

Odgojitelj i učitelj

Službeni časopis Učiteljskog fakulteta u Rijeci koji objavljuje interdisciplinarne stručne radove iz područja odgoja i obrazovanja

Broj 1 / 2024.



ISSN 3044-1749



Sveučilište u Rijeci
University of Rijeka

UFRI

Učiteljski fakultet
Faculty of Teacher Education

Izdavač

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

Za izdavača

izv. prof. dr. sc. Darko Lončarić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Glavni urednik

Biljana Trajkovski, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Izvršni urednik

Sanja Ljubičić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Uredništvo

Antonia Čurić, Osnovna škola Vladimir Gortan, Rijeka, Hrvatska

Andreja Sedlar, Dječji vrtić Varaždin, Varaždin, Hrvatska

Tomislav Uzelac-Šćiran, Osnovna škola Bakar, Bakar, Hrvatska

Izdavački savjet

Darko Lončarić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Ana Paljušaj, Osnovna škola Podmurvice, Rijeka, Hrvatska

Nataša Rajačić, Osnovna škola Pehlin, Rijeka, Hrvatska

Lektor

Anita Čule

Dizajn i grafička priprema

Grafik, Rijeka

Časopis je objavljen uz financijsku potporu Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Časopis izlazi dva puta godišnje. Publikacija je prvi puta postavljena na mrežu 2024. godine.

PRAVA KORIŠTENJA: Odgojitelj i učitelj je časopis u otvorenom pristupu. Sadržaj časopisa je u cjelosti besplatno dostupan. Korisnici smiju čitati, preuzimati, kopirati, distribuirati, tiskati, pretraživati ili stavljati poveznice na materijal te mijenjati, preoblikovati i prerađivati materijal ili ga koristiti na druge zakonite načine, sve dok odgovarajuće citiraju izvornik, sukladno CC BY licenci.

SADRŽAJ

RIJEČ UREDNIKA.....	4
Sanja Minić, Iva Biškupić GLAZBA U FUNKCIJI JEZIČNOG I SPOZNAJNOG RAZVOJA	5
Anita Zečević STVARANJE OKRUŽENJA ZA PODRŽAVANJE POTENCIJALNE DAROVITOSTI DJECE.....	13
Mihaela Vukelić LIKOVNIM IZRAŽAVANJEM DJECE PREDŠKOLSKE DOBI DO CJELOVITOG RAZVOJA.....	27
Ester Vidović, Nina Štefančić UTJECAJ PROBLEMSKE SLIKOVNICE NA SVEKOLIKI RAZVOJ I DOBROBIT DJETETA	35
Goran Krapić, Berislava Srna Grgurić EMOTIVNI MONOLOZI ŽENSKIH LIKOVA NA SATIMA KNJIŽEVNOSTI	49
Irena Grgić, Matej Perković FIZIOLOŠKO OPTEREĆENJE UČENIKA U PARALELNOJ POSTAVI VJEŽBANJA	61
Laura Butorac, Ester Vidović SURADNJA ODGOJITELJA I RODITELJA U POUČAVANJU STRANOG JEZIKA U RANOJ DOBI: PUT KA KOMPETENTNOM GOVORNIKU STRANOG JEZIKA.....	76

Riječ urednika¹

Cijenjeni čitatelji,

časopis *Odgojitelj i učitelj* pokreće se kako bi odgojitelji i učitelji mogli podijeliti svoja nova iskustva i znanja s kolegama i širom odgojno-obrazovnom zajednicom, s ciljem unapređenja odgojno-obrazovnog rada. Ovaj časopis predstavlja platformu za razmjenu ideja, praksi i perspektiva koje mogu doprinijeti poboljšanju kvalitete rada. Pozivaju se kolege da se osim tradicionalnog, izraze i putem suvremenih načina rada koristeći multimedijalne i interaktivne formate kao što predstavlja inovativne pristupe učenju. Time želimo naglasiti važnost kontinuiranog razvoja i prilagodbe odgojno-obrazovnog rada suvremenim izazovima i potrebama. Razmjena različitih pristupa i metoda rada omogućuje odgojiteljima i učiteljima širenje vlastitih kompetencija, primjenjivanje novih ideja u svakodnevnoj praksi, povećanje angažmana djece i učenika te osiguravanje kvalitetnijeg i učinkovitijeg obrazovnog procesa u skladu s dinamičnim promjenama u društvu. Kroz takvu suradnju i otvorenost prema inovacijama možemo stvoriti stimulaturnije okruženje za djecu i učenike te unaprijediti cjelokupni odgojno-obrazovni sustav.

Časopis potiče i razmjenu iskustava koje mogu unaprijediti rad u otežanim uvjetima prilagodbom različitih pedagoških modela. Otvorena diskusija o ključnim temama iz područja odgoja i obrazovanja osigurava trajni profesionalni razvoj. Uz to, *Odgojitelj i učitelj* daje priliku stručnjacima iz prakse da prikažu svoje metode rada i daju doprinos razvoju djece i učenika, a uključivanjem studenata želimo ohrabriti svježe ideje koje mogu donijeti inovacije u obrazovni sustav.

Ako *Odgojitelj i učitelj* doprinese boljoj stručnoj osposobljenosti i kvalitetnijem radu naših odgojitelja i učitelja, kroz primjenu novih teorijskih i praktičnih spoznaja, svrha časopisa bit će ispunjena. Kroz zajednički trud i suradnju svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu vjerujemo da možemo unaprijediti obrazovanje i stvoriti bolje uvjete za razvoj budućih generacija.

Biljana Trajkovski i Sanja Ljubičić

¹ Izrazi koji se u ovom Časopisu koriste za osobe u muškom rodu rodno su neutralni i odnose se na muške i ženske osobe te se ni u kojem smislu ne mogu tumačiti kao osnova za rodnu diskriminaciju ili privilegiranje

Glazba u funkciji jezičnog i spoznajnog razvoja

SANJA MINIĆ¹, IVA BIŠKUPIC²

¹ Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, Hrvatska, sanja.minic@uniri.hr

² Dječji vrtić Bjelovar, Trg Antuna Gustava Matoša 8A, Hrvatska, iva.biskupic24@gmail.com

Sažetak Glazba je vrlo raširena umjetnost kojom se čovjek rado bavi. Iako je mnogo faktora koji utječu na razvoj djeteta, glazba se u tom kontekstu posebno ističe. Glazba utječe na cjelokupan djetetov razvoj, a posebice na jezični i spoznajni razvoj o kojemu ovaj rad i govori. Govor je aktivnost sporazumijevanja te se njegove funkcije u predškolskoj dobi djeteta povezuju s razvojem mišljenja, izražavanja, značenjem riječi i razvojem rječnika. Međutim, neka djeca ne slijede isti put govorno-jezičnog razvoja i zadržavaju se u pojedinim razdobljima mnogo duže od ostale djece tipičnog i pravilnog razvoja. Osim što glazba proširuje djetetove spoznaje i njegova iskustva, ona djetetu daje informacije o okolini i svijetu koji ga okružuje. Kod utjecaja na jezični i spoznajni razvoj, osim pjesama, ističu se i brojalice koje su djeci pristupačne i vrlo bliske, a čija je vrijednost iznimno velika. Glazba uvelike utječe na razvoj jezičnih i spoznajnih sposobnosti, a na roditeljima i odgojiteljima je da kod djece usvoje naviku slušanja, stvaranja ili izvođenja glazbe te da stvore poticajnu okolinu za razvoj glazbenih sposobnosti kod djece.

Ključne riječi: dijete; glazba; govor; jezik; razvoj

Uvod

Dijete može čuti zvukove koji ga okružuju već i u majčinoj utrobi. Pri rođenju dijete je sposobno prepoznati majčin glas oslušujući zvukove iz njegove okoline. Djetetovom reakcijom na majčin glas započinje razvoj govora kod djeteta. Što je veća uključenost i izloženost oblicima verbalne komunikacije, to je veća šansa da će dijete ranije razviti vlastiti govor (Barčanec, 2017). Glazba se može povezati s mnogih područjima u svakodnevnom životu pa se tako može promatrati i u funkciji gdje potiče jezični i spoznajni razvoj djeteta. Razvoj djeteta kompleksan je i cjelovit te se sastoji od nekoliko razvojnih područja, a to su: spoznajni razvoj, jezični razvoj, socio-emocionalni razvoj i razvoj ličnosti te tjelesni i motorički razvoj.

Važnost glazbe u djetetovu životu

„Već u majčinoj utrobi, dijete može doživjeti glazbu i glazbene elemente, što može ostaviti trag u njegovom daljnjem razvijanju“ (Kapitanić, 2020, str. 7). Boraveći u majčinom trbuhu djeca percipiraju melodije i uvelike ih prepoznaju nakon rođenja. Osim što im slušanje glazbe pomaže u razvijanju sluha, također im pomaže i u učenju govora. Nakon sedmog mjeseca trudnoće mozak fetusa sposoban je razlikovati zvukove i reagirati na njih. Glazba i ostali oblici stimulacija dokazano oblikuju mozak djeteta dok je dijete još u majčinom trbuhu (Dugonjić, 2019). U početku novi zvuk koji dolazi do mozga fetusa izaziva veliki „interes“ i reakciju, no nakon nekog vremena reakcija se smanjuje i zvuk više ne izaziva toliko uzbuđenje. To se događa jer su se neuroni u mozgu povezali i stvorili sjećanje na određenu melodiju. Ovu nam činjenicu potvrđuje situacija kada određena melodija, koju je majka slušala za vrijeme trudnoće, umiri dijete jer je ono tu melodiju već čulo i dobro mu je poznata.

Glazba ima velik utjecaj na dijete i nosi mnoštvo dobrobiti. Dijete kroz glazbu razvija svoja osjetila. Glazba i zvukovi iznimno su važni za djecu rane dobi koja ne mogu držati igračke ili sjediti, ali mogu slušati i gledati. Korisna pomagala za djecu te dobi su: zvečke, glazbeni mobilni iznad dječjeg krevetića, plišane glazbene igračke i slično. Osim što djetetu u toj dobi pružaju zabavu, takva su pomagala često i sredstva za uspavlivanje djeteta.

Glazba pomaže u stvaranju i razvoju neuronskih veza u mozgu. Slušanjem glazbe stvara se osjetilno bogat okoliš za dijete, a kao takav, u mozgu djeteta, ojačava i stvara neuronske veze. Kada je okoliš osjetilno bogat, to znači da su djeca izložena mnoštvu različitih zvukova, tekstura, okusa, boja i mirisa. Na taj način stvaraju se različita iskustva, a stjecanjem iskustava stvaraju se neuronske veze između stanica u mozga djeteta. Ako je mreža neuronskih veza bogata i razvijena, ona pomaže djetetu u boljem i lakšem učenju, čitanju i pisanju. Zbog toga je iznimno važno da roditelji od samog djetetovog rođenja pružaju djetetu što stimulativniju, bogatiju i poticajniju okolinu – osjetilno bogat okoliš.

Svima nam je poznato da glazba ima umirujuća svojstva. Nakon što dijete upozna neku određenu melodiju, ona za njega može postati izvor utjehe kao i smirenja. Ako roditelj djetetu prije spavanja pjeva ili pušta određenu uspavanku, dijete će istu melodiju povezati s osjećajem mira, ugone i zadovoljstva. Na taj način melodija će postati dio svakodnevnog rutine djeteta, što znači da će dijete, kada čuje tu melodiju, znati da je vrijeme za spavanje.

Glazbena sposobnost odvojena je od sposobnosti govora što potvrđuje slučaj gdje je zbog oštećenja mozga došlo do zakazivanja govornih sposobnosti dok su glazbene sposobnosti ostale sačuvane. Sva djeca nakon rođenja imaju biološku osnovu za razvoj glazbenih sposobnosti. U području glazbenih sposobnosti veće su individualne razlike nego što su u području sposobnosti govora. Takve se razlike najbolje mogu primijetiti u prve dvije godine djetetova života. Ako je tijek pravilan i podjednak za svu djecu, djeca će pokazati razvoj glazbenih sposobnosti već od rođenja.

Djetetova okolina ima vrlo snažan utjecaj na razvoj glazbene sposobnosti. „Smatra se da se glazbena osjetljivost svakog djeteta prirodno razvija i postiže maksimalan stupanj između 5. i 6. godine života, ali da je u tom području osobito izraženo postojanje kritičnih razdoblja razvoja, a to kritično razdoblje (razdoblje najveće osjetljivosti na glazbene podražaje) traje od rođenja do 2. godine djetetova života“ (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca, Letica, 2004, str. 59). Kako bi djetetov razvoj glazbenih sposobnosti tekao glatko i prirodno, razvoj je potrebno poduprijeti bogatim i prigodnim glazbenim

okruženjem, odnosno izložiti dijete glazbi i pjevanju od početka njegova života te aktivnom sudjelovanju u glazbenom doživljaju. Na stupanj osjetljivosti na glazbu utječe količina i vrsta zvukovne okoline kojom su djeca okružena. Prema Starc i sur. (2004) prirodna glazbena sposobnost dijeli se na dva oblika, a to su sposobnost razlikovanja tonova i sposobnost razlikovanja ritma. „Prirodna glazbena sposobnost osobito je izražena u obliku audijacije, tj. snage izravne impresije ili intuitivnog odgovora na glazbeni podražaj za koji je dijete sposobno bez glazbenog obrazovanja“ (Tomljanović, 2020, str. 34). Takva sposobnost audijacije osnovica je za razvoj i stvaranje glazbenog pamćenja, što je opet nužno za uspješnost u glazbenom obrazovanju. Posebnu pažnju trebalo bi usmjeriti prema djeci koja počnu pokazivati znakove glazbenog talenta. Takav talent počinje se javljati u mnogo ranijoj dobi nego ostali talenti u drugim područjima. Za razliku od prirodne glazbene sposobnosti, glazbeni talent pokazuju samo neka djeca.

Uloga glazbe u jezičnom razvoju

Glazba i jezik imaju mnoštvo zajedničkih elemenata jer su oboje ekspresija organizacije zvuka u prostoru i vremenu (Goddard, 2008). Može se reći da je glazba zapravo jezik bez riječi. Glazba, zajedno s drugim jezicima, stvara određeni poredak, vrijeme, strukturu i ritam, odnosno glazba daje značenje zvuku.

Pomoću glazbe novim se pojmovima i riječima obogaćuje rječnik djeteta. Prema Kapitanić (2020) glazbena melodija, koju sadržavaju pjesme, u govoru obogaćuje intonaciju što je uzrok boljeg razumijevanja verbalne poruke. Kod djece predškolske dobi može se pojaviti psihička napetost čiji je uzrok brzopletost ili mucanje, a pjevanje jednim dijelom služi i za uklanjanje, odnosno smanjenje iste. Osim pjesama, brojalice također pomažu pri jezičnom razvoju i njegovom unaprjeđivanju.

Dječje mogućnosti za usvajanje jezika uvelike olakšava i povećava upravo rano uvođenje glazbe u igru i u svakodnevni život djeteta. „Igre poticanja izgovora glasova i slogova usko su povezane s igrama koje potiču slušanje te s onima za razvoj motorike. Za stimuliranje govornih sposobnosti važna

je rana djetetova izloženost glazbi, govoru i razgovoru“ (Šijan, 2019, str. 12). Kao što je ranije spomenuto, pjesme i brojalice imaju izrazito veliku ulogu kod razvijanja pravilnog izgovora djeteta. Odrasla osoba za dijete predstavlja model kojeg dijete pokušava vjerno oponašati. To znači da odrasla osoba treba voditi računa o pravilnom i jasnom izgovoru pri izvođenju brojalice pred djetetom. Također, trebalo bi imati na umu da dijete ne treba automatski ispravljati prilikom njegove pogreške nego treba prilagoditi izvođenje brojalice kako bi ono samo ispravilo svoje greške.

„Dijete od svojih najmanjih nogu rado oponaša jednostavne i šaljive igre te igrajući se uči napamet stihove i riječi pojedinih pjesama. Kasnije, odnosno između treće i šeste godine, djeci nisu dovoljni samo jednostavni pokreti prstiju i jednostavni stihovi, već ona žele prikazati neke kompliciranije i veće radnje“ (Milovina, 2020, str.15). U toj dobi djeca svladaju pjevanje nekih kraćih melodija pa se samim time može raditi na kompliciranijim i zahtjevnijim pokretima odnosno stihovima.

Spoznajni razvoj djeteta

„Spoznajni (kognitivni razvoj) odnosi se na mentalne procese pomoću kojih dijete pokušava razumjeti i sebi prilagoditi svijet koji ga okružuje“ (Starč i sur., 2004, str. 20). Kapitanić (2020) dodaje da spoznajni razvoj također obuhvaća i stvaranje pojmova, razvoj osjeta i percepcije, uočavanje odnosa i veza između predmeta i pojava, rješavanje problema, razvoj mišljenja, koncentracije, pažnje i pamćenja. To bi značilo da su spoznajne, odnosno kognitivne aktivnosti zadužene za usvajanje, to jest obradu novih i nadopunjavanje starih informacija u svrhu povećanja vrijednosti istih.

Uloga glazbe u spoznajnom razvoju

Opće je poznato da glazba ima velik utjecaj na čovjeka, a pogotovo na dijete i njegov spoznajni razvoj. „Već kada se rodi, dijete prema boji glasa može razlikovati majčin glas od očevog ili nekih drugih osoba“ (Kapitanić, 2020, str. 15). Dijete uočava razliku ako ga netko pokušava smiriti šapatom ili ako

ga želi na nešto upozoriti tako što primjećuje promjenu u intenzitetu glasa. Pomoću teksta djeca saznaju nove i proširuju stare spoznaje o svijetu i okolini koja ih okružuje. Prema Kapitanić (2020) tema pjesme može biti o bilo čemu te na taj način dijete kroz glazbu može mnogo toga naučiti o prirodi, životinjama, biljkama, vremenu, društvu, ali i o sebi samome.

Pomoću mašte svaka se pjesma može proširiti i iz pjesme lako može nastati priča. Kako Kapitanić (2020) ističe glazbena priča koja nastaje uklapanjem pjesme u priču ima posebno mjesto u spoznajnom razvoju, a pogotovo ako djeca sama smišljaju priču. To znači da smisao pjesme svakako treba povezati sa smislom priče. Treba voditi računa o jednostavnosti te cjelokupnoj estetici.

Brojalice

„Brojalica je kratka pjesmica odnosno jezična umotvorina koja je ritmična jer do izražaja dolazi ritam i melodičnost ili šala“ (Marković, 2019, str.16). Brojalica zapravo pripada vrsti pjesama koje se nazivaju Malešnice. Malešnice ili pučke dječje pjesme kratki su ritmični stihovi koji stoljećima zabavljaju i poučavaju malu djecu, a prenose se s koljena na koljeno. Često sadrže zarazne melodije i uzorke koji se ponavljaju, što ih čini lakima za učenje i pamćenje.

Utjecaj brojalice na jezični razvoj djeteta

Činjenica je da brojalice pozitivno utječu na razvoj jezičnih sposobnosti i da pomažu pri razvoju verbalne komunikacije. Brojalicama se potiče djecu na govorenje, obogaćuje se dječji rječnik, postavljaju se temelji za usvajanje predčitalačkih vještina, utječe se na pravilnu artikulaciju glasova, smanjuju se ili uklanjaju govorne smetnje, izgrađuje se intonacija i naglasak... Djeca mogu sama stvarati brojalice. Ako dijete boravi u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ono može u suradnji s odgojiteljem stvarati nove tekstove, izmišljati brojalice ili jednostavno izmjenjivati kraj u već postojećoj brojalici. Osmišljavanje brojalica potiče razvoj rječnika i humora kod djeteta.

Utjecaj brojalice na spoznajni razvoj djeteta

„Razvoj spoznaje se potiče djetetovom aktivnom interakcijom s okolinom, a brojalice se mogu koristiti na razne načine i u raznim situacijama u kojima se dijete povezuje s okolinom“ (Marković, 2019, str. 17). Kroz upotrebu brojalica razvija se sposobnost pamćenja koja ovisi o dobi djeteta. Kroz različite sadržaje brojalica dijete uči i nadograđuje postojeće znanje o brojevima, bojama, okolini itd. Poticanje mišljenja jedna je od posljedica upotrebe brojalica jer se kod djeteta u tim trenucima odvija misaoni proces o novim pojmovima, događajima ili riječima, a dijete razvija i predodžbu o vlastitoj okolini.

Zaključak

Na kraju se može zaključiti kako je glazba vrlo snažno „oružje“ kada se govori o odgoju i obrazovanju, posebno djece. Glazba ima pozitivan utjecaj na sve aspekte razvoja, a posebice na jezični i spoznajni razvoj. Čestim okruživanjem i susretanjem s glazbom jačaju se i razvijaju djetetove glazbene sposobnosti koje će mu omogućiti šire i kvalitetnije glazbene spoznaje u kasnijem razdoblju života. Djetetov glazbeni uzor ne mora biti glazbeno obrazovana osoba, već to može biti bilo koja osoba koja cijeni glazbu, prepoznaje njenu veliku vrijednost te koja ima na umu važnost uvažavanja djetetovih potreba i interesa. Takav uzor trebao bi djeci približiti glazbene sadržaje na njima najbliži i najzanimljiviji način, a to je kroz igru. Ako su glazbeni sadržaji i primjeri odabrani s pažnjom, neizbježno je osnaživanje djetetovog razvoja u svim područjima, posebno jezika i spoznaje. Tekst iz pjesmica i brojalica pomaže spoznajnom razvoju, a jezičnom razvoju doprinose ostali glazbeni elementi koji su također prisutni u govoru. Kao odrasle osobe i uzori (modeli) djetetu, imamo zadaću da usađujemo i njegujemo ljubav prema glazbi kod djeteta jer ona izaziva obilje zabave, zadovoljstva i emocija.

Literatura

- Bačlija Sušić, B. (19.2.2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Hrčak*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/317325> (22.6.2023.)
- Barčanec, E. (2017). *Utjecaj glazbenih aktivnosti djece rane i pretškolske dobi na razvoj govora*. Završni rad. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:023395> (10.6.2023.)
- Dugonjić, M. (2019). *Uloga glazbene kulture u odgoju djece predškolske dobi*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Goddard Bylthe, S. (2008). *Uravnoteženi razvoj: sve što dječji mozak treba za zdrav razvoj od rođenja do školskih dana*. Buševac: Ostvarenje.
- Golež, S. (2021). Motivacija kod najmlađe djece. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 341-346. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/255200> (22.6.2023.)
- Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
- Happ, E., Happ, R. (2004). *Skočizvuk: glazbom i pokretom do cjelovite ličnosti*. Zagreb: NAJ-DO-MUS: HappaH.
- Kapitanić, K. (2020). *Glazba u funkciji poticanja jezičnog i spoznajnog razvoja*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Lucy, J.A. (1999). *Reflexive Language Reported Speech and Methapragmatics*. Cambridge: Department of Anthropology University of Pensilvanya.
- Marković, K. (2019). *Brojalice u radu s djecom predškolske dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Milovina, A. (2020). *Nursery rhymes kao poticaj za razvoj govora i učenje jezika djece predškolske dobi*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Šijan, S. (2019). *Uloga i važnost brojalica u učenju jezika*. Završni rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
- Tomljanović, D. (2020). *Važnost pasivnog slušanja glazbe i improvizacija u ranoj i predškolskoj dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Stvaranje okruženja za podržavanje potencijalne darovitosti djece

ANITA ZEČEVIĆ¹

¹ DV Ivane Brlić Mažuranić, Cerska 22, 10040 Zagreb, Hrvatska,
zecevic.a75@gmail.com

Sažetak Predškolsko razdoblje vrlo je važno za otkrivanje darovitosti jer je brzina razvoja u djetinjstvu znatno veća nego ikada kasnije u životu, a rano otkrivanje stvara veće šanse za razvitak potencijala djeteta. Prepoznavanje darovitosti uključuje odstupanje od tipičnih obrazaca razvoja, brže i uspješnije postignuće u određenim aktivnostima te visoku motivaciju i koncentraciju. Nedostatak podrške može negativno utjecati na razvoj darovite djece, stoga je važno osigurati stimulativno okruženje koje će omogućiti razvoj djetetovih potencijala. U fokusu ovoga rada pružanje je podrške djeci u verbalno-lingvističkom, matematičko-logičkom, vizualno-spacijalnom, glazbeno-ritmičkom, tjelesno-kinestetičkom i socijalno-interpersonalnom području. Naglasak je stavljen na istraživačko-spoznajne, likovne i radno-praktične aktivnosti kroz koje je djeci u vrtičkoj skupini omogućeno usvajanje različitih sadržaja, stjecanje znanja na različite načine, učenje onoga što ih zanima te napredak različitom brzinom.

Ključne riječi: kreativno stvaranje; podrška potencijalne darovitosti; poticajno okruženje; stjecanje raznolikog iskustva

Uvod

Govoreći o darovitosti, predškolsko razdoblje vrlo je važno. U tom razdoblju djeca iskazuju potencijale koji su preduvjeti za ostvarivanje darovitosti, stoga je važno da se svako dijete tretira kao potencijalno darovito, a „što su darovita djeca ranije identificirana, i što im se prije pruže odgovarajući izazovi, to su veće njihove šanse za ostvarivanjem njihovog potpunog potencijala“ (Yahnke Walker, 2002, str. 40). Postoje različite definicije darovitosti, a Cvetković Lay i Sekulić Majurec kao najprihvaćeniju spominju onu koju iskazuje Koren (1988): „Darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno

postigne izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998, str. 15). Najčešće je povezana s iznadprosječnom inteligencijom i kreativnošću. „Dijete koje posjeduje odvažnost da samo pokuša stvoriti nov sadržaj - isprva jednostavan, malen, ali samo njegov - jest kreativno dijete. Dijete koje se ne zadovoljava gotovim sadržajima, nego se zabavlja njihovim mijenjanjem ili izmišljanjem, dijete koje uživa u samom postupku stvaranja novih sadržaja i koje je ponosno na rezultat kreativno je dijete“ (Čudina-Obradović, 1997, str. 7 i 8). U knjizi „Darovito je, što ću s njim?“ autorice kreativnost smatraju vrlo značajnom komponentom darovitosti te govore da je to „ona sposobnost koju u djece možemo naslutiti u njihovim originalnim i neuobičajenim pitanjima i odgovorima, u neuobičajenim i mudrim izjavama, njihovoj neiscrpoj maštovitosti i inventivnosti, smislu za improvizaciju i originalnim rješenjima problema, hrabrosti da iskažu te drukčije ideje...“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998, str. 27). Novija istraživanja (Havigerová, Smetanová i Křoustková Moravcová, 2016) pokazala su da provođenje ponašajne skale karakteristika darovitosti zajedno s testovima kreativnosti (figuralne i verbalne) kod djece predškolske dobi može unaprijediti identifikaciju iznimno darovite djece u tom uzrastu, prepoznavanje njihovih specifičnih potreba te osiguravanje odgovarajućih mjera tijekom predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja.

Darovito dijete i kako ga prepoznati

Darovito dijete odlikuje se, kako autorica Winner (2005) govori u svojoj knjizi, razvojem koji preteče u odnosu na uobičajeni tempo tipičan za prosječnu djecu. Demonstrira sposobnost bržega napretka u određenom području, često premašujući očekivanja u usporedbi s vršnjacima jer ima sklonost brzom učenju u tom području. Cvetković-Lay (1995) u knjizi „Ja hoću i mogu više“ ističe važnost praćenja i kvantitete i kvalitete u izražavanju određenih sposobnosti uz rani razvoj vještina. Roditelji darovite djece primjećuju da ta djeca pokazuju interes za složenije knjige ili igračke te imaju originalnije pristupe korištenju istih. Oni također prepoznaju dublje razumijevanje situacija, sposobnost poticanja novih oblika igara te razvijanje zrelijeg procjenjivanja odnosa u grupi, kako s djecom tako i s odraslima. „Darovita

djeca istinski su motivirana da shvate smisao područja u kojem pokazuju znakove prijevremene razvijenosti. Izražavaju intenzivan i opsesivan interes, sposobnost oštrog fokusiranja i ono što ja nazivam žarom za svladavanjem. Kad su zaokupljena učenjem u području u kojem su aktivna, proživljavaju stanja "tečnosti" - optimalna stanja pri kojima se potpuno udubljuju i izgube osjećaj za vanjski svijet te traže minimalnu pomoć odraslih prilikom savladavanja područja u kojima su aktivni odnosno uče uglavnom samostalno" (Winner, 2005, str. 3). „Otkrića do kojih dođu uzbudljiva su i motivirajuća, a svako takvo otkriće odvodi darovito dijete korak naprijed. Ova djeca često samostalno stvaraju pravila unutar same aktivnosti i stvaraju nove, neobične načine rješavanja problema" (Winner, 2005, str. 3). Talent je pojam koji je usko vezan za darovitost. Darovita djeca obično imaju mnogo talenata, ne samo jedan, a „odnosi se na određenu snagu ili sposobnost (npr. talent za muziku, vodstvo ili matematiku)" (Galbraith, 2000, str. 12). Talent „ne mora biti praćen natprosječnim razvojem inteligencije" (Cvetković-Lay, 1995, str. 16). Bistrou dijete lakše prepoznaju odgojitelji i drugi stručni suradnici nego ono koje je darovito. Cvetković Lay i Sekulić Majurec (1998) u svojoj knjizi govore o popisu osobina koje karakteriziraju bistro i darovito dijete kako bi se bolje uočile razlike između njih, bolje razumjela priroda darovitoga djeteta u odnosu prema bistrom djetetu te da bi se bolje moglo uočiti takvu djecu u odgojnim skupinama. Primjerice, dok darovito dijete postavlja pitanja, bistro zna odgovore, darovito je iznimno radoznalo, a bistro zainteresirano, darovito kreira nova rješenja, dok bistro točno kopira zadano.

Darovito dijete i okolina

„Zbog naprednoga jezičnog i spoznajnog razvoja oni traže društvo starije djece i odraslih jer ih vršnjaci ne razumiju, ali ih starija djeca, naprednija u socijalnom i psihičkom razvoju, često ne prihvaćaju" (Cvetković-Lay, 2002, str. 85). Osjećajno darovita djeca prepoznaju odbacivanje okoline, javlja se osjećaj nepripadanja što negativno utječe na njihovo samopouzdanje. „Ova djeca, gotovo u pravilu, nisu omiljena među vršnjacima koji ih ne mogu slijediti zbog apstraktnog mišljenja i neuobičajenih interesa" (Rajović, 2010, str. 12) pa često preferiraju usamljenost ili se druže s djecom istih interesa te se

zbog nesporazuma s okolinom mogu javiti asocijalna i devijantna ponašanja. Tako Rajović (2010) u svojoj knjizi „IQ djeteta - briga roditelja“ govori da je jedini način da se spriječe potencijalni problemi u razvoju darovite djece pružanje individualiziranog pristupa u radu s djecom i pravovremeno prepoznavanje darovitosti. Darovita su djeca vrlo osjetljiva na svako ograničenje i ne prihvaćaju nametnuti autoritet, što njihov odgoj čini neusporedivo težim (Landau, 1990). „Činjenica da su bistra djeca, upravo zbog svog naprednog razvoja vrlo zahtjevna i nerijetko naporna roditelju dodatna je otežavajuća okolnost u odgajanju“ (Cvetković-Lay, 1995, str. 90). „Roditelji koji u zajedničkim aktivnostima sa svojom djecom provode dosta vremena (zajedničko čitanje, traženje informacija iz knjiga, geografskih karata, enciklopedija, razgovor o pročitanom, bogaćenje dječjeg rječnika, zajedničke posjete kazalištu, izložbama, sportskim događajima i razgovor o tome i sl.), olakšavaju razvoj njihovih interesa, odgovaraju na njihova pitanja i osiguravaju toplinu i podršku njihovim intelektualnim istraživanjima, što ujedno potiče razvoj dječje darovitosti“ (Rajović, 2010, str. 13). Rajović (2010) također naglašava da roditeljski angažman nije samo u mjerenju vremena provedenoga zajedno, već i u specifičnom pristupu učenju koji se fokusira na poticanje inicijative i aktivnosti djeteta. Manjak podrške darovitoj djeci predstavlja kočnicu u razvoju njihovih potencijala i sposobnosti. Djeca počinju stvarati lošu sliku o sebi, narušava im se samopouzdanje, postaju povučena, a ako se njihova darovitost ignorira i agresivna te je zato važno osigurati zanimljive aktivnosti, bogato osmišljeno i stimulirajuće okruženje kao i „široko i uravnoteženo iskustvo te razvoj vještina, znanja, pojmova i stavova koji će upotpunjavati cjelinu njihove ličnosti“ (Cvetković-Lay, 1995, str. 16), omogućiti razvoj njihovih potencijala i darovitosti i u kojima će im roditelji, odgojitelji i ostali stručni suradnici pružiti podršku. „Osim podrške obitelji, u procesu opažanja potencijalne darovitosti i počinjanja procesa njenog svjesnog razvoja i kasnijeg praćenja, neophodna je podrška i povezivanje odgojno-obrazovnih institucija (vrtići, škole, centri za talente i sl.), stručnjaka zaposlenih u njima (učitelji, odgojitelji, stručni suradnici), kao i šire društvene sredine uopće“ (Rajović, 2010, str. 14).

Podrška razvoja potencijalne darovitosti kod djece predškolske dobi u vrtiću

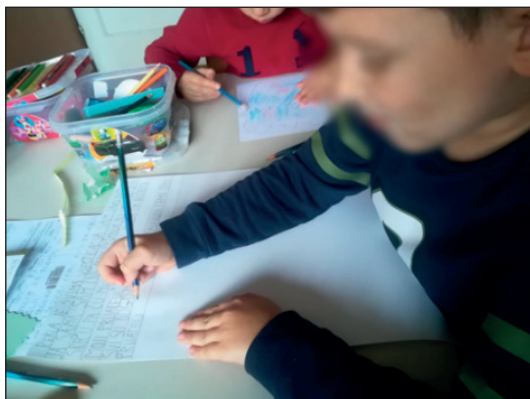
Značajnu ulogu u razvoju dječje kreativnosti, kako u znanstvenome radu spominju Đuranović, Klasnić i Matešić (2020), imaju i odgojitelji u vrtićima te kako bi je uspješno razvijali kod djece potrebno je biti svjestan njezine važnosti, vjerovati u dijete i njegove sposobnosti, kontinuirano se stručno usavršavati te raditi na poticajnome okruženju.

Djeci je bitno pružiti podršku u verbalno–lingvističkom, matematičko–logičkom, vizualno–spacijalnom, glazbeno–ritmičkom, tjelesno–kinestetičkom i socijalno–interpersonalnom području stvaranjem motivirajućeg prostorno–materijalnog okruženja, fleksibilnog kurikulumu usmjerenog na dijete te poticanjem dječje mašte i kreativnosti (Đuranović i sur., 2020).

Verbalno – lingvističko područje

Djecu se kroz različite aktivnosti nastoji potaknuti na postavljanje pitanja, analiziranje informacija i donošenje zaključaka. Uz to im se pruža podrška u razvoju emocionalne inteligencije, samopouzdanja i socijalnih vještina kroz prepričavanje priča, prezentaciju domaćih zadatača prijateljima, izmišljanje priča i prepričavanje istih, lutkarskih i dramskih improvizacija, kroz razgovore, primjerice o doživljaju priče, o situacijama kada su imali problem i kada im je trebala pomoć odrasle osobe.

Starija djeca objašnjavaju mlađoj djeci nepoznate riječi iz priča. Primjerice, u priči Kako zagrliti ježa, jedan dječak kaže da ‘zamuckivati’ znači usporeno disati, a drugi da je to kad teško govoriš, jedna djevojčica kaže da ‘vijoriti ušima’ znači gurati uši prema iza, dječak se nadovezuje objašnjenjem da to znači lebdjeti ušima, mahati njima).



Slika 1. Izmišljanje priča i igrokaza



Slika 2. Lutkarske improvizacije

Dijete dijeli svoje uspjehe koje je iskusilo tijekom tjedna s ostatkom grupe i slobodno iznosi vlastite misli, jača svoje samopouzdanje, komunikacijske sposobnosti i osjećaj grupne povezanosti: „Bio mi je uspjeh da sam nacrtao tatu. Izdržao sam bez mame dok je na putu. Prestao sam se bojati vrtića. Igrao sam se u vrtiću s M. Z. On me najviše voli u vrtiću jer sam mu najbolji prijatelj.”

Didaktička igra u komunikacijskome krugu Kutije osjećaja utjecala je na jačanje komunikacijskih vještina, ali i na razvoj samopouzdanja, jačanje pozitivne slike o sebi, razvijanje emocionalne osjetljivosti te na prepoznavanje različitih emocija (svijest o polaritetima emocija).

Pričanje djeci kratkih anegdota u kojima različite životinje pokazuju različite emocije te u skladu s njima demonstriraju različita ponašanja, potaknulo je i inspiriralo djecu da i sami ispričaju neku priču te se sjete situacija u kojima i životinje pokazuju emocije. Djeca su uživala u igrama glasovne analize i sinteze, u razgovorima uz slikovni i foto materijal te razne enciklopedije.



Slika 3. Igra Kutije osjećaja

Dokumentarni filmovi, naprimjer o ježu, također su korisni kao poticaj na razgovor o pogledanome, ali i na dječjim pričama o ježu (priče koje su im otprije poznate). Djeca crtaju svoje zamisli i rješenja te ih verbaliziraju.

Matematičko-logičko i vizualno-spacijalno područje

Matematičko-logičko i vizualno-spacijalno područje obuhvaća rješavanje problema i zadataka koji potiču logičko razmišljanje i zaključivanje te razvijanje predmatematičkih vještina. To su: igre Nastavi niz, različite matematičke igre, labirinti različitih težina, poticanje prostornog i vizualnog razmišljanja kroz razvijanje sposobnosti prepoznavanja određenog uzorka odnosno redoslijeda kojeg je potrebno. Kada ga pronađe, potrebno je zaokružiti, pronaći karticu i staviti je na određeno mjesto - klasificirati te zaokružiti ili prekriti onoliko „dupina“ koliko pokazuje broj na početku reda. Kroz pružanje prilika za eksperimentiranje s različitim materijalima potiče se kreativnost, inovativnost te sposobnost rješavanja problema.



Slika 4. Rješavanje labirinata



Slika 5. Trodimenzionalni labirinti

Dijete se uključuje u spontanu igru u paru ili u manjoj grupi djece gdje se dogovaraju i zajednički rješavaju probleme na koje nailaze - npr. izrada dalekozora, kućice za igračku donesenu od kuće, cestu gdje se autić može nesmetano kretati niz kosinu, garažu za tramvaj od vrlo nestabilnog materi-

jala - različitih plastičnih čaša, Eiffelov toranj u odgovarajućem omjeru od kartonskih dijelova.

Djeca istražuju kosine te koriste različite materijale za igre građenja kako bi se potaknulo stvaranje i razumijevanje trodimenzionalnih oblika i prostornih odnosa.



Slika 6. Dalekozor od plastičnog konstruktora

Glazbeno-ritmičko područje

Djeci je potrebno omogućiti izražavanje osjećaja, ideja i maštovitih zamisli kroz glazbu (pjevanjem, sviranjem instrumenata, plesom), poticanje eksperimenata s različitim glazbenim idejama i stvaranje vlastitih koreografija, melodija, ritmova, tekstova pjesama i brojalica.



Slika 7. Spontani ples u dvorištu vrtića

Tjelesno-kinestetičko područje

Djecu se potiče na eksperimentiranje s različitim pokretima i kombinacijama pokreta kako bi izrazili svoje ideje, osjećaje i priče, omogućujući im pritom slobodno istraživanje prostora i vlastitih tjelesnih mogućnosti. Djeca se osnažuju za sposobnost samostalnog smišljanja i izvođenja novih pokreta. Nakon obrade slikovnice Kako zagrliti ježa izrađen je poligon Šumskih vježbi. Djeci je slikovnica bila poticaj na crtanje poligona kredama u boji u dvorište vrtića te na izmišljanje novih pokreta.



**Slika 8. Poligon Šumskih vježbi
(soba dnevnog boravka)**



**Slika 9. Crtanje poligona kredama u boji
(dvorište)**

Vježba potiče suradnju i komunikaciju djece kroz motoričke aktivnosti koje zahtijevaju grupno izvođenje. Dostupnost rekvizita u sobi dnevnog boravka te u dvorištu potiče djecu na samostalno organiziranje poligona i različitih vježbi.

Socijalno-interpersonalno područje

Djeca sudjeluju u različitim igrama (građenja, simboličkim igrama, spontanij igri...) kako bi razvijala socijalne vještine - timski rad, dijeljenje, suradnju, komunikaciju, rješavanje problema, poštovanje različitosti među svojim vršnjacima te toleranciju i otvorenost prema drugima. Kod simboličkih igara

djeca nerijetko samostalno osmišljavaju, iniciraju i organiziraju vlastite aktivnosti i (su)upravljaju razvojem tih aktivnosti.



Slika 10. Igra putovanja brodom



Slika 11. Igra liječnika

U spontanim igrama osigurane su prilike djeci da vlastite aktivnosti razvijaju u smjeru koji je za njih svrhovit, osnažuje se njihov samoorganizacijski potencijal aktivnosti, njihova prirodna znatiželja te se poštuju njihovi interesi i potrebe. Djeca izrađuju prijevozna sredstva od pedagoški neoblikovanog materijala kao i sredstva za regulaciju prometa koja poslije koriste u simboličkoj igri prometa - surađuju, dogovaraju se, razvijaju kreativnost.

Istraživačko-spoznajne aktivnosti

Cilj istraživačko-spoznajnih aktivnosti je potaknuti djecu na istraživanje različitih područja interesa. Djeci je omogućeno da sve pokuse, koje mogu, provedu samostalno jer tako najbolje uče - tako su sama spoznala da nakon što „trljaju“ balonom kosu, dio se vlasi odiže od tjemena glave. Balonom su naelektrizirali kosu, a aktivnost im je bila toliko zanimljiva da su je ponavljali. Uživali su premještati vodu iz pune u praznu čašu jer su naučili da uvučena voda ostaje u slamki dok je gornji otvor slamke zatvoren, a kad maknu prst, voda iscuri iz nje.

Doznala su i da se od jajeta neplivača lako napravi jaje koje pliva ako u vodu dodaju veću količinu soli te da se razina vode ne mijenja ako u nju dodaju sol.

Djeca su shvatila što je onečišćenje zraka kroz razne pokuse koje smo proveli u vrtiću ili su ih oni, sa svojim roditeljima, proveli kod kuće.

Prilikom izvođenja nekih pokusa, djeci je bila potrebna pomoć, stoga su ih izvodili uz pomoć odgojiteljica. Pomoć im je bila potrebna kod izrade telefona ili kod paljenja svijeća i pravilnog izvođenja pokusa u kojemu su otkrili da topao zrak pokreće papir odnosno papirnatu zmiju.



Slika 12. Pokus prenošenja vode slamkom

Likovne aktivnosti

Cilj - potaknuti djecu da koriste svoju maštu i kreativnost u različitim aktivnostima. Aktivnosti mogu biti crtanje (naprimjer grada budućnosti, svojih dijelova priče, snage koju im daje ljubav...), modeliranje ježeva od glinamola, izrada različitih plakata (naprimjer vozila koja zagađuju i ne zagađuju okoliš).



Slika 13. Jež od glinamola (vrtić)

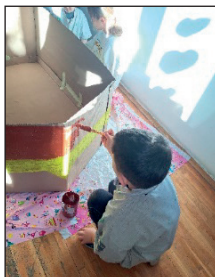


Slika 14. Jež od glinamola (kod kuće)

Pojedine slikovnice ili dramske predstave često su poticaj za razne aktivnosti. Neke od aktivnosti bile su: crtanje svojih odgovora nakon postavljenih pitanja o pročitanoj slikovnici, izrada čestitki za roditelje s neobičnim frizurama, zamišljanje i crtanje sebe kao ptice, izrada kućica kombiniranjem različitih likovnih tehnika, izmišljanje vlastitih priča i ilustriranje istih, rješavanje radnih listova te izrada zajedničkih likovnih radova na većem formatu papira.

Radno-praktične aktivnosti

U spontanoj, samoiniciranoj igri podržanoj od strane odgojiteljice, djeca postavljaju vlastite ciljeve, surađuju, dogovaraju se, planiraju samostalno svoje aktivnosti i donose odluke pa tako izrađuju društvene igre, štapne lutke za scenske improvizacije, stolne i podne slagalice, različite igračke od pedagoški neoblikovanog materijala, ceste, mostove, vozila, semafore, brodove, kormila, jarbole, jedra, dvoglede, zastave, obode za glave za simboličku igru putovanja brodom... Na te načine uče iz zajedničkih interakcija, rješavaju problemske situacije, razvijaju kreativnost.



Slika 15.
Oslikavanje broda



Slika 16.
Izrada kormila i sidra



Slika 17.
Izrada dvogleda



Slika 18.
Izrada oboda za glavu

Zaključak

U skupini je primijećeno da djeca samoinicirano i samoorganizirano sudjeluju u mnogobrojnim aktivnostima oblikovanja životnog prostora. Napredak je vidljiv u samostalnome rješavanju problemskih situacija, razvoju kritičkog mišljenja, postavljanju ciljeva, planiranju i realiziranju vlastitih ideja, donošenju odluka, boljoj suradnji i brzini postizanja dogovora. Djeca više poštuju različitosti među svojim vršnjacima, tolerantnija su i otvorenija prema drugima. Razvijenija je koncentracija, logičko zaključivanje i predmatematičke vještine. Obogaćen je dječji rječnik, poboljšana je razina komunikacijskih sposobnosti (vještina). Djeca se kreativnije izražavaju, istražuju, koriste i kombiniraju raznovrsne materijale i likovne tehnike. Razvijenija je samosvijest, ojačano je djetetovo samopouzdanje, osjećaj zadovoljstva te zajedničkoga uspjeha i neuspjeha, empatija i suosjećanje. Poboljšane su motoričke vještine, samostalna su u organiziranju i izvođenju različitih motoričkih igara, više eksperimentiraju s različitim glazbenim idejama, stvaraju vlastite melodije, ritmove, tekstove pjesmica i brojalica te plesne koreografije. Sve više odabiru aktivnosti koje se oslanjaju na kreativno stvaranje, a manje na uvježbavanje i ponavljanje.

Oni koji se bave proučavanjem darovite djece te kvalitete poticaja na rani razvoj darovitosti, naglašavaju da nikad nije prerano za početak razvoja sposobnosti djeteta jer je brzina razvoja u djetinjstvu znatno veća nego ikada kasnije u životu. Darovitoj djeci nesumnjivo su potrebni stimulativniji uvjeti u roditeljskome domu nego prosječnom djetetu, stoga im treba osigurati raznolikost poticaja, aktivnosti i iskustva. Drugim riječima, potrebna im je „obogaćena“ sredina koja podrazumijeva zanimljiv, raznolik i poticajan okoliš za dijete koje u njemu odrasta. Takva sredina djetetu pruža izazove i podiže mu standarde njegove uspješnosti. Većina djece, koliko god se trudila i vježbala, nikad neće uspjeti učiti tako lako i tako brzo kao darovita. Međutim, to ne znači da su napor, trud i vježba nevažni. Darovita djeca rade iznimno puno. Ako se darovitost ne njeguje, neće se ni istaknuti. Bitno je osigurati zadovoljenje specifičnih potreba i interesa, osobnih ritmova i individualno različitih strategija učenja djece, dopustiti djeci da napreduju različitom brzinom, usvajaju različite sadržaje i uče ono što ih zanima te stječu znanja na različite načine koji im najviše odgovaraju.

Iz rada je vidljivo da je djetetu u skupini potrebno osigurati uvjete za rad i omogućiti mu raznolike aktivnosti kao što su: samostalno učenje, eksperimentiranje, stjecanje raznolikog iskustva, stvaranje predodžbi - one u kojima dijete na kreativan način razmišlja te iznosi originalna rješenja kako mu ne bi bilo dosadno jer se zna da darovito dijete uči brže i prije od ostale djece.

Literatura

- Bilopavlović, T., Čudina-Obradović, M., Ladika, Z., Šušković Stipanović, R. (1997). *Dosadno mi je – što da radim: priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cvetković Lay, J. (1995). *Ja hoću i mogu više: priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina*. Zagreb: Alineja.
- Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alineja.
- Cvetković Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom?: priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alineja.
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Matešić, I. (2020). Fostering children's creativity in preschool institutions. *Školski vjesnik*, 69 (1), 111-132. DOI: <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.3>.
- Galbraith, J. (2007). *Kako prepoznati darovito dijete. Savjeti roditeljima da prepoznaju i potaknu darovitost svog djeteta*. Zagreb: Veble commerce.
- Havigerová, J., M., Smetanová, V., Křoustková-Moravcová, I. (2016.) Talent and Creativity in Preschool Age Children: A Pilot Study. *Studia paedagogica*, vol. 21, n. 4, www.studiapaedagogica.cz, DOI: 10.5817/SP2016-4-4.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine*, broj 05/15. Zagreb.
- Rajović, R. (2010). *IQ djeteta - briga roditelja*. MENSA - NTC sustav učenja. Zagreb: Hrvatska Mensa.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.
- Yahnke Walker, S. (2007). *Darovita djeca: vodič za roditelje i odgajatelje. Kako razumjeti, podržati i potaknuti vaše darovito dijete*. Zagreb: Veble commerce.

Likovnim izražavanjem djece predškolske dobi do cjelovitog razvoja

MIHAELA VUKELIĆ¹

¹ Dječji vrtić Bakar, Škrljevo 308B, Hrvatska,
vukelicmihaela@gmail.com

Sažetak U ovome radu istraženo je likovno izražavanje djece predškolske dobi. Najprije je proučena i istražena literatura prema kojoj postoji povezanost likovnog izražavanja s djetetovim razvojem kreativnosti, ali i socijalnim, emocionalnim, tjelesnim i kognitivnim razvojem. U ovome radu prikazuju se i primjeri aktivnosti iz odgojno-obrazovne prakse, a koji su u poveznici s literaturom. Metode prikupljanja podataka korištene pri pisanju ovoga rada su: fotografiranje, videosnimanje, analiziranje fotografija i videozapisa te analiziranje dječjih likovnih uradaka. U aktivnostima je sudjelovalo 14 djece urednog razvoja u dobi od četiri do šest godina. Proučavanjem aktivnosti djece i njihovih likovnih uradaka zaključeno je kako se likovnim izražavanjem doprinijelo njihovom socijalnom (odvijanje aktivnosti u grupama), emocionalnom (emocionalna samoregulacija, pozitivna slika o sebi...), tjelesnom (koordinacija krupnih mišića i fine mišićne koordinacije) i kognitivnom (promišljanje, divergentno mišljenje...) razvoju. Cilj ovoga rada je prikazati pregled zaključaka o važnosti likovnog izražavanja djece predškolske dobi za njihov emocionalni, socijalni, kognitivni i tjelesni razvoj. Glavni zaključak rada odnosi se na doprinos likovnog izražavanja razvoju djece predškolske dobi.

Ključne riječi: cjeloviti razvoj djeteta; likovno izražavanje; umjetnički rad

Uvod

Likovne aktivnosti često su zastupljene u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi u dječjim vrtićima. Autorica Belamarić (1986) ističe kako je nekada svrha likovnog izražavanja bila u djetetovom samostalnom promatranju i opažanju određenih oblika i pojava. Nasuprot tome, danas se smatra kako djeca likovnim izražavanjem iskazuju i pojedine emocije čime se likovnost značajno povezuje s emocionalnim razvojem. Međutim, suvremene spoznaje, otkrića i rezultati pretraživanja literature ukazuju na povezanost

likovnog izražavanja i s drugim vrstama razvoja poput socijalnog, tjelesnog i kognitivnog. Ovim radom nastoji se istaknuti važnost likovnog izražavanja u razvoju djece predškolske dobi i njihovu doprinosu cjelovitom razvoju djece. Upravo zbog toga prikazani su i primjeri integriranih likovnih aktivnosti i ponude poticaja i materijala te kako se s istima doprinijelo razvoju djece u dobi od četiri do šest godina u jednoj vrtičkoj skupini Dječjeg vrtića Bakar. Glavni cilj je pregled zaključaka o važnosti likovnog izražavanja djece predškolske dobi za njihov emocionalni, socijalni, kognitivni i tjelesni razvoj.

Razrada teme – pregled literature

Prema suvremenoj paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dijete je cjelovito biće. Jedan od ciljeva Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je upravo „cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija.“; u tome značajnu ulogu imaju poticajno prostorno-materijalno i socijalno okruženje, ali i integracija aktivnosti s obzirom na integriranu prirodu djetetova učenja (2014, str.12). Pojedini autori (Corbisiero-Drakos, Reeder, Ricciardi, Zacharia i Harnett, 2021) prema (Ludwig, Boyle i Lindsay, 2017) ističu kako se integracija likovnih aktivnosti može koristiti kao strategija koja omogućuje povezivanje različitih vještina i koncepata iz umjetnosti s vještinama i konceptima iz nekih drugih područja. Kreativnost djece manifestira se kroz likovno izražavanje i likovne aktivnosti. Autorice Đuranović, Klasnić i Matešić (2020:1) utvrdile su da se „dječja kreativnost može poticati i razvijati kroz sve aktivnosti u predškolskim ustanovama.“ Može se reći da sudjelovanje djece u likovnim aktivnostima razvija i kreativnost.

Likovne aktivnosti kojima se potiče kreativnost imaju svoj doprinos i tjelesnom i mentalnom zdravlju djece (Akca i Kavak, 2021) te im omogućuje kvalitetnije društveno funkcioniranje. Osim što je povezano s tjelesnim razvojem i mentalnim zdravljem, likovno izražavanje povezano je i sa socijalnim, emocionalnim, kognitivnim i duhovnim razvojem. Socijalni razvoj kod djece predškolske dobi može se prepoznati u „želji za pribivanjem u blizini drugog djeteta, uspostavljanju kontakta i komunikacije, upoznavanjem, pozivu na igru, dogovoru, planiranju, suradnji, potrebi zajedničkog rada, doprinosu

zajedničkom životu, želji za dijeljenjem igračaka s drugom djecom, razveseljavanju drugih, prepoznavanju potreba za pomoć drugima, uvažavanju tuđih želja“ (Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010, str. 69). Emocionalni razvoj predškolske djece uočava se u djetetovu samopouzdanju, stvaranju slike o sebi, reguliranju emocija te u sposobnosti privremene odgode zadovoljenja svojih želja/potreba. Korištenjem likovnog izražavanja i art terapije čovjeku se omogućuje lakše izražavanje svojih misli i osjećaja (Stafstrom, 2019) što je povezano s kognitivnim i socio-emocionalnim razvojem. Sušić i Benić (2018) također ističu značaj likovnosti na djetetov cjeloviti, osobito emocionalni razvoj, pritom stavljajući naglasak na kompetencije i način rada odgojitelja o kojemu vrlo često ovisi hoće li se provesti aktivnost likovnog karaktera i kakva će ona biti.

Iz navedenoga je uočena važnost odgojitelja, ali i njegove osobne i profesionalne kompetencije u stvaranju poticajnog prostorno-materijalnog okruženja i ozračja u skupini. U svom istraživanju (Nuberkova, Saira, Alimbekova, Nurgaliyeva i Aitzhanova, 2022) zaključuju o važnosti stvaranja poticajnog okruženja kojim će se djecu potaknuti na likovno izražavanje naglašavajući važnost integrativnog pristupa kako bi se pozitivno utjecalo na djetetov cjeloviti razvoj i razvoj kreativnosti.

Metode

U ovome radu metode prikupljanja podataka su: fotografiranje, videosnimanje, analiziranje fotografija i videozapisa te analiziranje dječjih likovnih uradaka. Istraživački instrumenti su fotografije, videosnimke i likovni uradci. S djecom je provedeno nekoliko likovnih aktivnosti. Aktivnosti su provedene u mješovitoj vrtičkoj skupini Dječjeg vrtića Bakar. U aktivnostima je sudjelovalo 14 djece u dobi od četiri do šest godina.

Za potrebe ovoga rada pomoću egzemplarnog postupka izdvojeni su pojedini dijelovi aktivnosti. Roditelji su o tome obaviješteni te su potpisali informirani pristanak da se fotografije djece tijekom aktivnosti, dob i inicijali imena smiju prikazati u ovome radu.

Analiza provedenih aktivnosti

U ovome odjeljku prikazuju se primjeri aktivnosti kojima se dokazuje povezanost odnosno doprinos likovnog izražavanja s cjelovitim razvojem djeteta predškolske dobi. Egzemplarnim postupkom izdvojene su tri aktivnosti.

Tijekom aktivnosti Dolazak proljeća djeca su imala priliku učiti o različitim teksturama, površinama, plohama, bojama, slaganju kompozicije, kao i obilježjima proljeća (životinje, cvijeće...) pri čemu se doprinijelo kognitivnom i kreativnom razvoju djece. Izuzev toga, djeca su slaganjem kompozicije od ponuđenih oblika, pomoću čičak trake, razvijala divergentno mišljenje stvarajući određenu priču. Istu su priču potom ispričali prijateljima u neposrednoj blizini pri čemu je uočljiva povezanost likovnosti, govorno-jezičnog i komunikacijskog razvoja. Tjelesni razvoj u navedenoj aktivnosti mogao se očitati u razvijanju koordinacije krupnih mišića (mogli su sudjelovati stojeći, čučajući, sjedeći na tlu...), fine motorike šake i prstiju (hvatanje elemenata, opip tekstura, površina, ploha) i koordinacije oko-ruka. Pojedina djeca zajedno su osmišljavala i stvarala priče, nudila prijedloge za daljnji tijek radnje ostvarujući zajedničku interakciju i suradnju. Time se potvrđuje povezanost likovnosti sa socijalnom razinom razvoja. Emocionalna razina razvoja može se primijetiti u zadovoljstvu djece tijekom i nakon aktivnosti odnosno pozitivnoj slici o sebi i emocionalnoj samoregulaciji.



Slika 1. Djevojčice slažu elemente priče



Slika 2. Djevojčica slaže elemente različitih tekstura



Slika 3. Završena priča



Slika 4. Djevojčica priča svoju priču pomoću elemenata

Za potrebe aktivnosti Uskrsno jaje na stepeništu su postavljene plastificirane kartice s različitim crtama i dva flomastera. Na zidu, na vrhu stepeništa, nalijepljen je bijeli hamer papir s nacrtanim oblikom jednog jajeta. Kako su djeca hodala ili silazila niz stepenice, tako su trebala zapamtiti crtu koja se ondje nalazi, uzeti jedan flomaster, doći do vrha stepenica i nacrtati crtu unutar jajeta na hamer papiru.

Ovom aktivnošću djeca su razvijala koordinaciju krupnih mišića (hodanje uz/silaženje niz stepenice, po potrebi čučanj pri dohvaćanju flomastera) i finu mišićnu koordinaciju (hvata flomastera, povlačenje linija) te koordinaciju oko-ruka. Uočljiva je i povezanost likovnosti s tjelesnim razvojem djece. Promatrajući djecu na fotografijama i tijekom aktivnosti, uočeni su osmijesi na njihovim licima i želja za sudjelovanjem te što uspješnija regulacija emocija čime je potvrđeno da se likovnim izražavanjem djece predškolske dobi doprinijelo njihovom emocionalnom razvoju. Pri ovoj aktivnosti djeca su uočila različite vrste crta, a onda ih i likovno prikazala, čime dolazi do kognitivnog razvoja (uočavanje i pamćenje različitih vrsta crta, imenovanje uz pomoć odgojiteljica). Osim toga, djeca razvijaju kreativnost i divergentno mišljenje.

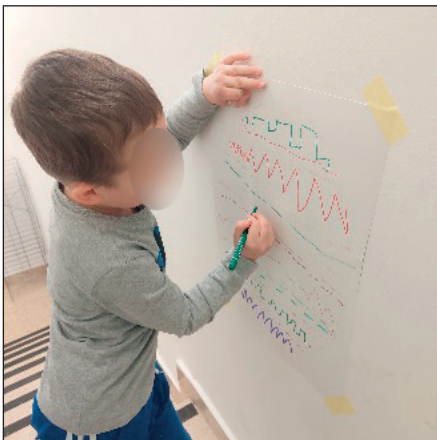
U aktivnosti je sudjelovalo više djece te su se međusobno trebali dogovarati tko će i kada silaziti niz ili se uspinjati uz stepenice, gdje će i kojom bojom nacrtati crtu, hoće li jedno čučnuti, a drugo stajati... Na likovnom uratku jajeta vidljive su različite vrste crta povučene različitim flomasterima i različitim potezima ruke. Iz navedenoga uočen je i socijalni razvoj. Likovnim izražavanjem upravo je na taj način potaknut i govorno-jezični razvoj.



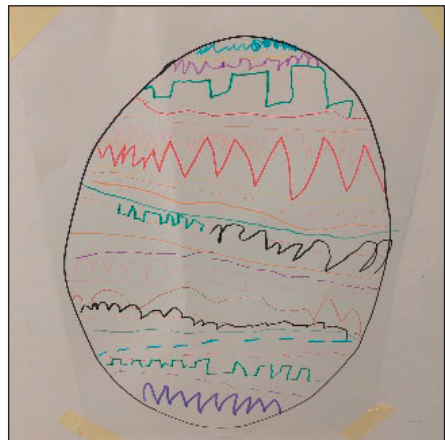
Slika 5. Djevojčice silaze niz stepenište



Slika 6. Djevojčice flomasterom crtaju linije



Slika 7. Dječak stojeći crta linije

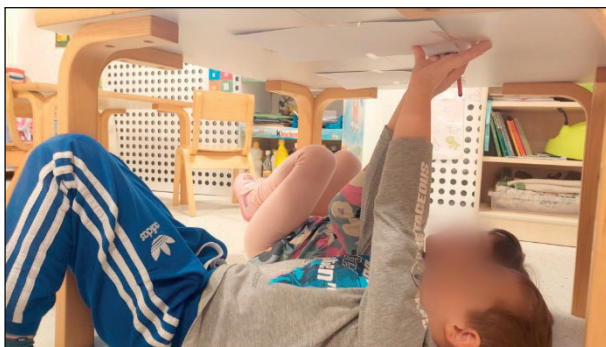


Slika 8. Završna verzija likovnog uratka

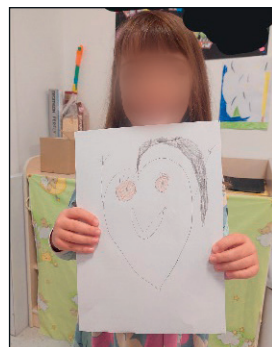
Naposljetku, izdvojit će se primjer još jedne aktivnosti. Naime, odgojiteljica je ispod stolova nalijepila papire i ponudila djeci da pokušaju crtati. Djeca su se isprva čudila i upitala kako će tako crtati. Odgojiteljica ih je potaknula da promisle. Mogli su crtati motive po izboru.

Djeca su uzela bojice, legla ispod stola i započela s crtanjem. Na njihovim licima zavlada su osmijesi te zadovoljstvo tijekom i nakon aktivnosti. Uspješno su regulirali svoje emocije. Navedeno se može povezati s emocionalnim razvojem. Kognitivni razvoj uočen je u načinu crtanja koji je u tom trenutku bio neuobičajen i nov djeci, ali i u načinima likovnog izražavanja (kako se izraziti i koje motive izabrati).

Socijalna razina razvoja prepoznaje se u velikom interesu djece za crtanje ispod stola što ih je motiviralo na dogovor i suradnju gdje će leći, koliko će mjesta zauzeti, koje će bojice/flomastere koristiti. Samim time što su djeca legla ispod stola, ispružila ruke, a neki i savinuli noge, razvijali su koordinaciju krupnih mišića, ali i finu mišićnu koordinaciju koja se očituje u hvatu bojice/flomastera.



Slika 9. Dječak i djevojčica crtaju ležeći



Slika 10. Djevojčica sa završenim likovnim uratkom

Zaključak

Rezultati pretraživanja stručno-znanstvene literature, ali i aktivnosti provedene u praksi, ukazuju na dobrobit i doprinos likovnog izražavanja cjelovitu razvoju djece predškolske dobi. Tome značajno doprinose aktivnosti likovnog izražavanja integrirane s drugim područjima. Uočeno je zadovoljstvo djece u sudjelovanju u ponuđenim likovnim aktivnostima na načine koji su za njih neuobičajeni. Kako bi se navedeno ostvarilo, bilo je potrebno stvoriti poticajno prostorno-materijalno i socijalno okruženje. U literaturi velik je naglasak stavljen na socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj te kreativnost. Ipak, kroz praksu je uočeno kako su djeca kroz integrirane likovne aktivnosti razvijala tjelesni, govorno-jezični i komunikacijski razvoj što je jedan od nedostataka prikazanih rezultata iz literature. Za buduća istraživanja preporuča se povećanje broja istraživanja s djecom rane i predškolske dobi, kao i obraćanje više pozornosti na povezanost likovnog izražavanja s drugim vrstama razvoja.

Literatura

- Akca, F., i Kavak, G. (2021). Scale of Visual Creativity in Art: A Study on Scale Development and Construct Validity. *International Journal on Social & Education Sciences*.
- Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik: Likovni jezik predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
- Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L. K., Ricciardi, L., Zacharia, J., i Harnett, S. (2021). Arts integration and 21st century skills: A study of learners and teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 22(2).
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Matešić, I. (2020). Fostering children's creativity in preschool institutions. *Školski vjesnik*, 69 (1), 111-132. DOI: <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.3>
- Herceg, L., Rončević, A. i Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine*. Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalnikurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>, 22 (16.3.2024.)
- Nurbekova, S., Saira, Z., Alimbekova, A., Nurgaliyeva, D., i Aitghanova, E. (2022). Integrative Approach to the Quality of Preschool Education in the Development of the Creative Potential of Preschool Children. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 909-914. DOI: <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7383>
- Stafstrom, C. E. (2019). Using artwork to understand and address the psychosocial challenges facing children and adolescents with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 101(Pt A), 106572-106572. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2019.106572>
- Sušić, B. B., i Benić, M. Ž. (2018). Educators' Sensibility in Music and Visual Arts as a Foundation for Encouraging Creative Expression in Children/Glazbeni i likovni senzibilitet odgojitelja kao temelj poticanja dječjeg stvaralačkog izraza. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20.

Utjecaj problemske slikovnice na svekoliki razvoj i dobrobit djeteta

ESTER VIDOVIĆ¹, NINA ŠTEFANČIĆ²

¹ Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, Rijeka, Hrvatska,
ester.vidovic@uniri.hr

² Osnovna škola Vazmoslav Gržalja, Ul.II.Istarske brigade 18, Buzet, Hrvatska,
nina.stenfancic1@gmail.com

Sažetak Rad izučava utjecaj problemske slikovnice, prvenstveno pomoću biblioterapije, na svekoliki razvoj i dobrobit djeteta. Iznosi se značaj slikovnice u radu s djecom u primarnom obrazovanju. Na temelju spoznaja iz raznih disciplina izučavaju se problemske slikovnice namijenjene djeci čiji roditelji boluju od mentalnih, malignih i kroničnih bolesti. Analizira se dobrobit odabranih problemskih slikovnica na engleskome jeziku te se daju smjernice za primjenu ovih slikovnica u radu s djecom rane osnovnoškolske dobi.

Ključne riječi: biblioterapija; mentalne, maligne i kronične bolesti; problemska slikovnica; slikovnica

Uvod

Jedan od najvećih obiteljskih izazova s kojim se obitelj može suočiti je kada član obitelji, posebno roditelj, boluje od karcinoma, kronične ili mentalne bolesti. U trenutku dobivanja dijagnoze prva misao roditelja jest kako svoju bolest objasniti djetetu na najbolji mogući način. Roditeljima i učiteljima nedostaje resursa koji bi mogli pomoći za adekvatno informiranje djece o bolesti roditelja. Ponukani time, roditelji i autori slikovnica za djecu posljednja dva desetljeća osmišljavali su slikovnice koje će pomoći djeci u razumijevanju bolesti roditelja i olakšati im izražavanje vlastitih osjećaja u novonastaloj situaciji. U radu se izlažu mišljenja stručnjaka iz raznih disciplina o važnosti slikovnice, osobito problemske slikovnice, u radu s djecom. U kontekstu dječje književnosti slikovnice su osobito popularne i dragocjene za mlađu dobnu skupinu. Poseban oblik slikovnica koje se fokusiraju na različite teme i situacije

s kojima se djeca mogu suočavati su problemske slikovnice. U radu je naglasak na pozitivnom utjecaju problemskih slikovnica u obiteljskom okruženju i radu s djecom. Opisuje se utjecaj problemskih slikovnica na razvoj i dobrobit djece čiji su roditelji oboljeli od karcinoma, kroničnih i mentalnih bolesti. U radu će se izložiti osnove biblioterapije, osobito dječje biblioterapije, koja se posebno fokusira na pružanje podrške djeci kroz pomoć pri izražavanju emocija i poticanje razumijevanja nakon čitanja. Ukratko se analiziraju tri reprezentativne problemske slikovnice na engleskome jeziku u kontekstu kapaciteta navedene literature za pomoć djeci u olakšavanju razumijevanja bolesti, smanjenju tjeskobe te poticanju otvorenih razgovora i izražavanja osjećaja kod djece.

Pregledom istraživanja problemskih slikovnica, kao i kroz njihovu analizu, željele smo čitateljima pružiti uvid u upotrebu ovih slikovnica kao korisnih alata za komunikaciju i emocionalnu podršku djetetu u suočavanju s dijagnozom roditelja.

Slikovnica u kontekstu dječje književnosti

Slikovnica zauzima značajno mjesto u kontekstu dječje književnosti. Čitanje slikovnice u ranoj dobi ima važnu ulogu u razvoju kulture čitanja, slušanja i predčitačkih sposobnosti kao jezičnih vještina važnih za postizanje školskog uspjeha. Prema istraživanju koje su proveli Majhut i Batinić (2017), slikovnice pružaju višestruke poticaje za kognitivni razvoj djece tijekom intenzivnih razdoblja razvoja. Promatranje slika, razlikovanje glavnih i sporednih motiva, uočavanje detalja poput boja i oblika, povezivanje slika s tekstom, komunikacija s odraslima, samostalno „čitanje“ i pripovijedanje aktiviraju kognitivne procese koji potiču spoznaju i razumijevanje vanjskog svijeta.

Dječju književnost možemo definirati kao kvalitetnu literaturu koja obuhvaća različite žanrove, uključujući prozu, poeziju, beletristiku i publicistiku, a pisana je za djecu od najranije dobi do adolescencije, kao i djela napisana uzimajući u obzir razvojne karakteristike djece unutar svake dobne skupine (Yakar, 2014).

Prema Milanu Crnkoviću dječja književnost je dio književnosti koji obuhvaća djela koja po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi. Djela dječje književnosti pridonose estetskom i društvenom razvoju djece te ih gotovo isključivo ili najviše čitaju djeca (Crnković, 1990).

Dječju književnost ne bismo trebali procjenjivati, čak i ako to činimo nesvjesno, prema istim kriterijima kojima procjenjujemo knjige za odrasle. Prema Milanu Crnkoviću (1966) djela dječje književnosti su po tematici i formi pristupačna djeci te autori pri stvaranju svojih djela uzimaju u obzir njihovu dob, interese, potrebe i mogućnosti.

Odnos teksta i ilustracija

Crnković i Težak (2002) ističu da slikovnica nije čista književna vrsta već kombinacija likovnog i književnog izraza. Slikovnica govori slikom i riječima te podrazumijeva suradnju dvaju umjetnika, ilustratora i pisca.

Arizpe i Styles (2004) također ističu da je slikovnica knjiga u kojoj priča ovisi o interakciji pisanog teksta i slike te da su i tekst i ilustracije kreirani s određenim estetskim ciljem. Ilustratori koriste niz tehnika, neku vrstu vizualne gramatike, pomoću kojih mogu izazvati osjećaje i dočarati atmosferu, a to isto pisci postižu upotrebom riječi (Schwartz, 1982).

Problemska slikovnica

Problemske slikovnice su djela iz korpusa dječje književnosti namijenjena rješavanju različitih problema. Cilj problemskih slikovnica je pomoći djetetu da se suoči s problemom, kritički promišlja o njemu te pronađe rješenje (Martinović i Stričević, 2011). Suvremene problemske slikovnice pokrivaju širok spektar tema relevantnih za suvremeno društvo i današnju djecu, kao što su razvodi, inkluzija, mentalno zdravlje, tjelesne razlike, bolesti roditelja i mnoge druge.

Čitanje slikovnica s temama relevantnima za djecu može im pružiti priliku da promišljaju o njima značajnim temama i iskustvima (Sipe, 2008). Kada dijete provede mnogo vremena čitajući pažljivo odabrane problemske slikovnice i upozna se s likovima i događajima s kojima se isti susreću, vjerojatnije je da će se povezati s njima te, suočen sa sličnim izazovima, uvidjeti da postoji rješenje njegovoga problema. Teme u problemskim slikovnicama koje se fokusiraju na temeljne događaje i emocije u životu čovjeka pružaju djeci priliku da razmišljaju o vlastitim emocijama i reakcijama na događaje oko sebe (Short, 2011). Nažalost, broj problemskih slikovnica na engleskome jeziku koje tematiziraju bolest roditelja nije velik, a na hrvatskom tržištu gotovo da ih i nema. Ipak, slikovnice na engleskome jeziku s jednostavnim tekstom razumljive su i hrvatskoj djeci, koja već od prvog razreda osnovne škole uče engleski jezik pa se tako desetogodišnje dijete može nositi i sa slikovnicama gdje ima poprilično teksta.

Prema Manworren i Woodring (1998) rano izlaganje problemskim slikovnicama može pridonijeti širenju dječjeg znanja o svijetu koji ih okružuje. Odabir prikladnih problemskih slikovnica u radu sa školskom djecom oboljelih roditelja sve je učestalija metoda rada učitelja. U tom odabiru važno je voditi računa da je sadržaj slikovnica prikladan uzrastu djece koju poučavaju. Pri odabiru slikovnica treba razmišljati i kako uključiti roditelje kao suradnike koji će iz prve ruke upoznati svoje dijete s prirodom svoje bolesti. Jedna od specifičnosti izrade problemskih slikovnica je da u tome procesu sudjeluje nekolicina ljudi, od ilustratora i pisaca do profesionalaca iz različitih područja ljudske djelatnosti, kao što su terapeuti, psiholozi, pedagozi i liječnici.

Utjecaj problemske slikovnice na razvoj i dobrobit djeteta

Učitelji često koriste dječju književnost kako bi pomogli učenicima u rješavanju problema i pronalaženju rješenja za njihove probleme. Suočivši se sa strategijom rješavanja problema koju koristi glavni lik u problemskoj slikovnici, učenici imaju mogućnost naučiti postati neovisni i učinkoviti u rješavanju problema istovremeno razvijajući empatiju i sposobnost stavljanja sebe u „tuđe cipele”.

Razumijevanje kognitivnog razvoja djeteta igra ključnu ulogu u stvaranju učinkovitih alata za pomoć djeci u suočavanju s problemima i poticanju njihovog razvoja. Istraživanje koje su proveli Solomon i Cassimatis (1999) ukazuje na važnost vođenog čitanja i rasprava s djecom. Autori su uočili da djeca predškolske dobi posjeduju mnogo znanja o klicama, simptomima bolesti i kontaminaciji. Međutim, zbog njihovih kognitivnih ograničenja, djeca nisu sposobna donositi zaključke o uzročno-posljedičnim odnosima koji povezuju klice i bolesti. Rushforth (1999) je zaključio da djeca, kada su prepuštena vlastitim resursima, sama upotpunjuju podatke što može rezultirati nerazumijevanjem i strahovima. Područje nespornosti istraženo u studiji koju su proveli Solomon i Cassimatis je pojam imanentne pravde. Postavlja se pitanje vjeruju li djeca da se bolest javlja kao kazna za loše ponašanje, primjerice uzimanje nečega što ne bi smjeli imati ili kao rezultat bioloških uzroka kao što su klice. Iako neka djeca povremeno povezuju bolest s lošim ponašanjem, veća je vjerojatnost, tvrde autori, da će izabrati zarazu umjesto imanentne pravde kao objašnjenje za bolest (Solomon i Cassimatis, 1999). Čitanjem problemskih slikovnica na temu bolesti roditelja smanjuje se mogućnost prepuštanja djece vlastitim resursima i popunjavaju se rupe u njihovom znanju koje bi djeci mogle predstavljati problem pri nošenju s problemima poput bolesti u obitelji na način primjeren njihovom kognitivnom razvoju.

Biblioterapija

Biblioterapija je disciplina čiji je fokus na pomaganju pri razumijevanju osjećaja djece koja se nalaze u teškim situacijama. Naziv biblioterapija sastoji se od grčkih riječi βιβλος - knjiga i θεραπεία - liječim. Riječ biblioterapija prvi je definirao Samuel Crothers 1916. godine u časopisu *Atlantic Monthly* kao „upotrebu biranih materijala za čitanje u terapeutske svrhe, u medicini i psihijatriji. To je vođeno čitanje do rješavanja osobnih problema” (Crothers, 1916: 291, prema Bašić, 2021).

Biblioterapija se, baš kao i psihoanaliza, s vremenom razvijala i postala predmetom interesa mnogih znanosti te ju danas u svome radu koriste učitelji, knjižničari, psihoterapeuti, psihoanalitičari, psihijatri i mnogi drugi stručnjaci.

Hebert i Kant (1999) ističu da se biblioterapija temelji na klasičnom psihoterapijskom principu *poistovjećivanja* s likom ili situacijom u priči, *katarzom* (gdje učenik dobiva inspiraciju) i *uvidom* (koji dovodi do motivacije za pozitivne promjene). Djeca se pomoću biblioterapije mogu povezati s komponentama priče i razviti osobne odnose s likovima kroz poistovjećivanje s njima, što im pomaže u suočavanju s vlastitim izazovnim emocijama (Ianquinta i Hipsky, 2006).

Vrste biblioterapije

U literaturi se javlja nekoliko podjela, no najšire prihvaćena i korištena je podjela na *institucionalnu*, *kliničku* ili *terapijsku* te *razvojnu* ili *edukacijsku* biblioterapiju (Janavičienė, 2010). Vrste biblioterapije razlikuju se prema ciljevima kojima teži proces biblioterapije, mjestu provođenja procesa biblioterapije (ustanove koje koriste biblioterapiju) te stručnjacima koji su educirani i sposobni provoditi metodu biblioterapije (liječnici, socijalni radnici, knjižničari, psiholozi, učitelji, itd.).

Institucionalna biblioterapija opisana je kao kontrolirana medicinska praksa u specifičnim psihijatrijskim ustanovama koju provodi, isključivo, medicinski i liječnički tim kao dodatnu metodu liječenja. *Klinička ili terapijska biblioterapija* koristi se u terapijske svrhe za određene skupine pacijenata te se odnosi na prilagođavanje nakon teške bolesti, identificiranje, prepoznavanje i prihvaćanje vlastitih emocija. Ova vrsta biblioterapije podrazumijeva suradnju medicinskog osoblja i socijalnih radnika. *Razvojna ili edukacijska biblioterapija* se ne odnosi samo na pacijente koji se oporavljaju od bolesti, već je cilj ove vrste biblioterapije osobni razvoj, prepoznavanje i/ili prevencija mogućih problema te se primjenjuje u zajednici (Cronje, 1993).

Razvojna ili edukacijska biblioterapija koristi se u većini društvenih institucija poput zdravstvenih ustanova, knjižnica, socijalnih ustanova, škola i školskih knjižnica, zatvora i slično. Ona ima najšire područje djelovanja i korištenja metoda. *Razvojna biblioterapija* pruža poticaj za razvoj uravnotežene osobnosti te potiče čitanje i razumijevanje teksta (Janavičienė, 2010). Kao takva,

razvojna biblioterapija prikladan je oblik pomoći za mlade čitatelje koji se suočavaju s raznim životnim situacijama, poput bolesti roditelja. Kroz doživljaje likova iz literarnih djela mladi mogu pronaći utjehu i razumijevanje u sigurnom okruženju.

Literarna biblioterapija posebna je grana biblioterapije u kojoj se koriste isključivo književni tekstovi dok je kod klasične biblioterapije dopušteno korištenje bilo kojeg teksta. Literarna biblioterapija obogaćen je oblik biblioterapije te stavlja naglasak isključivo na uporabu književnih umjetničkih tekstova koristeći posebnu metodu MED ciklusa koja se ne koristi u klasičnoj biblioterapiji (Bušljeta i Piskač, 2018; Piskač 2018: 63). Piskač opisuje MED ciklus kao proces međusobne motivacije misli, emocija i događaja u književnom djelu.

Q. B. Cronje (1993) utvrdio je da biblioterapija ima tri glavna cilja: 1) *terapeutski cilj* - koji teži razumijevanju kognitivnih i emocionalnih ponašanja te promjena u društvenim odnosima, 2) *obrazovni cilj* - usmjeren na osobni razvoj te čitanjem odabranih tekstova osoba može proširiti svoje znanje, razviti kreativnost i samopouzdanje te razviti nove perspektive i ideje te 3) *opuštajući cilj* - koji predstavlja pružanje relaksacije i oslobađanje od stresa i napetosti čitanjem prikladnih tekstova koji imaju umirujući učinak na osobu.

Sva tri cilja važna su za uspješnu primjenu biblioterapije kod primjene problemske slikovnice.

Dječja biblioterapija

Želimo li pomoći djeci koja tuguju ili su zabrinuta za zdravlje svojih bližnjih, moramo razumjeti njihovo poimanje svijeta, reakcije i pokazatelje tugovanja, pritom uvijek imajući na umu njihovu dobrobit. Osim tipičnih izazova djetinjstva, ova se djeca također moraju nositi sa strahom od gubitka roditelja, smanjenom roditeljskom dostupnošću, često povećanom količinom kućanskih obveza te čestim promjenama rasporeda i rutina (Armistead, Klein i Forehand, 1995).

Katkad se učitelji susreću da sa svojim učenicima razgovaraju o teškim temama poput kroničnih, malignih ili mentalnih bolesti jer smatraju da je djeci suviše teško ili osjećaju da bi im bilo previše preuzeti odgovornost za takvo što. Kada roditelj djeteta u razredu oboli od kronične, mentalne ili maligne bolesti, učitelji često dobivaju važnu ulogu u procesu razumijevanja novonastale situacije i nošenja s istom.

Dyregrov (2001) tvrdi da su učitelji potencijalni pomagači zbog nekoliko razloga: poznavanja svakog pojedinog djeteta u razredu i njihove osobnosti, poznavanja „kulture” pojedinog razreda, ekspertize u prenošenju znanja djeci, raspolaganja znanjem okupacijske pedagogije, kao i znanjem o tome kako pomoći djeci koristeći različita sredstva za što uspješnije nošenje s kriznim događajima te povjerenja koje djeca imaju u njima.

Dyregrov ističe da su tugujućoj djeci od pomoći u prvom redu roditelji ili skrbnici, ali i učitelji, koji svojim senzibilitetom i strpljenjem uvelike mogu pomoći djeci nositi se s njihovim mislima i osjećajima u novonastaloj situaciji (Dyregrov, 2001).

Analiza problemskih slikovnica na engleskom jeziku

Postoje mnoge kvalitetne problemske slikovnice ove tematike na engleskom jeziku, no nažalost, na hrvatskom tržištu nema mnogo prevedenih ili izdanih problemskih slikovnica ove vrste.

Some Days: A Tale of Love, Ice Cream and My Mom’s Chronic Illness (Nekim danima: priča o ljubavi, sladoledu i maminoj kroničnoj bolesti)

Problemska slikovnica *Some Days: A Tale of Love, Ice Cream and My Mom’s Chronic Illness* autorice Julie A. Stamm i ilustratorice Chamise Kellogg govori o svakodnevici života s multiplom sklerozom (kraće MS) te na vrlo jednostavan i nimalo zastrašujuć način educira čitatelja o ovoj bolesti. Tekstovi u slikovnici su kratki, sažeti i dobro vidljivi uz ilustracije. Mala količina teksta

i jednostavnost ilustracija ukazuju na to da je slikovnica namijenjena djeci predškolskog uzrasta i nižih razreda osnovne škole.

Tešija Kuna naglašava specifičnost ove autoimune bolesti koja prvenstveno „napada“ bijelu masu središnjeg živčanog sustava. MS prate mnogi poremećaji različitog stupnja, od blage ukočenosti i otežanog hodanja do potpune oduzetosti, sljepoće, itd. U svijetu od ove bolesti boluje preko dva milijuna ljudi i to uglavnom u razvijenim zemljama svijeta. Bolest se češće pojavljuje kod žena nego kod muškaraca (Tešija Kuna, 2004).

Povod za izradu ove slikovnice bila je autoričina osobna borba s MS-om te manjak literature namijenjene malim čitateljima. U slikovnici su prikazani simptomi bolesti koje malo dijete može primijetiti, a koji ga ponekad mogu i zbuniti. Prikazane su ilustracije na kojima je mama umorna, usporena, hoda pomoću štapa za hodanje, koristi invalidska kolica i dr. Na jednoj ilustraciji prikazana je umorna mama i potreban joj je štap za hodanje, ali taj štap ponekad postaje čarobni štapić, a mama superheroj. Dječak Wyatt dobar je uzor djetetu koje čita ovu problemsku slikovnicu jer Wyatt pokazuje strpljenje i razumijevanje u situacijama koje djecu često zbunjuju ili ljute.

Na važnost rada s djecom roditelja koji boluju od kroničnih bolesti ukazuju i rezultati istraživanja iz 1985. godine. Peters i Esses (1985) usporedili su tinejdžere čiji su roditelji imali multiplu sklerozu s njihovim vršnjacima čiji roditelji nisu bolovali od MS-a. Sukladno hipotezi, djeca roditelja s multiplom sklerozom izvijestila su o znatno većoj razini obiteljskih sukoba i nižoj razini kohezije te kulturnog i intelektualnog usmjeravanja nego djeca zdravih roditelja. Ova slikovnica vrijedno je pomagalo u radu s djecom jer ih možemo već u ranoj dobi učiti empatiji i razumijevanju za oboljele od ove teške bolesti te je za pretpostaviti da će se uspješnije s njome nositi kao tinejdžeri.

Cancer Hates Kisses (Rak mrzi poljupce)

Problemska slikovnica *Cancer Hates Kisses* autorice Jessice Reid Sliwerski i ilustratorice Mike Song inspirirana je vlastitim iskustvom autorice u suočavanju s karcinomom dojke u trenutku kada su njezina djeca bila vrlo mala. Prepoznavši nedostatak slikovnica koje se bave ovom tematikom i shvaćajući važnost otvorenog razgovora o karcinomu i svim izazovima s kojima se obitelj suočava nakon dijagnoze, autorica se udružila s ilustratoricom, čija je majka također bolovala od karcinoma dojke. Cilj je bio kreirati problemsku slikovnicu koja će ponuditi roditeljima i djeci mogućnost za razgovor o ovim temama i pružiti podršku.

Teksta u slikovnici je malo, što je očekivano, jer je slikovnica namijenjena mlađim uzrastima. Na vrlo jednostavan način objašnjavaju se termini poput kemoterapija, operacija, opadanja kose i zračenja. Osim pojednostavnjenih opisa i objašnjenja djeci teško shvatljivih termina poput kemoterapije, autorica djeci ukazuje na sve što karcinom ne voli, a što djeca mogu učiniti kako bi pomogla svojoj majci. U ovoj slikovnici karcinom mrzi poljupce, zagrljaje, komplimente, plesne zabave u dnevnom boravku te osobito osmijehe i ljubav. Ilustracije su šarene, zagasite i privlačne oku.

Istraživanja provedena devedesetih godina 20. stoljeća ukazuju na važnost ranog rada s djecom majki oboljelih od karcinoma dojke, a posebno s djevojkama, a u svrhu prevencije anksioznosti i depresije u kasnijoj dobi. Grant i Compas (1995) utvrdili su da adolescentne djevojke čije su majke oboljele od karcinoma dojke pate u većem broju od simptoma anksioznosti i depresije u usporedbi s djevojkama čiji su očevi oboljeli od karcinoma ili adolescentnim mladićima. Osim što su sklonije depresiji i anksioznosti, ove djevojke moraju se nositi i s većim opterećenjem obiteljskih obveza u usporedbi s adolescentima iz drugih skupina. Iz navedenih razloga, imajući u vidu da je karcinom dojke često dugotrajna bolest, važno je početi s terapijom dok su djeca u mlađoj dobi. Iako se bavi teškom tematikom, ova slikovnica odiše pozitivnim porukama djeci i roditeljima.

Can I Catch It Like a Cold?: Coping With a Parent's Depression (Mogu li se zaraziti njome kao gripom?: Suočavanje s depresijom roditelja)

Slikovnicu je izdao Centar za ovisnosti i mentalno zdravlje u suradnji s ilustratorom Joeom Wissmannom. Ona na jednostavan i razumljiv način objašnjava što je depresija i kako se liječi te za cilj ima umiriti dijete porukom da nije samo. Namijenjena je djeci rane školske dobi te je pogodna za pomoć djeci čiji roditelji boluju od depresije i koja se nose sa strahovima vezanima uz suočavanje s roditeljevom bolešću.

Slikovnica je namijenjena kao poticaj na razgovor i postavljanje pitanja pa je tako svaka stranica prekrivena ilustracijama, a tekst je većinom u rasponu od nekoliko rečenica. Ilustracije i tekst se upotpunjuju, a ilustracije vjerno prikazuju izraze lica, poput tuge ili zbunjenosti. Pripovjedač je dječak Alex, a od depresije boluje njegov otac. Alex, suočivši se s promijenjenim ponašanjem oca, istovremeno proživljava kontradiktorne osjećaje kao što su ljutnja i zbunjenost. Alexov otac više ne radi, često spava, ne odlazi na Alexove utakmice, često plače i više se ne bavi svojim hobijima, a Alex je zbunjen jer ne razumije što se događa s njegovim, donedavno vrlo brižnim i aktivnim ocem. Majka i prijateljica Anna pomažu Alexu razumjeti što je depresija i zašto se tata ponaša drugačije nego ranije. Alex posjećuje psihologa i školskog savjetnika koji mu pojednostavljenim rječnikom objašnjavaju načine liječenja depresije i savjetuju kako se nositi s vlastitim osjećajima. U konačnici Alexov otac posjećuje psihologa i pokušava se izliječiti. S odmakom vremena i radom na sebi Alexov otac osjeća se bolje, a Alex je usvojio uspješne načine nošenja s problemima i brigama.

Manning i Gregoire ističu da mentalna bolest roditelja utječe na gotovo svaki aspekt djetetova razvoja, čak i nakon roditeljeva oporavka (Manning i Gregoire, 2006). Osnovna vrijednost ove slikovnice leži u tome da na lako razumljiv način odgovara na najčešća pitanja djece te služi kao alat za razgovor o depresiji ne samo roditeljima, već i djedovima i bakama te učiteljima i stručnjacima raznih profila. Gladstone i suradnici (2011) ističu važnost poučavanja djece o uzrocima i liječenju mentalnih bolesti i ukazuju na nedostatak literature za djecu u kojoj se na djeci razumljiv i pristupačan način govori o mental-

nim bolestima. Djeca će često u neznanju sama donijeti zaključke koji nisu ispravni i povući potpuno krive uzročno-posljedične veze pa se tako Alex u jednom trenutku zapita može li se on, poput prehlade, zaraziti depresijom. Može se zaključiti da bolje razumijevanje simptoma i pokazatelja mentalnih oboljenja ima pozitivan utjecaj na način na koji se djeca nose s bolešću roditelja i kasnijim preprekama u životu.

Zaključak

Ne postoji mnogo slikovnica koje se bave temama mentalne, kronične ili maligne bolesti roditelja. Najveći broj ovih slikovnica napisano je na temu majčinog karcinoma dojke, a te slikovnice često su pisale ili ilustrirale majke koje su se i same borile s karcinomom dojke. Jedan od mogućih razloga za manji broj slikovnica koje obrađuju temu mentalnih bolesti roditelja je apstraktna priroda tih bolesti te ograničen vokabular i poteškoće djece predškolske dobi i djece u primarnom obrazovanju u razumijevanju složenih pojmova povezanih s mentalnim zdravljem. Bolesti poput karcinoma dojke ili multiple skleroze karakterizira mnoštvo vanjskih pokazatelja, poput opadanja kose zbog kemoterapije koje će djeca zasigurno uočiti, tako da je fokus autora problemskih slikovnica na pronalaženju načina na koji će djeci objasniti prirodu ovih bolesti.

Općenito uzevši, važno je educirati roditelje, nastavnike i autore slikovnica o tome kako prilagoditi informacije o kroničnim, malignim i mentalnim bolestima načinu razmišljanja djece u primarnom obrazovanju. Pažljivim pristupom čitanju problemskih slikovnica djecu ovog uzrasta može se osnažiti za dugotrajno nošenje s bolešću roditelja.

Literatura

- Arizpe, E., i Styles, M. (2015). *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge.
- Armistead, L., Klein, K., i Forehand, R. (1995). Parental physical illness and child functioning. *Clinical Psychology Review*, 15 (5), 409–422. DOI: [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(95\)00023-I](https://doi.org/10.1016/0272-7358(95)00023-I).
- Bašić, I. (2021). *Biblioterapija i poetska terapija, priručnik za početnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bušljeta, R., i Piskač, D. (2018). *Literarna biblioterapija u nastavi književnosti*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Crnković, M. (1966). *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Crnković, M. (1990). *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Crnković, M. i Težak, D. (2002). *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX. stoljeća*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cronje, K. B. (1993). *Bibliotherapy in Seventh-Day Adventist Education Using the Information Media for Character Development*. International Faith and Learning Seminar, Helderberg College, Somerset West. Preuzeto s https://circle.adventistlearningcommunity.com/files/CD2008/CD1/ict/vol_12/12cc_04_9-066.pdf (6.4.2023.)
- Dyregrov, A. (2001). *Tugovanje u djece: priručnik za odrasle*. Zagreb: Educa.
- Gladstone, B. M., Boydell, K. M., Seeman, M. V., i McKeever, P. D. (2011). Children's experiences of parental mental illness: a literature review. *Early Intervention in Psychiatry*, 5(4), 271–289. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-7893-2011.00287.x>.
- Grant, K. E., i Compas, B. E. (1995). Stress and anxious-depressed symptoms among adolescents: Searching for mechanisms of risk. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (6), 1015–1021. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.63.6.1015>.
- Hébert, T. P., i Kent, R. (1999). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22(3), 167–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190009554027>.
- Ianquinta, A., i Hipsky, S. (2006). Practical Bibliotherapy Strategies for the Inclusive Elementary Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 209–213. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0128-5>.
- Janavičienė, D. (2010). *Bibliotherapy process and type analysis: Review of possibilities to use it in the library*. Lithuania: Klaipėda University.
- Majhut, B. i Batinić, Š. (2017). *Hrvatska slikovnica do 1945*. Zagreb: Hrvatski školski muzej, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Manning, C., i Gregoire, A. (2006). Effects of parental mental illness on children. *Psychiatry*, 5(1), 10–12. DOI: <https://doi.org/10.1383/psyt.2006.5.1.10>.
- Manworren, R.C. i Woodring, B. (1998). Evaluating Children's Literature as a Force for Patient's Education. *Pediatric Nursing*, 24 (6), 548 - 553. Preuzeto s <https://link.gale.com/apps/doc/A53521674/AONE?u=anon-d58d88a3&sid=googleScholar&xid=1a2737c2> (5.5.2023.)
- Martinović, I. i Stričević, I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*. 4(1), 39–63. DOI: <https://doi.org/10.15291/libellarium.v4i1.153>.

- Peters, L.C. i Esses, L. (1985). Family Environment as Perceived by Children With a Chronically Ill Parent. *Journal of Clinical Epidemiology*, 38 (4), 301-308. DOI: [https://doi.org/10.1016/0021-9681\(85\)90076-1](https://doi.org/10.1016/0021-9681(85)90076-1).
- Piskač, D. (2018). Biblioterapija i psihoanalitička kritika u kontekstu teorije sustava. *Kroatologija*. 7(2), 60-81.
- Rushforth, H. (1999). Practitioner Review: Communicating With Hospitalized Children: Review and Application of Research Pertaining to Children's Understanding of Health and Illness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), 683-691. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00485>.
- Schwartz, J. H. (1982). *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. American Library Association. Preuzeto s https://books.google.hr/books/about/Ways_of_the_Illustrator.html?id=c_TVAAAAMAAJ&redir_esc=y (2.6.2023.)
- Short, K.G. (2011). Reading Literature in Elementary Classrooms. U S.A. Wolf, K. Coats, P. Encisco i C. Jenkins (Ur.), *Handbook of Research in Children's and Young Adult's Literature* (str. 48-62). New York: Routledge.
- Sipe, L.R. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*. 35 (2), 252-275. Preuzeto s <http://www.jstor.org/stable/748077> (12.4.2023.)
- Sipe, L.R. (2011). The Art of the Picturebook. U S.A. Wolf, K. Coats, P. Encisco i C. Jenkins (Ur.), *Handbook of Research in Children's and Young Adult's Literature* (str. 238-252). New York: Routledge.
- Solomon, G. E., i Cassimatis, N. L. (1999). On Facts and Conceptual Systems: Young Children's Integration of Their Understandings of Germs and Contagion. *Developmental Psychology*, 35(1), 113-126. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.113>.
- Tešija Kuna, A. (2004). *Autoimune bolesti*. U E. Topić, D. Primorac i S. Janković S. (Ur.), *Medicinsko biokemijska dijagnostika u kliničkoj praksi: Autoimunosne bolesti* (str. 288-303). Zagreb: Medicinska Naklada.
- Yakar, Y. M. (2014). Children and literature. U Şimşek T. (Ur). *Children's Literature Handbook to Practice* (str.13-44). Ankara: Grafikler Yayınları.

Popis analiziranih slikovnica:

- Reid Sliwerski, J. i Song, M. (2017). *Cancer Hates Kisses*. New York: Dial Books.
- Stamm, J.A. i Kellogg C., (2021). *Some Days: A Tale of Love, Ice Cream and My Mom's Chronic Illness*. New York: The Experiment, LLC.
- Weissmann J. i Centre for Addiction and Mental Health (CAMH). (2009). *Can I Catch it Like a Cold? : Coping With a Parent's Depression*. Toronto: Tundra Books.

Emotivni monolozi ženskih likova na satima književnosti

GORAN KRAPIĆ¹, BERISLAVA SRNA GRGURIĆ²

¹ Gimnazija Andrije Mohorovičića Rijeka, Frana Kurelca 1, Hrvatska, goran.kravic@skole.hr i gkravic@ffzg.hr

² Gimnazija Andrije Mohorovičića Rijeka, Frana Kurelca 1, Hrvatska, (učenica drugoga razreda)

Sažetak¹ Glumački nadareni učenici svojim su izvedbama na satima književnosti sposobni motivirati razredne kolege za čitanje književnih tekstova i posjet kazalištu. Biranim ulomcima, koji su povezani uz gradivo, ohrabruje se srednjoškolce za javni nastup te nastavu čini zanimljivijom. U okviru školskoga projekta „Genijalke iz romana 2022./2023.“ Berislava Srna Grgurić s nastavnikom Goranom Krapićem dramatizirala je ulomak romana *Genijalna prijateljica* Elene Ferrante te ga izvela pred učenicima uključenima u projekt. Tako im je predstavila suvremenu književnost i zainteresirala ih za navedeni naslov. Također, u okviru učenja o drami u prvome razredu izvela je na nastavi Laurin monolog iz Krležina djela *U agoniji* te tako upoznala kolege s elementima dramskoga teksta. Navedenom se izvedbom plasirala na državnu razinu LiDraNa 2023. Za LiDraNo 2024. pripremila je Marijanin monolog iz Krležine drame *Vučjak*, koji je također za probu izvela pred kolegama kako bi ponovili gradivo o drami. Baveći se Krležinim ulomcima, pripremit će razred za detaljniji susret s njegovim opusom u četvrtome razredu. Uvjerljivo izvedeni emotivni monolozi ženskih likova, osim za ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda nastave književnosti, mogu poslužiti i za širenje učeničkoga rječnika te promišljanje o ravnopravnosti spolova.

Ključne riječi: kazalište; metodika; monolozi; nastava književnosti; ženski likovi

¹ Rad je predstavljen na 2. simpoziju dobre prakse „dr.sc. Jasna Arrigoni“ u Osnovnoj školi Gornja Vežica 21. ožujka 2024. (Krapić i Grgurić, 2024).

Uvod

Članak *Emotivni monolozi ženskih likova na satima književnosti* predstaviti će način pripremanja glumačkih izvedbi Berislave Srne Grgurić i nastavnika Gorana Krapića² u Gimnaziji Andrije Mohorovičića Rijeka. Također, preispitati će hipotezu da glumački potencijalno nadareni učenici svojim izvedbama srednjoškolsku nastavu mogu učiniti zanimljivijom, utjecati na širenje učeničkoga rječnika te motivirati vršnjake za čitanje književnih tekstova i posjet kazalištu.

Suautor ovoga članka, nastavnik, predlaže da u radu s glumački nadarenim učenicima postavimo uže i šire ciljeve. Uži bi ciljevi bili ohrabrenje za javni nastup, poticanje potencijalno nadarenih učenika za bavljenje glumom te zanimljiva nastava. Širi bi ciljevi bili motivacija razrednih kolega za čitanje književnih tekstova i posjet kazalištu te obostrano zadovoljstvo (potencijalno nadarenih učenika i razreda). Plan bi pritom bio birati monologe izravno povezane s gradivom ili prema interesu potencijalno nadarenih učenika predložene monologe pokušati povezati s njime. Članak se bavi područjem dramske pedagogije te će se nastojati povezati s postojećim istraživanjima.

Bit će podijeljen u pet dijelova. Prvi je dio uvodni i u njemu je predstavljena hipoteza. Drugi će dio biti vezan uz teorijsku podlogu, odnosno ponudit će kratak pregled stručne i znanstvene literature o dramskoj pedagogiji. U trećemu će se dijelu predstaviti suradnja suautorice i suautora ovoga članka, odnosno učenice i nastavnika, prilikom pripremanja i izvedbe emotivnih monologa ženskih likova. U četvrtome će se dijelu analizirati rezultati takva načina rada te, naposljetku, u petome dijelu iznijeti zaključak o postavljenoj hipotezi.

2 Riječ je o autorima ovoga rada. U radu će se nastojati pisati u trećemu licu te će se koristiti izrazi učenica/nastavnik, suautorica/suautor ili puna imena.

Teorijska podloga: stručna i znanstvena literatura

Kao što je navedeno, u ovome će se dijelu rada načiniti kratak pregled stručne i znanstvene literature vezane uz dramsku pedagogiju. Riječ je o izboru tekstova kojima su se služili autori ovoga članka u svojem radu. Vladimir Krušić u knjizi *Kazalište i pedagogija* naglašava da se dramska pedagogija od kraja 20. stoljeća „pod različitim nazivima, u svijetu ustalila u najutjecajnijim obrazovnim sustavima i, kao posljedicu, doživjela posvemašnje širenje po svim točkama globusa“ (2018, str. 11). Ipak, primjećuje da stanje u Hrvatskoj nije idealno, „[n]astojanja koja su tijekom moderne hrvatske povijesti dramski medij te kazalište kao njegovu najreprezentativniju manifestaciju zagovarala kao sredstvo pedagoškog djelovanja ostajala su izvan ili u najboljem slučaju na rubu suvremenih teatroloških i pedagoških promišljanja i raščlamba“ (Krušić, 2018, str. 12).

Napominje da dramska pedagogija u novome tisućljeću postaje prisutnija u Hrvatskoj, međutim, i da „pripada dvama danas uglavnom još uvijek sektorski podijeljenim područjima – na jednoj strani dramskom/kazališnom/umjetničkom izražavanju, a na drugoj odgoju, obrazovanju i pedagogiji“ (Krušić, 2018, str. 14). Posebno je nastavnicima vrijedno Krušićevo poglavlje o općim paradigmama moderne dramske pedagogije (Krušić, 2018, str. 18–38). Njih mogu i sami biti svjesni, ali i njima ukazivati učenicima na važnost glume i kazališta u ljudskome životu. Navedene su sljedeće paradigme: a) „Dramska sposobnost kao antropološka vrijednost“, b) „Dječja dramska igra kao vrijednost po sebi“, c) „Drama kao medij učenja i podučavanja“, d) „Kazalište kao vrijednost po sebi“, e) „Kazalište kao medij učenja i podučavanja“, uz razlikovanje odgoja gledatelja i odgoja izvođača i f) „Kazalište kao sredstvo razvoja i društvene promjene“ (Krušić, 2018, str. 22–38).

Od recentnijih naslova u novome tisućljeću o primjenjivosti dramskih metoda u odgojno-obrazovne svrhe na hrvatskome jeziku mogu se, primjerice, izdvojiti *Prolaz u zamišljeni svijet: Procesna drama ili drama u nastajanju* Ive Gruić (2002), *Dramske radionice i igraonice u nastavi hrvatskoga jezika* Gordane Fileš (2005) te *Zamisli, doživi, izrazi!: Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika* skupine autora (Fileš i sur., 2008). Iako je većina priručnika usmjerena na rad u

osnovnim školama, uz prilagodbu, mogu imati i znatno širu primjenu. Uz njih vrijedi izdvojiti knjigu *Jezik na pozornici* Ane Kodrić (2013), koja na zanimljiv način predočava poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika s pomoću kazališnih radionica. Budući da postoji mnoštvo literature na stranim jezicima, teško je izdvojiti reprezentativan naslov.

Primjerice, nastavnicima bi mogla biti korisna knjiga *Drama-Based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum* Kathryn Dawson i Bridget Kiger Lee (2018). Što se izbora tekstova tiče, vrijedi izdvojiti knjigu *Audicija*, čiji je autor Boro Stjepanović (2014). Ona može pomoći učenicima i nastavnicima pri odabiru prikladnoga teksta. U njoj su zastupljeni monolozi ženskih likova koji će biti predstavljeni u ovome radu: Corneilleove Lize te Krležine Laure i Marijane. Općenito, u navedenim je knjigama objašnjeno mnogo metoda koje su primjenjive u praksi. U idućemu dijelu bit će predstavljen način rada autora ovoga članka te, kada bude potrebno, pojedine će se metode pokušati povezati s onima iz literature.

Metode rada: Berislava Srna Grgurić i emotivni monolozi ženskih likova

Suatorica ovoga članka započela je vježbati s nastavnikom, suautorom, u prve razredu gimnazije. Nije ju bilo potrebno potaknuti za bavljenje glumom, već se sama javila za vježbu s odabranim tekstom. Prema tome, nastavnik je mogao odrediti ispunjavanje dijela užih ciljeva naznačenih u uvodnome dijelu ovoga rada, točnije onaj vezan uz zanimljivu nastavu. Smatrao je da će predstavljanjem njezinih izvedbi u razredu upotpuniti nastavni proces. Što se širih ciljeva tiče, planirao je glumačkim izvedbama motivirati ostale učenike za čitanje književnih tekstova i posjet kazalištu te ostvariti obostrano zadovoljstvo (potencijalno nadarene učenice i razreda).

Budući da je učenica imala odabran dramski tekst, nastavnik ga je trebao povezati s nastavnim gradivom. Suradnja se nastavila te su tijekom dvije školske godine pripremili nekoliko dramskih izvedbi koje bi se mogle opisati kao emotivni monolozi ženskih likova. Berislava Srna Grgurić glumila je, kao što je već naznačeno, u okviru školske nastave, ali i u okviru događanja u školi

te je sudjelovala na LiDraNu. Također, svojim je pisanim osvrtima u digitalnome školskom listu *Moho* nastojala motivirati vršnjake za posjet kazalištu.

Prvi tekst koji je Berislava Srna Grgurić pripremila bio je Laurin monolog iz Krležine drame *U agoniji* (1928/2008). Ona pripada Krležinu čuvenome ciklusu o Glembajevima. Lada Čale-Feldman ističe da je to njegova najizvođenija drama (2008a, str. 902), čija je „okosnica ljubavni trokut, naslijeđen, kao i kod H. Ibsena i A. Strindberga (na koje se Krleža često pozivao), iz bulevarske dramatike XIX. st. te izložen ironijskoj preobrazbi i društvenokritičkoj razgradnji“ (Čale-Feldman, 2008a.). Emotivni monolog Laure Lenbach Berislava Srna Grgurić počela je samostalno vježbati prije upisa u prvi razred te je probe s nastavnikom nastavila održavati tijekom prvoga polugodišta. Monologom se plasirala na državnu razinu LiDraNa 2023.

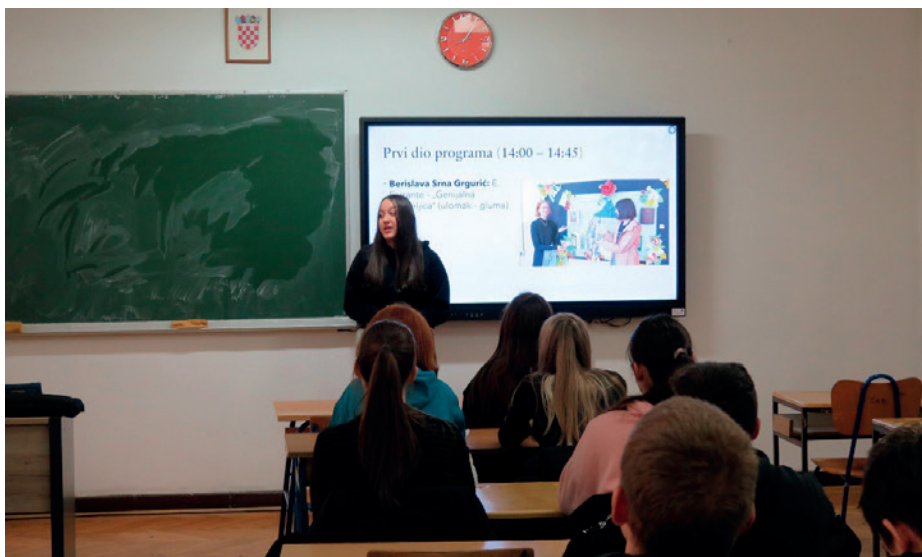
U Gimnaziji Andrije Mohorovičića Rijeka izvela ga je u svom razredu te su na njemu učenici prepoznavali elemente dramskoga teksta. Razred joj je mnogo pomogao prilikom priprema za LiDraNo dajući joj savjete da poboljša svoju izvedbu. Pritom su primjenjivali tehnike koje nalikuju onima opisanima u literaturi: *vrući stolac* (npr. Fileš i sur., 2008, str. 76–77; Dawson i Lee, 2018³), *unutrašnji monolog* (npr. Fileš i sur., 2008, str. 79–81), *zamišljeni prostor* (npr. Fileš i sur., 2008, str. 60–61), *istina o meni* (npr. Dawson i Lee, 2018⁴) i *predmet* (npr. Dawson i Lee, 2018⁵).

Učenica se, naime, pokušavala poistovjetiti s ulogom, odgovarala je iz perspektive Laure Lenbach, iznosila je svoje misli, opisivala prostor, potvrđivala istinite podatke o sebi te razgovarala s razredom o ulozi rekvizita na pozornici. Odlučila se pritom služiti samo jednom drvenom stolicom te je odabrala frizuru i odjeću za nastupe. Dvapat je izvela monolog, s vremenskim odmakom, te je razred mogao pratiti njezin napredak. Slični su se postupci primjenjivali i prilikom pripremanja drugih monologa.

3 Korisna je sljedeća poveznica: <http://dbp.theatredance.utexas.edu/content/hotseating> (The University of Texas at Austin, 2024a).

4 Korisna je sljedeća poveznica: <http://dbp.theatredance.utexas.edu/content/truth-about-me> (The University of Texas at Austin, 2024b).

5 Korisna je sljedeća poveznica: <http://dbp.theatredance.utexas.edu/content/artifact> (The University of Texas at Austin, 2024c).



Slika 1. Laurin monolog iz Krležine drame *U agoniji* na LiDraNu 2023. te izvedba dramatiziranoga ulomka *Genijalne prijateljice* Elene Ferrante u školi

U prvome razredu, na prijedlog nastavnika Gorana Krapića, koji je osmislio projekt „Genijalke iz romana“ te ga s kolegama nastavnicima provodio tijekom tekuće školske godine⁶, dramatisirali su ulomak romana *Genijalna prijateljica* Elene Ferrante (2016). Berislava Srna Grgurić monolog je izvela pred učenicima uključenima u projekt. Tako im je predstavila suvremenu književnost te pobudila interes za navedeni naslov. Kako su pojedini učenici ranije čitali roman ili gledali televizijsku seriju, davali su joj savjete kako da što uvjerljivije glumi protagonistkinju.

Na temelju riječi glavne junakinje romana, odnosno emotivnoga monologa, razmišljali su o položaju žena u društvu i društvenim promjenama: „Naravno, meni bi se svidjelo ljubazno ponašanje koje su propovijedali učiteljica i župnik, ali osjećala sam da to ponašanje nije prikladno za naš rajon, čak ni ako si žensko. Žene su se međusobno borile i više od muškaraca, čupale se za kosu, nanosile si bol“ (Ferrante, 2016, str. 32). Iste je godine Berislava Srna Grgurić kao članica Novinarske skupine napisala osvrt na predstave *Genijalna prijateljica*⁷ i *Plodna voda*⁸, koje je gledala u Hrvatskome narodnom kazalištu u Zagrebu.

U drugome razredu Berislava Srna Grgurić s nastavnikom je pripremala Marijanin monolog iz Krležine drame *Vučjak* (1923/2003). U ovome je slučaju trebala odglumiti ženu koja u pridošlici Horvatu, kako Lada Čale-Feldman piše, pokušava „naći egzistencijski izlaz“ (2008b, str. 954). Istoimena autorica naglašava da se *Vučjak*, kao dio Krležina ciklusa, „smatra prijelazom od autorove prve, ekspresionističko-simbolističke faze prema zatvorenoj dramaturgiji nordijskog podrijetla“ (Čale-Feldman, 2008b).

Navedenim se monologom Berislava Srna Grgurić uspjela plasirati na županijsku razinu LiDraNa 2024. Prilikom izvođenja u njezinu razredu učenici su ponovili gradivo drame. Također, nastavnik je procijenio da će se, gledajući izvedbe Krležinih tekstova, učenici postupno pripremiti za detaljniji susret

6 Projekt je opisan u preglednome radu *Kohezivni potencijal književnosti u gimnazijama i stvaranje čitatelja* te su navedeni svi nastavnici koji su sudjelovali (Krapić, 2023, str. 47–48).

7 <http://www.hnk.hr/hr/drama/predstave/genijalna-prijateljica/> (HNK Zagreb, 2024a)

8 <http://www.hnk.hr/hr/drama/predstave/plodna-voda/> (HNK Zagreb, 2024b)

s opusom navedenoga autora u četvrtome razredu. Uz to, tijekom drugoga razreda, Berislava Srna Grgurić u okviru nastavnoga sata o klasicizmu s nastavnikom je objasnila pojam *čitaće probe* te se pripremila za interpretativno čitanje Lizina monologa iz *Iluzije* Pierrea Corneillea (1639/2002). Riječ je o komediji koja problematizira odnos kazališta i stvarnosti. Vladimir Gerić piše da je *Iluzija* „dva puta okrenuta stvarnost, igra između dva ogledala: mudra uputa gledatelju da kazalište nije ‘stvarnost’, u koju virimo preko ruba pozornice, nego stvarnost koja ima vlastita mjerila istinitosti“ (2002, str. 342).

Pritom nadodaje da se kazališna „stvarnost (kad je prava!) događa zapravo u gledateljevoj svijesti, u cijelom biću; sve su ostalo samo gole realije“ (Gerić, 2002). U slučaju ovoga rada emotivne monologe ženskih likova na satima književnosti razred treba pokušati proživjeti cijelim bićem. Uz to treba biti svjestan određenih konvencija. Zaljubljena se Liza izražava u stihovima i riječ je o komediji: „Taj nitkov mi sad laska, da imam ljupko lice, / A samo glumi ljubav, znam te muške trice! / Ja njega volim čisto, no, on, po svaku cijenu, / U dragoj gleda curu, no, nikad svoju ženu!“ (Corneille, 2002, str. 47). Iako je to vrijedilo napomenuti i ranije, u navedenome slučaju posebice do izražaja dolazi povezivanje s različitim domenama nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, od usmenoga jezičnog izražavanja do učenja o književnopovijesnim razdobljima.

Povezivanje dramskih metoda i radionica s različitim nastavnim područjima prisutno je i u literaturi (v. Fileš, 2005 i Fileš i sur., 2008). Što se rada u drugome razredu dalje tiče, Berislava Srna Grgurić nastupila je i na Danu škole izvodeći uspješan, već istaknut, Laurin monolog iz Krležine drame *U agoniji*. Tada se veći broj učenika i nastavnika mogao upoznati s njezinim angažmanom.

Analiza rada: Učenici i emotivni monolozi ženskih likova

Iako je proučavana literatura uglavnom bila usmjerena na vježbanje glume s većim brojem učenika (npr. Gruić, 2002), i na opisani su način mnogobrojni učenici bili uključeni u proces nastajanja kazališnih predstava. Davali su savjete Berislavi Srni Grgurić, pratili njezin napredak i s njome učili o drami.

Pri odabiru tekstova od znatne je pomoći bila knjiga *Audicija* (Stjepanović, 2014), u kojoj su zastupljeni monolozi ženskih likova te u kojoj se javljaju primjeri dramatiziranih ulomaka romana. Po sličnome su principu autori ovoga članka dramatizirali ulomak romana *Genijalna prijateljica*. U radu su se djelomično primjenjivale tehnike opisane u literaturi, kao što je, primjerice, *vrući stolac* (npr. Fileš i sur., 2008; Dawson i Lee, 2018). Također, dramske su se izvedbe povezivale s gradivom pa i različitim domenama nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, što se također može povezati s literaturom (npr. Fileš, 2005 i Fileš i sur., 2008).

U nastavi se, baš kako Krušič piše, nastojalo odgajati gledatelje, ukazivati na vrijednost dramske igre te s pomoću nje poučavati (v. Krušič, 2018). Nastavnik je ostvario zacrtane uže i šire ciljeve. Što se užih ciljeva tiče, Berislavu Srnu Grgurić nije bilo teško ohrabriti za javne nastupe; sama je bila zainteresirana za bavljenje glumom, a nastava je bila sadržajnije te bogata praktičnim primjerima. Što se širih ciljeva tiče, učenica je izvedbama upoznala kolege s književnim tekstovima koje vrijedi čitati te pisanim osvrtima i izvedbama nastojala ih potaknuti na odlazak u kazalište. Okvirno se može procijeniti kako je svojim izvedbama najviše interesa pobudila za čitanje *Genijalne prijateljice* te da većina njezinih razrednih kolega, iako se ne može sa sigurnošću utvrditi korelacija s navedenim načinom rada, posjećuje kazalište.

Berislava Srna Grgurić iza sebe sada ima tri izvježbana emotivna monologa ženskih likova (Laurin, Marijanin i Elenin) te je na temelju čitaće probe počela pripremati Lizin. Okušala se u nastupima pred poznatom publikom (u razredu), širom publikom (u školi) te prosudbenim povjerenstvima i drugim učenicima koji se aktivno bave glumom (na LiDraNu). Uz to, kao članica Novinarske skupine, pratila je poznate kazališne predstave i pisala osvrte u školskome digitalnom listu. Također, baveći se glumom, proširila je svoj rječnik. Na probama je otkrila značenje sljedećih tada joj nepoznatih riječi: *učtiv*, *smion*, *gnjev* i *batist*. Istražila je njihovo podrijetlo te kojim leksičkim slojevima pripadaju. Služeći se rječnikom, utvrđivala je i pravilan izgovor riječi. Iako je riječ o izvedbama na materinskome jeziku, ona je, kao što bi to činile i osobe koje uče strani jezik (v. Kodrić, 2013), glumom usavršavala jezične kompetencije. Suautorica ovoga rada, odnosno učenica, smatra da

su joj svi navedeni monolozi ženskih likova izuzetno pomogli proširiti i glumačke vještine. Budući da postoji razlika u godinama i da je riječ o hrabrim i osjećajnim ženskim likovima s teretom na leđima, nije joj bilo lako ispuniti navedeni zadatak. Ipak, smatra da se dobro snašla i da joj je uvelike pomogao opisani način rada.

Zaključak

Pripremanje emotivnih monologa ženskih likova nesumnjivo je doprinijelo glumačkome razvoju suautorice ovoga članka, koja se plasirala na državnu razinu LiDraNa 2023. i županijsku razinu LiDraNa 2024. te imala prilike mnogo puta glumiti pred učenicima Gimnazije Andrije Mohorovičića Rijeka. Ona je pritom proširila svoj rječnik, naviknula se na javne izvedbe te prihvatila korisne savjete drugih učenika i prosudbenih povjerenstava. Također, rad s učenicom uvelike je pomogao i suautoru ovoga članka, nastavniku, koji je razmatrao na koji način sadržaje stručne i znanstvene literature može uključiti u probe s učenicom te kako na temelju komentara drugih učenika i prosudbenih povjerenstava vježbati s njome. Prema reakcijama vršnjaka može se zaključiti da je uključivanjem glumačkih izvedbi nastava bila zanimljivija. Oni su rado davali savjete Berislavi Srni Grgurić kako bi bila što uvjerljivija. S njome su otkrivali značenje nepoznatih riječi te promišljali o ravnopravnosti spolova. Pojedinci su uspoređivali svoje viđenje ulomka *Genijalne prijateljice* s njezinom izvedbom. Također, navedeni je roman odlučilo pročitati nekoliko učenika nakon njezina monologa. Iako se sa sigurnošću ne može utvrditi korelacija sa samim nastupima, vrijedi napomenuti kako velika većina razrednih kolega Berislave Srne Grgurić redovito posjećuje kazalište.

Literatura

- Corneille, P. (1639/2002). „Iluzija“. U V. Pavletić i M. Solar (Ur.), V. Gerić (Prev.), *Drame* (str. 7–88). Zagreb: Naklada Jurčić.
- Čale-Feldman, L. (2008a). „U agoniji“. U D. Detoni-Dujmić (Ur.), *Leksikon hrvatske književnosti – Djela* (str. 902–904), Zagreb: Školska knjiga.
- Čale-Feldman, L. (2008b). „Vučjak“. U D. Detoni-Dujmić (Ur.), *Leksikon hrvatske književnosti – Djela* (str. 954–955), Zagreb: Školska knjiga.
- Dawson, K. i Lee, B. K. (2018). *Drama-Based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Bristol: Intellect.
- Ferrante, E. (2017/2016). *Genijalna prijateljica*. A. Badurina (Prev.). Zagreb: Profil.
- Fileš, G., Jelčić, D., Jurić Stanković, N., Lugomer, V., Motik, M., Pečaver, B. (...) (2008). *Zamisli, doživlji, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj i Pili-poslovi.
- Fileš, G. (2005). *Dramske radionice i igraonice u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gerić, V. (2002). „Pogovor: Corneille, klasik, koji se ne da klasificirati“. U P. Corneille: *Drame* (str. 331–344). Zagreb: Naklada Jurčić.
- Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet: Procesna drama ili drama u nastajanju: priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb: Golden marketing.
- Kodrić, A. (2013). *Jezik na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Krapić, G. (2023). „Kohezivni potencijal književnosti u gimnazijama i stvaranje čitatelja“. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 21(1), 29–54. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/312778> (4. travnja 2024.)
- Krleža, M. (1928/2008). „U agoniji“. U: I. Buljan (Ur.), *Glembajevi: drame* (str. 113–219). Zagreb: Biblioteka Jutarnjeg lista.
- Krleža, M. (1923/2003). *Vučjak*. Zagreb: Naklada Ljevak, Matica hrvatska i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Krušić, V. (2018). *Kazalište i pedagogija: Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugoga svjetskog rata*. Zagreb: Disput i Hrvatski centar za dramski odgoj.
- Stjepanović, B. (2014). *Audicija: sve o prijemnom ispitu*. Cetinje: Teatar mladih i Pula: Teatar Naranča.

Izlaganje

- Krapić, G. i Grgurić, B. S. (2024). *Emotivni monolozi ženskih likova na satima književnosti*. Rijeka: 2. simpozij dobre prakse „dr. sc. Jasna Arrigoni“, Osnovna škola Gornja Vežica.

Mrežni izvori

- Hrvatsko narodno kazalište u Zagrebu. (2024a). Elena Ferrante: *Genijalna prijateljica*. Preuzeto s <http://www.hnk.hr/hr/drama/predstave/genijalna-prijateljica/> (4. travnja 2024.)
- Hrvatsko narodno kazalište u Zagrebu. (2024b). Marina Vujčić: *Plodna voda*. Preuzeto s <http://www.hnk.hr/hr/drama/predstave/plodna-voda/> (4. travnja 2024.)
- The University of Texas at Austin. (2024a). *Drama Based-Pedagogy: Hotseating*. Preuzeto s <http://dbp.theatredance.utexas.edu/content/hotseating> (16. travnja 2024.)
- The University of Texas at Austin. (2024b). *Drama Based-Pedagogy: Truth About Me*. Preuzeto s <http://dbp.theatredance.utexas.edu/content/truth-about-me> (16. travnja 2024.)
- The University of Texas at Austin. (2024c). *Drama Based-Pedagogy: Artifact*. Preuzeto s <http://dbp.theatredance.utexas.edu/content/artifact> (16. travnja 2024.)

Fiziološko opterećenje učenika u paralelnoj postavi vježbanja

IRENA GRGIĆ¹, MATEJ PERKOVIĆ²

¹ Osnovna škola Centar, Danteov trg 2, Pula, Hrvatska,
irena12grgic@gmail.com

² Kineziološki fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Horvaćanski zavoj 15, Hrvatska,
matejperkovic10@gmail.com

Sažetak Cilj ovoga rada bio je utvrditi fiziološko opterećenje učenika nakon provedbe kinezioloških aktivnosti u paralelnoj postavi vježbanja. Uzorak ispitanika činilo je devet učenika 3. razreda Osnovne škole Centar u Puli. Uzorak varijabli činile su dvije varijable za utvrđivanje fiziološkog opterećenja učenika: puls u mirovanju i puls u aktivnosti. Učenicima je prilagođeno 20 motoričkih zadataka koji su birani prema predviđenim sadržajima za navedeni razred. Učenici su bili upoznati s motoričkim zadacima te su ih provodili u paralelnoj postavi vježbanja više puta tijekom nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Fiziološko opterećenje učenika mjereno je prije i nakon izvedbe motoričkih zadataka. Pri obradi dobivenih podataka zaključeno je da su učenici postigli fiziološko opterećenje veće od 140 otkucaja srca u minuti s obzirom na samu dinamičnost motoričkih zadataka. Izuzetno je važno predvidjeti fiziološko opterećenje učenika te ga prilagoditi učenikovim sposobnostima. Potrebno je provoditi dopunske vježbe ako se provode motorički zadaci nižeg intenziteta.

Ključne riječi: djeca; motorički zadaci; opterećenje; puls; tjelesna aktivnost

Uvod

Pri provođenju sadržaja na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture (u daljnjem tekstu: TZK) izuzetno je važan odabir organizacijskih postava vježbanja. Razlikujemo dvije skupine organizacijskih postava vježbanja: jednostavne i složene. U svrhu ovoga rada primijenjeno je 20 programskih sadržaja koji su provedeni s učenicima trećeg razreda osnovne škole kako bi se uvidio utjecaj fiziološkog opterećenja u paralelnoj postavi vježbanja s obzirom na odabrane kineziološke aktivnosti. U trećem razredu osnovne škole TZK se provodi tri puta tjedno.

Svaki sat TZK-a u određenoj mjeri utječe na pojedina opterećenja učenika. Opterećenje podrazumijeva utjecaj određenih sadržaja na sami organizam učenika, a koji je prisutan tijekom cijelog sata. Tijekom pripreme sata TZK-a učitelj može predvidjeti učenikovo opterećenje te ga samim time on može i odrediti. Učitelj treba adekvatno odabrati vrstu i količinu motoričkih zadataka kao i same načine i intenzitete njihove provedbe. Na svakom satu TZK-a pojavljuju se dva opterećenja: fiziološko te psihološko. Povezane su reakcije učenika na navedena dva opterećenja. Veliko fiziološko opterećenje povećava psihološko opterećenje, dok veće psihološko opterećenje umanjuje fiziološko. U nastavi se koriste različite organizacijske postavbe vježbanja kako bi sat bio što kvalitetniji i funkcionalniji.

„Razlikujemo dvije skupine organizacijskih postava vježbanja: jednostavne organizacijske postavbe vježbanja te složene organizacijske postavbe vježbanja“ (Neljak i Vidranski, 2020, str. 234). U jednostavne organizacijske postavbe ubrajamo: paralelnu postavu, postavu pojedinačno, postavu dvojke, postavu trojke te postavu četvorke. Jednostavne organizacijske postavbe su nepromjenjive te omogućuju učenicima stalno zadržavanje na mjestu s istim tjelovježbenim zadatkom. Primjenjuju se u svakom dijelu sata s obzirom na primjerenost za određeni sadržaj i dob učenika.

Složene organizacijske postavbe podrazumijevaju: poligonsku postavu, staznu postavu, staničnu postavu, kružnu postavu, izmjeničnu postavu, sukcesivno-izmjeničnu postavu te paralelno-izmjeničnu. Dopunske vježbe obuhvaćaju jednostavne motoričke zadatke koji su poznati učenicima. Dopunske se vježbe primjenjuju u situacijama kada se motorički zadatak izvodi naizmjenično, a na vježbovnom mjestu je mnogo učenika. One moraju biti zadane tako da učenici odmah prepoznaju o kojoj vježbi je riječ, bez suvišnog objašnjavanja. Pet je vrsta dopunskih vježbi: utilitarna, korigirajuća, relaksirajuća, kompenzatorna i kombinirana (Neljak i Vidranski, 2020, str. 119).

Paralelna postava jednostavna je organizacijska postava u kojoj su učenici podijeljeni u dvije ili više skupina te istovremeno izvode iste motoričke zadatke. Ovisno o broju učenika, sadržajima te samim uvjetima rada određuje se broj skupina. Formacija učenika u paralelnoj postavi može biti u koloni

ili u vrsti. Navedena postava pogodna je za primjenu u svakom dijelu sata (Neljak i Vidranski, 2020). Učenici mogu provoditi motoričke zadatke na istim vježbovnim mjestima u glavnom „A“ dijelu sata, a koje učitelj po izvršenju mijenja. Cilj ovoga rada bio je utvrditi fiziološko opterećenje učenika nakon provedbe 20 različitih motoričkih zadataka u paralelnoj postavi vježbanja.

Na temelju cilja postavljeni su sljedeći zadaci i hipoteza: 1. zadatak: organizirati i opisati različite kineziološke aktivnosti odnosno motoričke zadatke u paralelnoj postavi vježbanja kako bi se moglo pratiti fiziološko opterećenje učenika 3. razreda i 2. zadatak: utvrditi i analizirati fiziološka opterećenja učenika 3. razreda u paralelnoj postavi vježbanja. Na temelju postavljenih ciljeva postavljena je sljedeća hipoteza (H1): učenici će nakon provedbe kinezioloških sadržaja u paralelnoj postavi vježbanja postići fiziološko opterećenje preko 140 otkucaja srca u minuti.

Metode rada

Uzorak ispitanika činilo je devet učenika 3.b razreda Osnovne škole Centar Pula, od kojih je sedam dječaka te dvije djevojčice. Testiranje učenika provela je učiteljica razredne nastave tijekom nastave Tjelesne i zdravstvene kulture. Ispitanicima su se mjerila fiziološka opterećenja prije i nakon izvođenja odabranih kinezioloških sadržaja u paralelnoj postavi vježbanja. Učenicima je prilagođeno 20 motoričkih zadataka koji su birani prema predviđenim sadržajima za navedeni razred. Testovi su se provodili tijekom travnja i svibnja 2022. godine u školskoj dvorani Osnovne škole Centar Pula.

Uzorak varijabli činili su: puls u mirovanju i puls neposredno nakon realiziranog motoričkog zadatka koje su provjeravane s ciljem utvrđivanja fiziološkog opterećenja učenika prije i po završetku provedbe motoričkih zadataka u paralelnoj postavi vježbanja. Učenicima je na početku objašnjen palpatorni način mjerenja pulsa na arteriji *carotis communis*, odnosno na vratu. Učenici su aktivno sudjelovali u pripremanju vježbovnih mjesta te su samostalno palpatorno mjerili puls u mirovanju te nakon provedbe kinezioloških aktivnosti.

Način provođenja mjerenja

Na samom početku istraživanja učenici su bili upoznati s ciljem i svrhom istraživanja. Prva faza istraživanja bila je mjerenje kinantropoloških obilježja učenika (tjelesna težina (ATT), tjelesna visina (ATV), indeks tjelesne mase (BMI), opseg podlaktice (AOP), kožni nabor nadlaktice (ANN), podizanje trupa (MPT), izdržaj u visu zgibom (MIV), poligon natraške (MPN), pretklon raznožno (MPR), skok udalj s mjesta (MSD), taping rukom (MTR), trčanje tri minute (F3)) kako bi se dobilo inicijalno stanje učenika.

Učenicima je objašnjen način provedbe testova za provjeru kinantropoloških obilježja, a zatim smo pripremili vježbovna mjesta i započeli testiranja. Nakon samog mjerenja zapisivali smo rezultate te kasnije spremili pomagala. Po završetku mjerenja kinantropoloških obilježja učenika započeli smo mjerenje fiziološkog opterećenja učenika prije i nakon provedbe kinezioloških aktivnosti. Učenici su prije provedbe kinezioloških aktivnosti mjerili frekvenciju otkucaja srca u mirovanju te su postupak ponovili i neposredno nakon same provedbe kinezioloških aktivnosti.

Metode obrade podataka

Osnovni deskriptivni pokazatelji za kinantropološka obilježja bili su: aritmetička sredina (AS) i standardna devijacija (SD), minimalni rezultati (MIN), maksimalni rezultati (MAX), Z vrijednosti (Z) te prioriteta (P). Osnovni deskriptivni pokazatelji za određivanje fiziološkog opterećenja bili su: puls u mirovanju i puls u aktivnosti prije i nakon provedbe kinezioloških aktivnosti.

Rezultati i rasprava

U tablici 1 nalaze se rezultati i analiza kinantropoloških obilježja učenika.

Tablica 1: Analiza rezultata kinantropoloških mjerenja dječaka

M	ATV	ATT	BMI	AOP	ANN	MTR	MSD	MPN	MPT	MPR	MIV	F3
B.Z.	141	30	15,1	15,1	19,5	12	27	137	17,5	17	33	20
S.Đ.	150	40,5	18	18	21,5	10	22	170	15,15	26	70,5	21
G.B.	140,5	45	22,6	21,1	22,5	14	13	120	26,4	27	49	26
M.K.	145	46	21,9	21,9	24,5	16	24	161	14,79	36	73	10
D.V.	137	41	21,8	21,8	23	18	23	132	17,64	31	73,5	15
A.B.	132	30	17,2	17,2	20	8	19	126	20,97	22	31	16
G.M.	136	29	15,7	15,7	18,5	8	29	161	18,42	28	65,5	20
MIN	132	29	15,1	18,5	8	13	120	14,79	17	31	15	450
MAX	150	46	22,6	24,5	18	29	170	26,4	36	73,5	26	700
AS RAZ	140	37	18,9	21,4	12,3	22,4	143,9	18,7	26,7	56,5	18,3	539,3
SD RAZ	6	7,5	2,91	2,1	3,9	5,3	19,8	4	6,1	18,7	5,1	76,9
AS-RH	135	30	19,1	18,7	9,26	17,7	145,6	21,2	26,7	37,9	25	521,8
SD-RH	5,9	5,9		1,58	4,31	2,74	18,77	8,76	7,29	7,5	17,14	68,9
Z	0,9	1,27		1,45	0,7	1,74	-0,09	-0,28	0,01	2,49	-0,35	0,25
P						6.	3.	2.	4.	7.	1.	5.

Rezultati kinantropoloških mjerenja dječaka u 3. razredu pokazuju da su dječaci ostvarili najbolje rezultate u testovima taping rukom, poligon natraške i pretklon raznožno.

U tablici 2 nalaze se rezultati i analiza kinantropoloških obilježja učenica.

Tablica 2: Analiza rezultata kinantropoloških obilježja djevojčica

Ž	ATV	ATT	BMI	AOP	ANN	MTR	MSD	MPN	MPT	MPR	MIV	F3
T.L.	140	42	21,4	23,5	14	27	156	22,15	26	58	6	550
P.D.	130	24	14,2	18	9	23	130	25,49	26	55	11	620
MIN	130	24	14,2	18	9	23	130	22,15	26	55	6	550
MAX	140	42	21,4	23,5	14	27	156	25,49	26	58	11	620
AS RAZ	135	33	17,8	20,8	11,5	25	143	23,8	26	56,5	8,5	585
SD RAZ	7,07	12,7	5,09	3,89	3,54	2,83	18,38	2,36	0	2,12	3,54	49,5
AS-RH	135	29,2	19	18,3	10,9	19	140,7	24,1	26,7	43,4	18,2	509
SD-RH	5,7	5,45		1,3	5,3	2,87	16,84	6,31	7,11	9,33	13,95	74,68
Z	0,07	0,7		1,89	0,12	2,1	0,14	-0,06	-0,1	1,41	-0,69	1,02
P						7.	4.	3.	2.	6.	1.	5.

Rezultati kinantropoloških obilježja djevojčica 3. razreda pokazuju da su djevojčice ostvarile najbolje rezultate u testovima pretklon raznožno, taping rukom i trčanje 3 minute.

U tablici 3 nalaze se opisi pojedinačnih motoričkih zadataka, prikazi te prosječni puls u mirovanju i neposredno nakon aktivnosti.

Tablica 3. Opis pojedinačnih motoričkih zadataka, prikaz te prosječni puls u mirovanju i neposredno nakon aktivnosti

R.br.	OPIS MOTORIČKOG ZADATKA	TLOCRTNI PRIKAZ	PULS U MIROVANJU	PULS U AKTIVNOSTI
1.	<p>Ciklična kretanja različitim tempom do 3 minute</p> <p>Učenici se nalaze na igralištu i postavljaju se u pripremni položaj iza startne crte te zauzimaju položaj visokog starta. Učenici su podijeljeni u dvije kolone te učitelj određuje brzinu i način kretanja, od hodanja do sporig i brzog trčanja, koje povremeno mijenja i prilagođava učenicima. Zadatak izvode 3 minute. Učenici trče iz pravilnog položaja s pravilnim radom rukama uz tijelo.</p>		84	153,44
2.	<p>Brzo trčanje do 40 m iz visokog starta</p> <p>Učenici se nalaze na igralištu i postavljaju se u pripremni položaj iza startne crte te zauzimaju položaj visokog starta. Iskoračno, malo savijena koljena, mali nagib trupom prema naprijed, ruke pogrčene u laktovima pod kutom od 90°, nasuprotni položaj ruku u odnosu na noge. Trup je u malom pretklonu, glava i tijelo su u jednoj liniji, a ramena su opuštena. Ruke su pogrčene u laktovima pod 90° i vrše pokret naprijed-natrag, usklađeno s radom nogu.</p>		80,06	159,67

R.br.	OPIS MOTORIČKOG ZADATKA	TLOCRTNI PRIKAZ	PULS U MIROVANJU	PULS U AKTIVNOSTI
3.	<p>Ritmično pretrčavanje prepreka do 30 cm visine</p> <p>Učenici se nalaze u početnom položaju s malim pretklonom trupa, glava u produžetku trupa, nasuprotni položaj ruku i nogu, šake podignute gore, prednja noga na punom stopalu, zamašna na prednjem dijelu stopala. Kružni rad ruku i nogu, prsti na ruci lagano savijeni, suprotna ruka od noge, ramena opuštена. U trenutku odraza noga je potpuno opružena. Zamašna noga savija se u koljenu, bedro podiže prema gore. Ruke su pod kutom od 90° i kreću se naprijed-natrag u ritmu rada nogu. Pretrčavanje postavljenih prepreka s tri međukoraka između prepreka. Prepreke koje se nalaze pred učenicima su: lopta, kapice, vijača i štap postavljen na čunjeve. Učenik se po završetku vraća na začelje kolone.</p>		91,22	148,33
4.	<p>Hodanja i trčanja uz glazbenu pratnju</p> <p>Učenici se nalaze u dvije kolone te tijekom slušanja glazbe hodaju, a zatim trče do označenoga prostora u dvorani, nakon čega se vraćaju na začelje kolone.</p>		86,11	156,44
5.	<p>Preskakivanje kratke vijače u kretanju koračnom tehnikom</p> <p>Svaki učenik ima svoju vijaču. Iz zglobova šaka vrši se zamah vijačom prema naprijed. Kada vijača dođe pokraj stopala, koračno međukorakom preskače se s prijenosom težine tijela prema naprijed. Ruke pružene, pogled usmjeren prema naprijed. Učenici se kreću od startne linije do ciljne 20 m te nazad.</p>		82,39	146,67

R.br.	OPIS MOTORIČKOG ZADATKA	TLOCRTNI PRIKAZ	PULS U MIROVANJU	PULS U AKTIVNOSTI
6.	<p>Bacanje loptice udalj iz zaleta</p> <p>Iz par koraka zaleta iskorak lijevom (desnom) i zaustavljanje. Otklon trupom u desno (lijevo) s istovremenim uzimanjem zamaha desnom (lijevom) rukom iz zaručenja kroz uzručenje do predručenja gore, težina tijela na stražnjoj nozi. Zamah rukom iz ramena prema naprijed, ruka prati izbočenu lopticu, a težina tijela prenosi se na prednju nogu. Zalet 5 metara.</p>		87,11	142,33
7.	<p>Bacanje medicinke od 1 kg objema rukama suvanjem</p> <p>Učenici izvode bacanje medicinke suvanjem tako da se ruke nalaze u visini ramena, a prsti su usmjereni prema podu te su ruke pružene tako da se laktovi nalaze u visini ramena. Medicinka se nalazi na prsima učenička obuhvaćena objema rukama. Noge su u dijagonalnom stavu, učenik izbacuje medicinku s prsiju tako da snažno opruža ruke prema naprijed.</p>		88,22	142,78
8.	<p>Kolut natrag</p> <p>Učenici su postavljeni u dvije kolone iza svojih strunjača. Iz uspravnog položaja spuštanje u čučanj, dlanovi su okrenuti prema gore iznad ramena. Pretklon trupom prema natkoljenicama, leđa se zaoble te se čini pretklon glavom prema koljenima. U zgrčenom položaju tijelo se kroz sjed i povaljku kreće prema natrag preko zaobljenih leđa i vrata. Izvodi se i odraz i zamah grčnim nogama, a pružanjem i potiskom ruku pomaže se u prelasku nogu i tijela preko glave, zatim se izvodi odraz rukama od tla i dolazak do uspravnog položaja. Nakon što su učenici izveli kolut natrag, odlaze na začelje kolone te idu idući učenici.</p>		86,32	132,67

R.br.	OPIS MOTORIČKOG ZADATAKA	TLOCRTNI PRIKAZ	PULS U MIROVANJU	PULS U AKTIVNOSTI
9.	<p>Kolut naprijed s mjesta preko niske prepreke (medicinka)</p> <p>Iz uspravnog položaja kroz pretklon i čučanj, ruke se postavje usporedno na podlogu u širini ramena ispred prepreke. Pogled usmjeren u mjesto postavljanja dlanova na podlogu. Nakon toga slijedi pružanje nogu i sunožni odraz iz stopala, kukovi se podižu visoko, ramena se potiskuju prema naprijed, a težina tijela prenosi se na ruke. Pretklon glave na prsa, zaoble se leđa te se postepenim grčenjem ruku zatiljak postavlja ispred ruku. Slijedi kolutanje naprijed zgrčenog tijela preko zaobljenih leđa. U kolutanju rukama se obuhvaćaju potkoljenice. U trenutku ponovnog oslonca stopalima na podlogu, tijelo se kroz čučanj podiže u uspravan položaj pri čemu se ruke kreću kroz predručenje do uzručenja.</p>		88,22	137,11
10.	<p>Premet strance iz bočnog položaja</p> <p>Iz raskoračnog stava s rukama u odručenju, učenici se postavljaju bočno u odnosu na strunjaču te podižu ispruženu nogu izvođeći premet strance. Najprije zamašnu nogu postavlja na tlo, nakon čega postavlja bližu ruku na tlo, istovremeni zamah daljom nogom, zatim od tla odvaja drugu nogu te onda drugu ruku postavlja na tlo. Na kraju učenik završava zadatak u raskoračnom stavu s rukama u uzručenju.</p>		86,90	139,56
11.	<p>Ritmično povezivanje jednonožnih i sunožnih skokova</p> <p>Učenici izvode ritmička povezivanja jednonožnih i sunožnih skokova ovisno o zadatku koji im učitelj kaže. Zadaci su: tri sunožna poskoka, tri koraka naprijed, četiri jednonožna poskoka, četiri koraka naprijed, dva sunožna, tri jednonožna.</p>		88,98	151,79

R.br.	OPIS MOTORIČKOG ZADATKA	TLOCRTNI PRIKAZ	PULS U MIROVANJU	PULS U AKTIVNOSTI
12.	<p>Dodavanje i hvatanje lopte u kretanju (R)</p> <p>Učenici su podijeljeni u parove, prsima i licem jedan prema drugome, nogama u smjeru kretanja, razmak 3-5 metara, lopta je u rukama jednog vježbača. U trenutku hvatanja lopte obje ruke pružaju se prema lopti, hvatanje lopte, grčanjem laktova privlačenje lopte prema tijelu, istovremeno zauzimanje dijagonalnog stava. Tijekom privlačenja lopte prema tijelu, lopta se odvodi u desnu stranu. Najkraćim putem lopta se odvodi iza ramena, a dlan se usmjerava prema gore i van, ruka grčena u laktu. Učenici zadatak izvode u kretanju 20 metara od startne linije.</p>		85,75	145,11
13.	<p>Vođenje lopte desnom i lijevom rukom u pravocrtnom kretanju (K)</p> <p>Učenici se nalaze u dijagonalnom stavu, mali pretklon trupom prema ruci koja vodi loptu, držeći loptu dvjema rukama. Lopta se lagano iz zgloba šake, dlanom i prstima jedne ruke potiskuje prema tlu. Nakon odbijanja lopte od tla, amortizacija dlanom i prstima s istovremenim podizanjem podlaktice. Kreću se polubočno prema naprijed ponavljajući kretanju. Loptu vode jednom pa drugom rukom i naizmjenično jednom pa drugom rukom.</p>		90,33	144,11
14.	<p>Osnovno dodavanje i hvatanje lopte s dvije ruke u mjestu (K)</p> <p>Učenici se nalaze u parovima, licem jedan prema drugome u paralelnom stavu na udaljenosti od 3-5 metara. U trenutku hvatanja lopte obje ruke pružaju se prema lopti, hvatanje lopte grčanjem laktova te privlačenje lopte prsima. Izbacuju loptu iskorakom, pružanjem nogu zamah se aktivno prenosi preko muskulature trupa, nadlaktica, podlaktica na šake. Lopta se odvaja od dlana preko srednja tri prsta koja određuju konačan smjer kretanja lopte.</p>		90,16	132,11

R.br.	OPIS MOTORIČKOG ZADATAKA	TLOCRTNI PRIKAZ	PULS U MIROVANJU	PULS U AKTIVNOSTI
15.	<p>Košarkaški dvokorak</p> <p>Učenici su u parovima, prsima i licem jedan prema drugome, nogama u smjeru kretanja, razmak 3-5 metara, lopta u rukama jednog vježbača. Trčeći s prsiju, objema rukama dodaju loptu jedan drugome. Hvataju loptu objema rukama na prsa. S loptom u rukama mogu izvesti najviše dva koraka. Zadatak najprije izvode u mjestu, a zatim u kretanju.</p>		90,30	147,67
16.	<p>Vođenje lopte rolanjem donjom stranom stopala (N)</p> <p>Učenici se nalaze u uspravnom stavu, bočno prema smjeru kretanja, držeći loptu dvjema rukama. Loptu spuštaju na tlo, oslanjaju prednji dio stopala noge kojom će se voditi lopta. Izvode bočno kretanje povlačenjem lopte donjom stranom stopala. Loptu vode 15 metara.</p>		87,93	130,78
17.	<p>Dodavanje lopte u kretanju (N)</p> <p>Učenici su podijeljeni u parove na dva radna mjesta, polubočno jedan prema drugome, razmak 3-5 metara te se lopta nalazi u rukama jednog učenika. Spuštaju loptu na tlo ispred noge kojom će se voditi lopta. Usklađenom brzinom trčanja međusobno dodaju loptu unutarnjom stranom stopala do 20 metara udaljenosti.</p>		90,33	146,56
18.	<p>Udarac na vrata unutarnjom stranom stopala (N)</p> <p>Pred svakom kolonom nalazi se mini gol na udaljenosti od 7 metara. Zadatak učenika je da prvi iz svake skupine vodi loptu unutarnjom stranom stopala do označene linije na 7 metara od gola, udari loptu unutarnjom stranom stopala nastojeći zabiti gol.</p>		89,57	129,33

R.br.	OPIS MOTORIČKOG ZADATKA	TLOCRTNI PRIKAZ	PULS U MIROVANJU	PULS U AKTIVNOSTI		
19.	<p>Skok udalj iz zaleta</p> <p>Učenici ravnim zaletom 5-7 koraka dolaze do skakališta te zadnjim korakom odraznu nogu postavljaju punim stopalom, istovremeno ruke se dovode u zaručenje u pripremu za izvedbu zamaha. Odraz jednom nogom, spajanje nogu, zamah rukama prema naprijed, sunožni doskok u čučanj te slijedi odraz uz potpuno pružanje odrazne noge. Zamašna se pogrčeno podiže prema naprijed i gore s istovremenim zamahom rukama iz zaručenja do predručenja gore, nakon čega slijedi faza leta. U fazi leta trup postupno izvodi pretklon, a odrazna noga pridružuje se zamašnoj. U trenutku doskoka noge se grče u koljenima.</p>		89,57	141,22		
20.	<p>Skok u vis</p> <p>Učenici se nalaze u uspravnom stavu raskoračno, ravno u odnosu na skakalište. Kratkim zaletom, 6-8 koraka jednonožnim odrazom lijevom nogom, zamahom ruku iz zaručenja prema predručenju gore, vršenje zamaha desnom nogom prema naprijed u smjeru iznad prepreke. Zamašnom nogom preskok prekoračno preko elastične trake, doskokom na desnu nogu u počučanj te dolazak u uspravan stav s priručenjem.</p>		89,44	142,67		
<p>Legenda nastavnih sredstava i pomagala</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ● - učenik ● - lopta, medicinka ■ - strunjača — - vijača — - štap ▲ - čunj </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ■ - strunjača ⚽ - rukometna lopta ⚽ - košarkaška lopta ⚽ - nogometna lopta </td> </tr> </table>					<ul style="list-style-type: none"> ● - učenik ● - lopta, medicinka ■ - strunjača — - vijača — - štap ▲ - čunj 	<ul style="list-style-type: none"> ■ - strunjača ⚽ - rukometna lopta ⚽ - košarkaška lopta ⚽ - nogometna lopta
<ul style="list-style-type: none"> ● - učenik ● - lopta, medicinka ■ - strunjača — - vijača — - štap ▲ - čunj 	<ul style="list-style-type: none"> ■ - strunjača ⚽ - rukometna lopta ⚽ - košarkaška lopta ⚽ - nogometna lopta 					

U tablici 4 nalaze se rezultati ukupnog pulsa u mirovanju i ukupnog pulsa nakon aktivnosti u svim motoričkim zadacima.

Tablica 4: Ukupni puls u mirovanju i nakon aktivnosti u svim motoričkim zadacima

UKUPNI PULS	PULS U MIROVANJU	PULS NAKON AKTIVNOSTI
		87,95

Ukupan prosječni puls u mirovanju iznosi 87,95, a ukupan puls svih motoričkih zadataka iznosi 143,52 otkucaja srca u minuti. Prema rezultatima vidljivo je da su učenici postizali veće fiziološko opterećenje pri provedbi dinamičnijih aktivnosti. Najveće fiziološko opterećenje postigli su pri provedbi motoričkog zadatka „Brzo trčanje do 40 m iz visokog starta“. Dakle, učenici postižu veće fiziološko opterećenje pri provedbi aktivnosti anaerobnog tipa. Djeca imaju slabije razvijen anaerobni kapacitet u odnosu na aerobni kapacitet, stoga brže postižu veće otkucaje srca prilikom provedbe takvih motoričkih zadataka. Učenici slabije razvijenih kinantropoloških obilježja imaju veće otkucaje srca pri provedbi dinamičnijih kinezioloških aktivnosti jer one zahtijevaju više kretnji i veću aktivaciju cijelog tijela.

Prema rezultatima vidljivo je da poneki nastavni sadržaji, odnosno motorički zadaci u paralelnoj postavi ne dosežu optimalno fiziološko opterećenje učenika. Upravo zbog toga potrebno je provoditi dopunske vježbe prilikom provođenja motoričkih zadataka nižeg intenziteta, ali i kod onih kod kojih je nužno duže čekati na svoj red izvođenja. Te dopunske vježbe moraju biti primjerene nastavnome sadržaju te ne smiju trajati duže od glavnog motoričkog zadatka. Zbog nedostizanja optimalnog fiziološkog opterećenja u pojedinim motoričkim zadacima nije preporučljivo uvijek provoditi istu organizacijsku postavu vježbanja. Odabir organizacijske postave vježbanja znatno utječe na postizanje fiziološkog opterećenja učenika prilikom provođenja različitih nastavnih sadržaja. S obzirom na dobivene rezultate potvrđuje se hipoteza H1: učenici će nakon provedbe kinezioloških sadržaja u paralelnoj postavi vježbanja postići fiziološko opterećenje preko 140 otkucaja srca u minuti.

Zaključak

Utvrđeno je da su učenici postigli veće fiziološko opterećenje s obzirom na to da postižu veće otkucaje srca pri provedbi kompleksnijih aktivnosti. Hipoteza rada je potvrđena jer su učenici postigli vidljivo više rezultate u paralelnoj postavi vježbanja, odnosno njihovo fiziološko opterećenje iznosilo je preko 140 otkucaja srca u minuti. Istraživanjem se može zaključiti kako svaki sat TZK-a nosi sa sobom određena fiziološka i psihološka opterećenja koja ovise o vrsti organizacijskog oblika rada, samim motoričkim zadacima, ali i motiviranosti učenika i učitelja. Može se zaključiti kako paralelna postava vježbanja nije uvijek najbolji izbor za realizaciju nekih od navedenih motoričkih zadataka. To ovisi o samom tipu motoričkog zadatka, kompleksnosti i stupnju usvojenosti određenog motoričkog znanja. Iz tog je razloga izuzetno važan pravilan odabir organizacijske postave vježbanja.

Literatura

- Breslauer, N., Živčić Marković, K. (2011). *Opisi nastavnih tema i kriteriji ocjenjivanja: tjelesna i zdravstvena kultura u razrednoj nastavi*. Zagreb: LIP PRINT.
- Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- Neljak, B., Vidranski, T. (2020). *Tjelesna i zdravstvena kultura u razrednoj nastavi*. Osijek: Sveučilište Josip Jurja Strossmayera u Osijeku: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Suradnja odgojitelja i roditelja u poučavanju stranog jezika u ranoj dobi: put ka kompetentnom govorniku stranog jezika

LAURA BUTORAC¹, ESTER VIDOVIĆ²

¹ Uslužni obrt "Zvrk", Janka Polića Kamova 103, Rijeka, Hrvatska, laura.butorac123@gmail.com

² Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, Rijeka, Hrvatska, ester.vidovic@uniri.hr

Sažetak Učenje stranog jezika u ranoj dobi i implementacija stranog jezika u odgojno-obrazovnu skupinu dinamičan je proces koji zahtijeva holistički pristup. U radu se opisuje važnost i uloga odgojitelja i roditelja u kontekstu učenja stranog jezika u ranoj dobi i njihova međusobna suradnja u poticanju učenja stranog jezika kod djece rane i predškolske dobi. Opisuju se principi situacijskog učenja stranog jezika u institucionaliziranom kontekstu, kao i podrška takvom učenju u djetetovoj obitelji. Naglašava se važnost kontinuiteta učenja stranog jezika kroz odgojno-obrazovnu paralelu u svrhu podrške razvoju pojedinca u kompetentnog govornika stranog jezika u današnjem sve povezanim globaliziranom društvu.

Ključne riječi: kontinuitet; odgojitelj; rano učenje stranog jezika; roditelji; suradnja

Uvod

U današnjem svijetu brzog napretka tehnologije u kojem se prostorne i vremenske udaljenosti premošćuju bez mnogo napora, vladanje stranim jezicima od iznimne je važnosti. Svijet postaje „globalno selo“ u kojem se, u svrhu poslovne, privatne, diplomatske i bilo kakve druge komunikacije, nameće imperativ služenja barem jednim svjetskim jezikom. Šarčević naglašava da u suvremenom društvu poznavanje stranog jezika uvelike olakšava snalaženje u karijeri te potiče formiranje pozitivnih stavova prema različitim kulturama i zajednicama (Šarčević, 2017). U tom kontekstu velika se pažnja pridaje učenju stranih jezika od najranije dobi.

Boras (2021) podržava stav eminentnih znanstvenika poput Wildera Penfielda i Erica Lenneberga o važnosti početka učenja stranog jezika unutar ključnog vremenskog okvira koji se proteže od rođenja do puberteta. Prema dokumentu Europske komisije *Language Learning at Pre – Primary School Level: Making It Efficient and Sustainable, A Policy Handbook* učenje stranog jezika u ovoj dobi prirodno je i lako (European Commission, 2011). Tijekom navedenog razdoblja dijete zahvaljujući plastičnosti mozga i fleksibilnom govornom aparatu bez napora podsvjesno internalizira strukture stranog jezika, posebice ritam, izgovor i intonaciju što rezultira izgovorom i intonacijom koji su vrlo slični izgovoru izvornog govornika (Kralj 2022; Prebeg Vilke 1991).

Kralj (2022) ističe još jednu prednost učenja stranog jezika u ranoj dobi, a to je brzo i učinkovito usvajanje raznovrsnih informacija. Osim toga, učenje stranog jezika u ranoj dobi pridonosi jačanju osjećaja osobnog identiteta i poticanja kognitivnog, društvenog i emocionalnog razvoja djeteta (Karlak, Varga i Ćosić, 2022) te razvijanju interkulturalne kompetencije (European Commission, 2020). Djeca u ovoj dobi, za razliku od odraslih, uče i istražuju bez napora. Motivirani svojom inherentnom znatiželjom za stjecanjem novih znanja i razumijevanjem svijeta posjeduju prirodnu sposobnost nenamjernog i spontanog učenja govora slušajući odrasle (Šarčević, 2017). Štoviše, ako se učenjem stranog jezika počne u ranoj dobi, dijete je dulje vremena izloženo stranom jeziku i vjerojatnije je da će postići dugoročnije rezultate i razviti sposobnost učenja stranog jezika kroz cijeli život (European Commission, 2011).

Nameće se zaključak da je prijeko potrebno rano i predškolsko razdoblje iskoristiti za učenje stranih jezika. U ovom procesu ključna je uloga odraslih osoba s kojima je dijete u najbližem kontaktu, tj. odgojitelja, nastavnika stranog jezika i roditelja. Od velike je važnosti i pristup poučavanju stranog jezika koji bi trebao biti što bliži principima usvajanja materinskog jezika. S obzirom na nedostatak istraživanja koje se bave suradnjom roditelja i odgojitelja u ranom učenju stranog jezika na nacionalnom nivou, ovaj rad doprinosi proučavanju ovog vrlo važnog aspekta učenja stranog jezika u ranoj dobi.

Materinski i strani jezik

Učenjem jezika djeca razvijaju sposobnost da se njime adekvatno služe kao nužnim sredstvom pri oblikovanju poruka koje im omogućuju uspješnu komunikaciju s odraslima (Selimović i Karić, 2011).

Dijete svim svojim osjetilima nastoji replicirati informacije prikupljene iz okoline i tako konstruirati svoj govor (Kotarac, 2017). Djetetu je za razvoj govora potrebna neprestana stimulacija kroz modele govora osoba oko sebe.

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) ključan aspekt društvenog okruženja uključuje kvalitetu konteksta govorne komunikacije jer djeca usvajaju jezike (materinski i strane) aktivnim angažmanom u jezično bogatom okruženju. *Materinski jezik* je jezik koji djeca usvajaju od svojih majki i bliskih osoba od trenutka rođenja (Kraš i Mlilichević, 2015) i koji postaje govornikov dominantan jezik u komunikaciji (Pavličević- Franić, 2005). Djeca obično počinju učiti *drugi jezik* i *strani jezik* kasnije u životu. Za razliku od drugog jezika koji djeca usvajaju u prirodnoj sredini gdje se taj jezik govori kao materinski, npr. kada hrvatski imigranti u UK spontano uče engleski jezik kao većinski jezik zajednice s kojom Hrvati kao govornici manjinskog jezika imaju interlingvističke kontakte, *strani jezik* djeca uče u institucionaliziranom kontekstu, u kontekstu školske učionice ili predškolske ustanove, npr. kada hrvatska djeca uče francuski kao strani jezik u vrtiću ili školi (Medved Krajnović i Juraga, 2008). Institucionalno učenje stranog jezika u velikoj mjeri determinira formalan, strukturirani pristup jezičnom korpusu (Medved Krajnović, 2010). Ovakav pristup nije primjeren poučavanju stranog jezika djece rane dobi jer nije uputno djecu izložiti pritisku izražavanja na određenom jeziku, već je cilj potaknuti interes kod djece za druge jezike, pomažući im pritom uočiti specifičnosti tih jezika, kao i sličnosti s njihovim materinskim jezikom i dopuštati im izražavanje na jeziku kojeg odaberu (European Commission, 2011). U ovome radu fokusirat ćemo se stoga na suvremeniji pristup učenju stranog jezika u ranoj dobi.

Kako osuvremeniti implementaciju stranog jezika u odgojno-obrazovnu skupinu?

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, u daljnjem tekstu NKZRIPOIO (2014), ističe se da je najprikladniji pristup učenju stranog jezika u ranoj dobi *situacijski pristup*, koji omogućuje djetetu da se upozna, razumije i smisleno koristi stranim jezikom u raznovrsnim svakodnevnim aktivnostima i situacijama (Silić, 2007). U institucionalnom okruženju svaka rutinska situacija služi kao prilika za razvoj i usvajanje materinskog ili stranog jezika, ovisno o odgojiteljevoj motivaciji i kompetencijama (Silić, 2007). Ovakvo okruženje za učenje stranog jezika treba biti poticajno i treba se odvijati kroz igru i ostale svrhovite aktivnosti (NKZRIPOIO, 2014). Strani se jezik, dakle, integrira u svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Velički ističe da djeca jezik uče aktivno, prvenstveno kroz govor (Velički, 2007). Važan aspekt situacijskog pristupa poučavanju stranog jezika je i razvijanje međukulturnog razumijevanja, kako s učesnicima u instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, tako i izvan nje (NKZRIPOIO, 2014). U kontekstu situacijskog pristupa učenju stranog jezika nisu predviđeni specifično oblikovani metodički postupci jer je fokus na širokoj lepezi raznovrsnih aktivnosti i situacija (NKZRIPOIO, 2014). Ovakvim pristupom djeci je omogućeno stjecanje sličnih ili barem usporedivih kompetencija u materinskom i stranom jeziku (European Commission, 2011).

Prema Šarčević metodika rane implementacije stranog jezika u odgojno-obrazovni rad predstavlja izuzetno složen proces te za je navedeni proces ključno da je odgojitelj - nastavnik stranog jezika vrstan pedagog, ali i stručnjak u području metodike učenja stranih jezika u ranoj dobi (Šarčević, 2017). Isključivo takav stručnjak može pomoći djetetu rane i predškolske dobi da se razvije u kompetentnog govornika stranog jezika u odrasloj dobi, tj. u govornika koji je ovladao jezičnim vještinama (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje), suvereno vlada leksičkim i gramatičkim strukturama i tečno se služi stranim jezikom u različitim situacijama (Prebeg Vilke, 1991).

Uloga odgojitelja kod implementacije stranog jezika u skupinu

Sigurnost i kompetencije odgojitelja predškolske djece mogu značajno pridonijeti uspjehu usvajanja stranog jezika pružajući temelj za učinkovit jezični razvoj. Odgojitelj koji u skupinu implementira strani jezik mora vješto vladati stranim jezikom, najmanje na razini B2, onako kako je definirano u dokumentu *Zajednički Europski referentni okvir za jezike*, (European Commission, 2011). To je ključno za osiguravanje ispravnog jezičnog modela, učinkovite komunikacije i stvaranje optimalnog okruženja za usvajanje i razvoj stranog jezika kod djece rane i predškolske dobi. Kroz interakciju s odgojiteljem koji kompetentno koristi strani jezik, djeca su izložena pravilnom izgovoru, gramatici i bogatom vokabularu. Izražavajući se jasno i ispravno, odgojitelj pruža djeci kvalitetan model govora. Vrtići i odgojitelji imaju ključnu ulogu u poticanju djetetove vještine korištenja različitih jezičnih sredstava za komunikaciju i prilagodbe komunikacijskim scenarijima, kako unutar vrtićke sredine tako i u širim životnim iskustvima (Selimović i Karić, 2011). Osim jezičnih vještina, odgojitelj mora posjedovati i određene pedagoške vještine potrebne za rad s djecom rane i predškolske dobi te sposobnost promoviranja interkulturalnih vrijednosti putem poučavanja stranog jezika (European Commission, 2011).

Kako bi stvorio prirodno okruženje za učenje stranog jezika u ranoj dobi, odgojitelj može primijeniti sveobuhvatne strategije kao što je dosljedno uključivanje stranog jezika u dnevne rutine i aktivnosti: korištenje stranog jezika u svakodnevnim situacijama kao što su dolazak djeteta u vrtić i pozdravljanje s odgojiteljem i roditeljima, komunikacija na stranom jeziku tokom doručka i ručka u vrtiću, razgovori prije i nakon popodnevnog odmora (Silić, 2007).

Odgojitelji imaju ključnu ulogu u stvaranju poticajnog jezičnog okruženja u kojem djeca mogu sudjelovati u smislenim interakcijama za poticanje usvajanja stranog jezika. Stvaranje dobro strukturiranog okruženja s optimalnim poticajima ključno je za maksimiziranje djetetovih mogućnosti učenja u različitim situacijama. U tom je kontekstu uloga odraslih od vitalne važnosti jer bi trebali težiti izlaganju djece mnoštvu poticajnih situacija kako bi omogućili različita iskustva učenja (Silić, 2007). Izgradnja pozitivnih stavova prema stranom jeziku od velike je važnosti. Stvarajući poticajno okruženje

koje potiče djecu da istražuju i eksperimentiraju sa stranim jezikom, odgojitelj njeguje atmosferu u kojoj se djeca osjećaju ugodno verbalno se izražavajući, postavljajući pitanja i sudjelujući u razgovorima, što među ostalima promiče društvene i emocionalne vještine djece.

Uloga odgojitelja, pod utjecajem evoluirajućih perspektiva o razvoju djeteta, u stalnoj je mijeni. Odgojitelji se danas suočavaju s povećanim očekivanjima te se od njih zahtijeva veća fleksibilnost u obrazovnom pristupu i prilagodljivost individualnim potrebama, interesima, mogućnostima i uvjetima okruženja za učenje svakog djeteta (Krivec, 2022). S obzirom da je još uvijek malo kvalificiranih profesionalaca koji mogu kvalitetno poučavati strani jezik u ranoj dobi, postoji permanentna potreba za programima osposobljavanja ovih kadrova u svim zemljama Europske Unije (European Commission, 2011).

Uloga roditelja i suradnja vrtića i obiteljskog doma

Da bi se dijete razvijalo holistički, važno je u njegov razvoj uključiti obitelj (European Commission, 2011). Obitelj igra ključnu ulogu u poticanju jezičnog razvoja djeteta na više načina, prvenstveno pružajući djetetu prvo jezično okruženje. Ukoliko jedan ili oba roditelja dijele isti (materinski) jezik, a istovremeno govore strani jezik te ga koriste u svakodnevnoj komunikaciji s djetetom, oni uvelike doprinose djetetovom razvoju stranog jezika. Roditelji su ti koji pomažu djetetu odabrati strani jezik koji će učiti, pritom imajući u vidu da je znanje stranog jezika od nemjerljive važnosti u poslovnom i društvenom kontekstu (European Commission, 2011). Posjedovanje znanja stranog jezika pruža roditeljima priliku da svom djetetu olakšaju usvajanje stranog jezika na način sličan onome na koji usvaja materinski jezik. Dobrobit djece u 21. stoljeću zajednička je odgovornost roditelja, odgojitelja, učitelja i društva u cjelini. Imperativ je da se zajedno uključe u promišljeno razmišljanje i zajednički rad na uspostavljanju optimalnih uvjeta za poticanje sveukupnog razvoja djece predškolske dobi i promicanje ranog usvajanja stranih jezika (Silić, 2007). Kontinuirana izloženost stranom jeziku izvan odgojno-obrazovne ustanove učvršćuje ono što je naučeno unutar nje i omogućuje djeci da generaliziraju jezik u različitim kontekstima i situacijama.

Kako bi se stvorilo kohezivno okruženje za usvajanje jezika, vrlo je važna suradnja odgojitelja i roditelja. Redovita komunikacija između odgojitelja i roditelja može ojačati jezične vještine djeteta, budući da je strani jezik na taj način cjelovito implementiran u djetetovu svakodnevnicu neovisno o tome gdje ono u tom trenutku boravi, a na taj način stvara se nezamjenjiv kontinuitet u usvajanju stranog jezika. Kada roditelji i odgojitelji surađuju, oni djetetu osiguravaju dosljednu jezičnu izloženost kod kuće i u obrazovnom okruženju promičući učinkovito usvajanje stranog jezika. Odgojitelji trebaju kontinuirano komunicirati s roditeljima o napretku djeteta, međusobno razmjenjivati informacije o djetetovom napretku u stranom jeziku i savjetovati roditelje kako podržati djetetov jezični razvoj kod kuće (Gitsaki, 2014). Da bi dobili uvid u jezično napredovanje djece izvan predškolskog okruženja, odgojitelji mogu ponuditi roditeljima ispunjavanje upitnika. Time bi se mogle prikupiti informacije o djetetovu napretku, njegovim jezičnim vještinama i upotrebi stranog jezika kod kuće. Portfoliji koji sadrže uzorke djetetovih uradaka na stranom jeziku također pružaju uvid u djetetov jezični napredak, a ove uratke mogu pohranjivati i odgojitelji-nastavnici stranog jezika i roditelji (Ellis i Brewster, 2014).

Suradnja između odgojitelja-nastavnika stranog jezika i roditelja ima veliku važnost jer zajednički snažno utječu na motivaciju djece i učenika (Boras, 2021). Dosljedna suradnja pridonosi samopouzdanju djeteta u korištenju stranog jezika. Suradnički pristup pomaže u stvaranju poticajnog okruženja koje potiče jezično eksperimentiranje i komunikaciju. Komunikacija roditelja i odgojitelja potrebna je u ovom smislu, budući da oni dijele uvide o jezičnom razvoju djeteta i mogu identificirati područja u kojima je potrebna dodatna podrška. Time omogućuju sveobuhvatniji pristup usvajanju stranog jezika kod djeteta.

Odgojitelji i roditelji mogu također surađivati u dogovoru oko izbora strategija za promicanje jezičnog razvoja djeteta. Ovaj zajednički napor osigurava da su oba djetetova okruženja obogaćena materijalima i aktivnostima koje djetetu omogućavaju da cjelovito usvaja strani jezik.

Daljnja istraživanja važnosti suradnje odgojitelja-nastavnika stranog jezika i roditelja mogla bi ići u pravcu mogućnosti razvoja bilingvalnog govornika kao produkta ovakve suradnje. Galina Chirseva prikazuje analizu slučaja trojice dječaka ruskog govornog područja, čiji su roditelji u ranoj dobi (od rođenja i od šest mjeseci starosti) s dječacima uzastopno pričali na dva jezika (majka na ruskom, a otac na engleskom). Pokazalo se da su ovi dječaci, koji su bili rano izloženi engleskom jeziku, u dobi od 24. do 30. mjeseca razgovarali na engleskom jeziku na razini vršnjaka američke nacionalnosti, uz izuzetak izraženog ruskog naglaska (Chirseva, 2010). Ukoliko dijete koje usvaja strani jezik prema opisanom modelu pohađa i predškolsku ustanovu, još je više izloženo stranom jeziku i uspjeh u svladavanju stranog jezika jamačno će biti veći. Model sličan onome koji predstavlja Chirseva može zaživjeti i u instituciji predškolskog odgoja i obrazovanja. Ukoliko odgojitelji poučavaju strani jezik kroz timove od dvoje ljudi koji dijele istu odgojno-obrazovnu skupinu djece, moguće je rad organizirati po principu da jedna osoba komunicira s djecom na materinskom, a druga na stranom jeziku. Ovakav model zahtijeva dobru koordinaciju odgojitelja i razrađen pristup međudnosu materinskog i stranog jezika (European Commission, 2011).

Važnost kontinuiteta i prijelaz u školu

Kako bi dijete koje uči strani jezik od rane dobi postalo kompetentan govornik stranog jezika u budućnosti, osobe iz djetetova okruženja trebaju ulagati kontinuirane napore. Te su osobe zaslužne za stvaranje okruženja zasićenog stranim jezikom u kojemu će dijete početi osjećati strani jezik sastavnim dijelom svojeg svakodnevnog života.

Ovaj kontinuitet u učenju stranog jezika ponekad je ugrožen, prvenstveno unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koje su organizirane na način da se odgojitelji djece često mijenjaju. Kako djeca rastu, tako prelaze iz jasličke u predškolsku skupinu, a neovisno o skupini u kojoj borave, često izmijene nekolicinu odgojitelja. Ovi prijelazi predstavljaju izazov u osiguravanju kontinuiteta pri usvajanju stranog jezika unutar same ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Imajući ovaj problem u vidu,

odgojitelji unutar ustanove trebaju komunicirati i surađivati kako bi osigurali dosljednost implementacije stranog jezika pri djetetovom prelasku u drugu skupinu ili pri izmjeni odgojitelja u istoj skupini.

Prijelaz djeteta iz vrtića u školu značajna je prekretnica u djetetovu životu. Ono se prilagođava na novo i drugačije fizičko okruženje, učitelje i nepoznate rutine, istovremeno se snalazeći u nešto drugačijoj društvenoj dinamici, sklapajući nova prijateljstva, dok se istovremeno prilagođava strukturiranom školskom okruženju. Prekidom učenja stranog jezika u ovoj dobi djetetu je lako taj jezik zaboraviti. Ovakve situacije najčešće se javljaju u slučajevima u kojima škola koju dijete pohađa nudi učenje stranog jezika različitog od onoga koje je dijete učilo u vrtiću.

Poboljšanje suradnje između predškolskih ustanova i škola ključno je kako bi se osigurao besprijekoran kontinuitet učenja stranog jezika započetog tijekom predškolskog razdoblja (Velički, 2007). Održavanje otvorene i redovite komunikacije između predškolskih i školskih ustanova može biti od velike koristi za osiguravanje dosljednosti u ciljevima i metodologijama učenja stranog jezika. Odgojiteljima i učiteljima treba osigurati mogućnost za održavanje zajedničkih, formalnih sastanaka na kojima mogu diskutirati, uz ostale aspekte prelaska djeteta iz vrtića u školu i o učinkovitim strategijama osiguravanja kontinuiteta u učenju stranog jezika. Cjeloživotno učenje jezika kako predviđa EU može funkcionirati samo ako postoji koherentnost i kontinuitet između različitih institucija i različitih sektora obrazovanja (Mackiewicz, 2002).

Suradnjom između vrtića i škola odgojitelji i učitelji stvaraju kontinuitet u usvajanju stranog jezika te osiguravaju lakši prijelaz iz jedne ustanove u drugu. Nadalje, uključivanje roditelja u proces suradnje jamči dodatnu podršku djeci pri usvajanju stranog jezika.

Umjesto zaključka

U suvremenom društvu sposobnost komuniciranja na više jezika sve više se prepoznaje kao resurs koji obogaćuje osobni i profesionalni razvoj pojedinca otvarajući vrata novim prilikama i perspektivama.

Djeca rane dobi s lakoćom usvajaju materinski jezik, a potom i uče strani jezik. Situacijski pristup poučavanju stranog jezika smatra se najprikladnijim za djecu proučavanog uzrasta jer se strani jezik u tom uzrastu uči aktivno i prirodno kroz svakodnevne aktivnosti u vrtiću, na sličan način usvajanju materinskog jezika. U ovom procesu vrlo je važna pomoć odgojitelja i roditelja, kao i njihova međusobna suradnja. Odgojitelj mora posjedovati određene jezične i pedagoške vještine te promicati interkulturalne vrijednosti. Uz podršku koje dijete dobiva u institucionalnom kontekstu, važna je i podrška roditelja koji djetetu pomažu učvrstiti znanje stranog jezika stečenog u predškolskoj ustanovi.

Prepoznajući značaj učenja stranog jezika u ranoj dobi, ovaj rad naglašava važnost suradnje odgojitelja-nastavnika stranog jezika i obitelji u procesu učenja stranog jezika u ranoj dobi. Ova suradnja može se postići i radom u timovima, kako u obiteljskom okružju, tako i u predškolskoj ustanovi (jedna osoba komunicira s djecom na materinskom, a druga na stranom jeziku). Ključno je prepoznati važnost stvaranja kontinuiranog i smislenog jezičnog okruženja koje potiče redovitu upotrebu stranog jezika među djecom te je u tu svrhu potrebno djetetov napredak u stranom jeziku pratiti i u daljnjem školovanju.

Ovaj rad naglašava i potrebu za osposobljavanjem odgojitelja-učitelja stranog jezika za poučavanje stranog jezika u ranoj dobi, prepoznatu i na nivou Europske Unije (osobito u području jezičnih vještina). Nadamo se da ćemo ovim radom potaknuti znanstvenike i praktičare na daljnja istraživanja koja bi se fokusirala na pružanje podrške ustanova za rani i predškolski odgoj roditeljima djece rane i predškolske dobi koji uče strani jezik od malih nogu.

Literatura

- Boras, M. (2021). Usvajanje stranih jezika u ranoj, predškolskoj i školskoj dobi. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje* 26(1-3), 87-92.
- Chirseva, G. (2010). Self-Interpreting by Bilingual Children. *Suvremena lingvistika*, 36(70), 173-193.
- European Commission (2011). Commission Staff Working Paper - European Strategic Framework for Education and Training (ET2020). *Language Learning at Pre – Primary Level: Making It Efficient and Sustainable – A Policy Handbook*. Preuzeto s education.ec.europa.eu/en/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook-en-pdf. (28.8.2024.)
- Ellis, G. i Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Delta Publishing.
- Gitsaki, C. (2014). *Current Issues in Early Years Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Karлак, M., Varga, R. i Ćosić, I. (2022). Kompetencije za poučavanje djece rane i predškolske dobi engleskom kao stranom jeziku. *Strani jezici*, 51 (1), 105-126. <https://doi.org/10.22210/strjez/51-1/5>
- Kotarac, P. (2017). *Razvoj govora*. Završni rad. Repozitorij Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljskog Fakulteta u Zagrebu.
- Kralj, J. (2022). Učenje jezika kod male djece. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 61-65.
- Kraš, T. i Miličević, M. (2015). *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugoga jezika*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Krivec, Z. (2022). *Stavovi odgojitelja o važnosti kreiranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u jaslicama*. Diplomski rad. Repozitorij Učiteljskog Fakulteta u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu.
- Mackiewicz, W. (2002). *Lifelong Foreign Language Learning*. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/268260818_Lifelong_Foreign_Language_Learning (17.11.2023.)
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International d.o.o.
- Medved Krajnović, M. I Juraga, I. (2008). Perception of Influence of Foreign Language Learning on Personality. *SRAZ* 53, 349-372.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Republika Hrvatska. *Narodne novine*. Preuzeto 28.8.2014., <https://mzom.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Selimović, H., i Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(11), 145-160.
- Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
- Šarčević, I. (2017). *Metodika ranog učenja stranih jezika*. Preuzeto s https://www.academia.edu/34774868/METODIKA_RANOGA_U%20C4%8CE_NJA_STRANIH_JEZIKA (4.12.2023.)
- Velički, D. (2007). Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike. *Metodički ogleđi: časopis za filozofiju odgoja*, 14(1), 93-103.

