijekom nogometnih utakmica (Bangsbo, 1994). Osim toga, Weineck (2000) je upozorio na to da agilnost, uz brzinu i eksplozivnost, tijekom prvih triju koraka predstavlja najznačajniju motoričku sposobnost nogometaša. Proces SAQ treninga korišten u ovoj studiji obuhvatio je složene vježbe koordinacije s loptom i bez nje koju je Weineck (2000) smatrao važnom jer su uključivale relevantne tehničke elemente u kondicijskom treningu. Pokazalo se da ovaj protokol treninga poboljšava izvedbe za koje se mislilo da su prvenstveno posljedica poboljšane agilnosti. Little i Williams (2006) smatraju da ove tri sposobnosti treba promatrati neovisno jednu od druge i da je potreban specifičan trening za njihov razvoj. Što se tiče agilnosti, ograničenje ove studije je to da reaktivna agilnost (agilnost u reakciji na poticaj) nije procijenjena. Smatra se da je to specifičnija agilnost jer pokreti u nogometnoj igri predstavljaju posljedicu nečega što se događa, primjerice, kada se lopta odbija od protivnika. Zato se u otvorenim situacijama u nogometu smatra da je potrebna kognitivna aktivnost i unaprijed isplanirana promjena brzine smjera. Da bi rad s nogometašima bio uspješan i ispravan, neophodno je poznavanje osnovnih morfoloških karakteristika i funkcionalnih sposobnosti te motoričkih sposobnosti nogometaša. Vrlo je bitan i međusoban utjecaj spomenutih karakteristika, kao i to u kolikom postotku možemo utjecati na njih pomoću trenažnog procesa.

Morfološke karakteristike i motoričke sposobnosti, iako su genetski predodređene mogućim razvojnim kapacitetima, naočigled se mijenjaju pod utjecajem sredine, navika, života, rada i odgoja. Cilj je istraživanja bio utvrditi u kojoj mjeri SAQ program utječe na poboljšanje brzinsko-eksplozivnih sposobnosti djece uzrasta od 11 do 12 godina. Postavljena je hipoteza opravdana rezultatima analize varijabli. Očekivalo se da će prethodno opisan slijed događaja ukazati na poboljšanje u završnim mjerenjima nakon provedenog programa. Za nogomet je vrlo značajan pregled motorike i snage kao glavne motoričke

sposobnosti koja je u današnjem sportu najdominantniji oblik očitovanja maksimalne izvedbe. Doprinos istraživanja za teoriju i praksu je višestruk. Na temelju ovog istraživanja možemo dobiti sliku o kvaliteti rada s nogometašima mlađih kategorija OFK-a „Mladost Apa” iz Apatina, koji iz prethodno opisanog i istraženog neminovno posjeduje zadovoljavajuće kvalitete. Prethodno rečeno u velikoj mjeri može koristiti i trenerima nogometa mlađih kategorija u praktičnom radu sa sportašima. Buduća istraživanja, koja bi upotpunila cjelokupnu sliku o morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima nogometaša i koja bi bila logičan slijed nakon ovog istraživanja, jest analiziranje tih karakteristika nogometaša po pozicijama u timu. Ovo istraživanje predstavlja smjer za neka buduća istraživanja koja bi trebala utvrditi utjecaj i odnose motoričkih sposobnosti u pokretima koja se koriste za procjenu brzine, agilnosti i eksplozivnosti.

## Literatura

- Azmi, K. i Kusnanik, N. W. (2018). Effect of exercise program speed, agility, and quickness (SAQ) in improving speed, agility, and acceleration. *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 947, No. 1, p. 012043). IOP Publishing.
- Bangsbo J. (1994). *Fitness training in football – a scientific approach*. University of Copenhagen, Denmark: August Krogh Institute, 112–113.
- Bloomfield J.; Polman R.; O’Donoghue P.; McNaughton L. (2007) Effective speed and agility conditioning methodology for random intermittent dynamic type sports. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 21(4), 1093–1100.
- Balsom, P.; Seger, J.; Sjodin, B. i Ekblom, B. (1992). Maximal-intensity intermittent exercise effect of recovery duration. *International Journal of Sports and Medicine*, 13 (7), 528–533.
- Brown, E. L.; Ferrigno, A. V.; Santana, C. J. (2003). *Training for Speed, Agility*.
- Drabik, J. (1996). *Children & Sports Training*. Island Pond, Vt.: Stadion Publishing Company, Inc.
- Flisk, S. S. (2000). *Speed, Agility and Speed Endurance Development*. U Beachle T. R. & Earle, R. W. (Eds). *Essentials of Strength Training and Conditioning* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics, 471–491.

Gambetta, V., Winckler, G. (2001). *Sport Specific Speed*. Gambetta Sports Training Systems, Sarasota, FL.

Graham, J. F. (2000). Agility training. U Brown, L. E.; Ferrigno, V. A. i Santana, J. C. (Eds.), *Training for speed, agility, and quickness*. (79–144). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jukić, I.; Nakić, J.; Milanović, L. i Marković, G. (2003). Metodika treninga agilnosti. Zbornik radova međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Kondicijska priprema sportaša. 21 – 22. 2. 2003. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zagrebački sportski savez.

Marković, G. i Bradić, A. (2008). *Nogomet – integralni kondicijski trening*. Zagreb: Udruga TVZ.

Milanović, L. (2007). Metodika treninga brzinsko-eksplozivnih svojstava kod djece i mladih. Kondicijska priprema sportaša: zbornik radova, 28. – 29. 2. 2007. (str. 127–131). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Milanović, Z.; Sporiš, G.; Trajković, N.; James, N. i Šamija, K. (2013). Effects of a 12 week saq training programme on agility with and without the ball among young soccer players. *Journal of sports science & medicine*, 12(1), 97.

Rajković, A.; Vučetić, V. i Bašić, D. (2014). Influence of specific speed, agility, and quickness training (SAQ) on speed and explosiveness of football players. *Sport Science*, 7(1), 48.

Radosav, R. (1999). *Fudbal*. Novi Sad: FFK.

Molnar, S. (2016). *Osnove fudbala*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Šamija, K. (2011). Učinci specifičnoga treninga brzine i agilnosti (SAQ) na morfološka, motorička i funkcionalna obilježja nogometaša (doktorska disertacija). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Weineck J. (2000). *Optimales Training*. Nürberg: Spitta-Veri.



## Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari: Vođeno istraživačko učenje: učenje u 21. stoljeću

Zagreb, Školska knjiga, 2019., 308 str.

*Vođeno istraživačko učenje* predstavljeno je u knjizi *Guided Inquiry: Learning in 21. Century* objavljenoj 2007. godine u Sjedinjenim Američkim Državama. Predmet ovoga rada hrvatski je prijevod drugog, proširenog izdanja iz 2019. godine pod naslovom *Vođeno istraživačko učenje: učenje u 21. stoljeću*. Carol C. Kuhlthau djeluje na Sveučilištu Rutgers (New Jersey, SAD) kao profesorica emeritus knjižničnih i informacijskih znanosti. Svoj znanstveni rad posvetila je afirmaciji uloge školskih knjižnica u procesu učenja koje vodi informatičkoj pismenosti. Autorica je radova objavljenih u brojnim stručnim časopisima i zbornicima svjetskog značaja te je dobitnica brojnih priznanja iz područja informacijskih znanosti. Leslie K. Maniotes stručnjakinja je za obrazovanje i obrazovna savjetnica. U svom radu teoretizira motivaciju za učenje u kontekstu takozvanog *trećeg prostora* (eng. *third space*). Ann K. Caspari muzejska je pedagoginja s više od dvadeset godina iskustva rada na unapređenju iskustva učenja korištenjem novih izvora i okruženja.

Koncept vođenog istraživačkog učenja temelji se na konstruktivističkom pristupu učenju, a teoretsku osnovu crpi iz radova vodećih teoretičara i istraživača obrazovanja kao što su Dewey, Bruner, Kelly, Vygotsky i Piaget. Autorice Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes i Ann Caspari u ovoj knjizi sažimaju više od dva desetljeća istraživanja tijekom kojih su kontinuirano provodile temeljitu analizu primjene *vođenog istraživačkog učenja* u praksi. Kao rezultat spomenutih istraživanja iskristalizirala su se dva koncepta koji čine okosnicu *vođenog istraživačkog učenja*. To su *proces traženja informacija* Carol C. Kuhlthau i studija o konceptu *trećeg prostora* Leslie Maniotes, koja govori o važnosti povezivanja učenja sa svijetom u kojemu učenici žive. Teorija vođenog istraživačkog učenja iznesena u ovoj knjizi popraćena je brojnim primjerima iz prakse koji su zabilježeni tijekom istraživanja. Također, tekst obiluje tablicama i grafičkim prikazima koji zorno prikazuju procese učenja.

Knjiga *Vođeno istraživačko učenje* podijeljena je na tri dijela i petnaest poglavlja. Prvi dio, *Teorijska polazišta i istraživanja*, obuhvaća prvih pet poglavlja knjige.

Cilj uvodnoga poglavlja je objasniti što je *vođeno istraživačko učenje* i zašto je ono model koji najbolje odgovara tehnološkom okruženju bogatom informacijama. U ovom poglavlju *vođeno istraživačko učenje* predstavljeno je kao okvir za osmišljavanje učenja istraživanjem. Autorice već u uvodu ističu važnost uloge *tima za učenje* koji osmišljava i usmjerava vođeno učenje na temelju širokog raspona resursa. Koncept *tima za učenje* detaljnije je objašnjen u devetom poglavlju.

U drugom poglavlju razmatra se teorijska utemeljenost *vođenog istraživačkog učenja* u konstruktivističkoj teoriji pedagoških teoretičara i istraživača Deweyja, Brunera, Kellyja, Vygotskog i Piageta. U nastavku je razmotreno šest načela konstruktivističkog učenja, koja su, prema riječima autorica, temelj za vođeno istraživačko učenje. Ova načela zasnivaju se na saznanjima o kognitivnom i emocionalnom razvoju koji uvjetuje spoznajne sposobnosti učenika.

U trećem poglavlju predstavljena je studija *trećeg prostora* Leslie K. Maniotes u kojem se spajaju kurikulum i osobno iskustvo učenika. Objasnjeno je kako potaknuti učenike na postavljanje pitanja te razmjenu ideja s učiteljem i jedni s drugima u svrhu stvaranja istraživačke zajednice. U skladu su s tim razmotrene i strategije koje učitelj treba razviti kako bi potaknuo učenike da ravnopravno sudjeluju u istraživanju i da se povežu s *trećim prostorom*.

Četvrto poglavlje detaljnije razmatra studije o procesu traženja informacija koje je Carol C. Kuhlthau započela osamdesetih godina prošlog stoljeća. Model procesa traženja informacija (ISP) opisuje osjećaje, misli i postupke učenika dok prolaze kroz često zbunjujuće i zahtjevne faze učenja istraživanjem. Nakon što su analizirale pojedine faze učenja istraživanjem i izazove koje one nose, autorice opisuju strategije konstrukcije, odnosno metode koje pomažu učenicima kako bi svladali poteškoće u pojedinim fazama istraživanja.

U petom poglavlju autorice promišljaju o kognitivnom, afektivnom i socijalnom iskustvu učenika tijekom složenog procesa učenja te daju odgovor na pitanje o ulozi učitelja u stvaranju optimalnog iskustva učenja. Nastojeći u proces učenja integrirati znanja o kognitivnom, afektivnom i socijalnom iskustvu učenika, autorice u ovom poglavlju donose prošireni model pod nazivom *Model procesa traženja informacija i učenja iz brojnih izvora* koji služi kao referentni okvir za osmišljavanje vođenog istraživačkog učenja. Ovaj okvir



učiteljima daje smjernice za osmišljavanje, vođenje i procjenjivanje učenja tijekom cijelog istraživačkog procesa.

Drugi dio knjige, *Informacijska pismenost: pristup utemeljen na konceptima*, obuhvaća šesto i sedmo poglavlje. U ovom dijelu knjige autorice donose okvir za kurikulum informacijske pismenosti, koji se ostvaruje vođenim istraživačkim učenjem.

U šestom poglavlju detaljno su objašnjeni standardi informacijske pismenosti za učenje putem istraživanja. Ovo poglavlje nudi preglednu analizu ISTE-ovih standarda za primjenu digitalnih medija u učenju istraživanjem. U kontekstu uloge medija u učenju posebno se tematizira važnost školskih knjižnica koje stvaraju preduvjete za učenje istraživanjem.

U sedmom poglavlju detaljno je razrađen kurikulum za razvoj informacijske pismenosti koji se temelji na konceptima za pronalaženje, vrednovanje i uporabu informacija. Cjelokupan kurikulum prikazan je u tablicama, a objašnjeni su i raspravljani koncepti informacijske pismenosti koji se primjenjuju u vođenom istraživačkom učenju.

Posljednji i ujedno najopširniji dio, *Poučavanje i učenje*, obuhvaća osam posljednjih poglavlja. U ovom dijelu knjige čitatelji se mogu upoznati s općim načelima za vođenje učenika tijekom učenja iz brojnih informacijskih izvora te s različitim instrumentima za procjenjivanje i vrednovanje istraživačkog učenja.

Osmo poglavlje posvećeno je pitanju dostupnosti i kvalitete resursa kao preduvjeta za učenje istraživanjem. Razmotreno je na koji način kombiniranje različitih resursa stvara iskustva koja obogaćuju učenje. Podrobnije su objašnjene i različite vrste resursa, od onih koji su učenicima dostupni unutar školskog okruženja do resursa koje mogu pronaći izvan škole, primjerice, narodne knjižnice, muzeji, stručnjaci iz zajednice i sl.

U devetom poglavlju predstavljeni su rezultati studije o primjeni timskog pristupa u vođenom istraživačkom učenju. Na temelju provedene studije autorice donose analizu pozitivnih i negativnih čimbenika koji utječu na učenje. Kao važan čimbenik uspjeha učenja u devetom poglavlju tematizira se važnost suradnje nastavnog tima. Identificirane su ključne uloge svakog pojedinog člana

tima, ravnatelja, učitelja, školskog knjižničara, koji sudjeluju u osmišljavanju i usmjeravanju vođenog istraživačkog učenja.

Deseto poglavlje bavi se općim načelima i strategijama za vođenje učenika tijekom razvoja znanja i vještina za učenje iz brojnih informacijskih izvora. Objašnjeno je na koji način tim osmišljava različite vrste intervencija kako bi omogućio učenicima da dosegnu višu razinu mišljenja. Razmatraju se osnovne istraživačke sposobnosti učenika kao što su prisjećanje, sažimanje i prepričavanje te intervencijske strategije kojima učitelj može doprinijeti njihovu razvoju. Područje intervencije tematizirano je u kontekstu pet vrsta učenja kojima odgovaraju određene vrste intervencija.

Jedanaesto poglavlje tematizira procjenjivanje i vrednovanje kao važne sastavnice vođenog istraživačkog učenja koje omogućuju kontinuirano praćenje napretka učenika, ali i samog istraživačkog procesa. U ovom poglavlju autorice predstavljaju različite instrumente za procjenjivanje i vrednovanje istraživačkog učenja, a posebna pozornost posvećena je skupu alata pod nazivom *Mjerenje učenja tijekom istraživanja (SLIM)*. SLIM razmatra na koji način vrednovanje može biti uključeno u istraživački proces i uklopljeno u intervencije koje usmjeravaju istraživanje.

Dvanaesto poglavlje donosi detaljan opis pet vrsta učenja na kojima počiva vođeno istraživačko učenje. Ove vrste učenja omogućuju raznovrsnost različitih kompetencija i znanja koje učenici razvijaju sudjelovanjem u istraživanju. U ovom poglavlju opisano je kako se pet vrsta učenja poučava, uvježbava i procjenjuje u radionici u svrhu ostvarivanja kurikulom predviđenih standarda.

Trinaesto poglavlje nastavlja se na prethodno te detaljno analizira sadržaj *vođenog istraživačkog učenja*. U ovom poglavlju opisani su kurikulski standardi u različitim područjima kao što su društvene znanosti, matematika, prirodne znanosti, tjelesni odgoj, umjetnost itd. Objašnjeno je i kako se pojedini standard može ostvariti primjenjujući holistički pristup koji omogućuje integriranje različitih disciplina prilikom istraživanja.

Četrnaesto poglavlje analizira kompleksan proces procjenjivanja koji se primjenjuje u vođenom istraživačkom učenju. U ovom poglavlju zorno je prikazano kako pristupiti formativnom procjenjivanju svake pojedine vrste

učenja te kako rutinski upotrebljavati alate kao što su dnevnik pretraživanja i istraživačke mape u svrhu učenja i njegova procjenjivanja.

Na kraju knjige autorice sažimaju svoju viziju vođenog istraživačkog učenja te objašnjavaju motive koji su ih potaknuli da napišu ovu knjigu. Obraćaju se svim odgojno-obrazovnim djelatnicima te odgovaraju na pitanje kako započeti i održavati pozitivne promjene koje mogu unaprijediti njihov rad i radno okruženje. Konačno, autorice razmatraju konkretne pozitivne učinke koje *vođeno istraživačko učenje* ima na sve članove školske, ali i šire zajednice u kojoj učenici žive.

Pisana u formi priručnika knjiga *Vođeno istraživačko učenje: učenje u 21. stoljeću* namijenjena je svim odgojno-obrazovnim djelatnicima i svim osobama koje sudjeluju u obrazovanju, od predškolske do srednjoškolske razine: učiteljima, školskim knjižničarima, muzejskim pedagogima, ravnateljima škola i roditeljima. Knjiga *Vođeno istraživačko učenje: učenje u 21. stoljeću* nastala je u svrhu usklađivanja vođenog istraživačkog učenja s rastućim razvojem informacijske tehnologije te donosi rezultate praćenja implementacije vođenog istraživačkog učenja diljem Sjedinjenih Američkih Država. Autorice u ovoj knjizi sažimaju više od dvadeset godina empirijskih istraživanja koja su kontinuirano provodila i koja još uvijek provode u svrhu usmjeravanja obrazovanja u 21. stoljeću, koje učenike priprema za život u informacijskom okruženju. *Poticaj za promišljanje* na kraju svakog poglavlja omogućuje čitatelju da valorizira vlastiti pedagoški rad u kontekstu vođenog istraživačkog učenja te da razmotri mogućnosti za poboljšanjem uvjeta za učenje i poučavanje unutar vlastita radnog okruženja. Čitatelji se također mogu služiti četirima dodacima na kraju knjige. Dodaci A, B i C predstavljaju kronološki pregled istraživačkih studija Carol C. Kuhlthau u razdoblju od 1985. do 2015. godine. Dodatak D služi kao vodič za čitanje koji čitatelji mogu koristiti kako bi dokumentirali svoje misli i ideje dok čitaju.

Marija MARIČIĆ

