

Acta Iadertina



Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:
The articles appearing in this Journal are abstracted and indexed in:

CSA - Sociological abstracts, San Diego, USA

CSA - Linguistics and Language Behavior Abstracts, San Diego, USA

EBSCO's SocINDEX, Ipswich, USA

SVEUČILIŠTE U ZADRU
UNIVERSITAS STUDIORUM JADERTINA
Odjel za filozofiju, odjel za pedagogiju i odjel za sociologiju

Acta Iadertina

$\frac{6}{2009}$

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ZADAR 2010.

IZDAVAČ / *Publisher*
Sveučilište u Zadru / *University of Zadar*
Mihovila Pavlinovića bb, 23000 Zadar, Hrvatska

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / *Publishing Committee*
Srećko Jelušić (predsjednik), Robert Bacalja, Nedjeljka Balić-Nižić, Valerija Barada,
Stipe Belak, Vera Čubela Adorić, Stjepan Jagić, Mira Klarin, Anamarija Kurilić,
Milenko Lončar, Goran Lovrić, Marko Lukić, Brunislav Marijanović, Zdenka Matek Šmit,
Jozo Rogošić, Vladimir Skračić, Maša Surić, Antun Travirka, Nikica Uglešić,
Marko Vučetić, Nada Zgrabljic Rotar, Snježana Zorić Hofmann

GLAVNI I ODGOVORNI UREDNIK / *Editor in Chief*
Zlatko Miliša

TAJNIK / *Secretary*
Željko Oštarić

UREDNIŠTVO / *Editorial Board*
Zlatko Miliša, Inga Tomić-Koludrović*, Iris Tičac,
Jasna M. Meyer (SAD), Andreja Hočevar (Slovenija)

ADRESA UREDNIŠTVA / *Address*
Acta Iadertina časopis Odjela za filozofiju, Odjela za pedagogiju i Odjela za sociologiju
Sveučilište u Zadru, Odjel za sociologiju, Obala kralja Petra Krešimira IV., 2
23000 Zadar, Hrvatska / Croatia
Tel. +385(0)23/200-544
E-mail: zostaric@unizd.hr
Homepage: www.unizd.hr/Acta

NAKLADA / *Edition*
500 primjeraka / 500 copies

TISAK / *Printed by*
Zrinski d. d. Čakovec

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / *Croatian Language Editor*
Kažimir Šćiran

UDK / *UDC*
Renata Oštarić

GRAFIČKO OBLIKOVANJE / *Graphic design*
Ljubica Marčetić Marinović

RAČUNALNA OBRADA I PRIJELOM / *Layout*
Denis Gospić

ČASOPIS IZLAZI JEDNOM GODIŠNJE / *Published anually*

ISSN 1845-3392

Publikacija se objavljuje financijskom potporom Ministarstva znanosti,
obrazovanja i športa Republike Hrvatske

* U uređivanju ovog broja Acte Iadertine nije sudjelovala Inga Tomić Koludrović niti Odjel za sociologiju

KAZALO / CONTENTS

Uredničko slovo <i>Editor's Letter</i>	I
ANA PROROKOVIĆ, ZLATKO MILIŠA, ANTONIO KNEZ Radne vrijednosti i zadovoljstvo poslom s obzirom na neke sociodemografske značajke <i>Work Values and Job Satisfaction in View of Certain Sociodemographic Characteristics</i>	3-17
ZORA ZUCKERMAN ITKOVIĆ, DALIBORKA KOLAK Zloupotreba alkohola među učenicima srednje strukovne škole <i>Alcohol Abuse Among Students of Vocational High Schools</i>	19-33
ROZANA PETANI, JERKA MIJIĆ Percepcija poštivanja prava djeteta u obitelji kod mladih – prikaz empirijskog istraživanja <i>Young People Perception of Respect for Children's Rights in the Family – Review of Empirical Study</i>	35-54
MIRELA TOLIĆ Semiotika i medijska pedagogija u analizama indoktrinacije <i>Semiotik und Medienpädagogik in der Indoktrinations Analyse</i>	55-72
MARIJA BUTERIN Razredno-nastavno ozračje – afirmacija interkulturalizma <i>Classroom Climate – An Affirmation of Interculturalism</i>	73-81
VANJSKI SURADNICI / EXTERNAL CONTRIBUTORS	
ERIKA MASILIAUSKIENE An Educational Discourse of Children's Computer Culture in the Context of the Construction of Social Reality <i>Obrazovni diskurs dječje računalne kulture u kontekstu konstrukcije društvene zbilje</i>	84-103
JADRAN KALE Participacijske seminarske prakse u nastavi 101-kolegija <i>Participatory Seminar Practices in Teaching 101 Courses</i>	105-120
MLADEN MAVAR Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata <i>Strategies of Coping with Stress in Adolescents</i>	121-129
VIŠNJA PERIN Cjeloživotno profesionalno usmjeravanje u funkciji zapošljivosti pojedinca u suvremenom društvu <i>Lifelong Professional Guidance as a Employability Function in Modern Society</i>	131-142

RECENZIJE I PRIKAZI / REVIEWS AND SURVEYS

- INGRID PAUS-HASEBRINK / MICHELLE BICHER
Mediensozialisationsforschung – Theoretische Fundierung
und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder 145-147
Istraživanje medijske socijalizacije: teorijsko utemeljenje
i primjer na slučaju društveno zapostavljene djece
(*Mirela Tolić*)
- BRUCE FINK
The Lacanian Subject – Between Language and Jouissance 149-152
Lakanovski subjekt - između jezika i *jouissance*
(*Matko Sorić*)
- GÜNTER BECKER
Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern:
Ein Überblick über schulische Förderkonzepte 153-158
Poticanje razvoja socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija:
Pregled školskih koncepata
(*Ivana Drobac*)
- SKUPOVI, PREDAVANJA, TRIBINE / CONFERENCES, LECTURES, DEBATES
- ZLATKO MILIŠA
Ante Vukasović - doajen hrvatske pedagogije 161-163
Čestitke povodom proslave 80. godine života i 60. godine rada
- Upute suradnicima 165-166
Instructions to Contributors

UREDNIČKO SLOVO / EDITOR'S LETTER

Poštovani/e čitatelji/ce

Izuzetno nam je zadovoljstvo da Vas možemo obavijestiti kako od ovog broja *Acte Iadertine* započinjemo s međunarodnom suradnjom. Po prvi put objavljujemo tekst u bilingvalnom obliku.

Želja nam je da otvaranjem prema međunarodnoj suradnji podignemo kvalitetu i vidljivost časopisa i izvan hrvatskih granica.

I na kraju, još jedna dobra vijest. Iz Sveučilišne knjižnice nam je potvrđeno da se *Acta Iadertina* pored dviju već postojećih baza podataka, *CSA - Sociological abstracts* i *CSA - Linguistics and Language Behavior Abstracts*, selektivno referira i u *EBSCO's SocINDEX* bazi podataka.

U ime Uredništva srdačno Vas pozdravljam

Glavni i odgovorni urednik
Zlatko Miliša

RADNE VRIJEDNOSTI I ZADOVOLJSTVO POSLOM S OBZIROM NA NEKE SOCIODEMOGRAFSKE ZNAČAJKE

ANA PROROKOVIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju
University of Zadar, Department of psychology

ZLATKO MILIŠA
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

ANTONIO KNEZ
Sveučilište u Zadru, Odjel za ekonomiju
University of Zadar, Department of economy

UDK: 331.101.3
Prethodno priopćenje / *Preliminary communication*

Primljeno / *Received*: 16. X. 2009.

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi hijerarhija radnih vrijednosti kod zaposlenih, te ispitaju moguće razlike u radnim vrijednostima i zadovoljstvu poslom s obzirom na neka sociodemografska obilježja (spol, dob, stručna sprema, mjesečna primanja i radni staž).

Ispitivanje anketnog tipa bilo je anonimno, a u njemu su sudjelovala 203 ispitanika različitih struka i sociodemografskih obilježja potencijalno relevantnih za dobivanje značajnih indikatora u interpretacijama odnosa prema radu, kao nadopuna relativno malog broja istraživanja u postsocijalističkoj Hrvatskoj. Radne vrijednosti ispitane su *Upitnikom radnih vrijednosti* (Super, 1970) koji se sastoji od 16 čestica kojima se ispituju dva faktora: intrinzične i ekstrinzične radne vrijednosti. Upitniku je pridružen i skup pitanja kojima se od ispitanika traži da odgovore na pitanja o spolu, dobi, stručnoj spremi, mjesečnim primanjima i radnom stažu (sociodemografske značajke), te da procijene zadovoljstvo poslom na skali od sedam stupnjeva.

Sukladno već poznatim trendovima na koje upućuju postojeća istraživanja radnih vrijednosti na našim prostorima, analiza rezultata pokazala je kako je u hijerarhiji radnih vrijednosti zaposlenih primarno prisutna utilitaristička orijentacija, gdje dominantnu važnost imaju ekstrinzične radne vrijednosti (materijalna kompenzacija i socijalna sigurnost), a determinira ih značajno spol zaposlenika. Zadovoljstvo poslom jest značajan korelat radnih vrijednosti, a od ispitivanih sociodemografskih varijabli determinira ga visina mjesečnih primanja. Ovo istraživanje potvrdilo je neke ranije pretpostavke autora ovog rada kao i rezultate nekih prijašnjih istraživanja. Naime, ona su potvrdila kako se odnos prema radu nije značajnije promijenio usprkos promjeni društvenog ustrojstva (iz socijalizma u kapitalizam).

KLJUČNE RIJEČI: *odnos prema radu, rad, radne vrijednosti, vrijednosne orijentacije, zadovoljstvo poslom*

UVOD

RAD, RADNE VRIJEDNOSTI I VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE

Rad se najčešće definira kao svrsishodna i organizirana čovjekova aktivnost usmjerena postizanju nekih korisnih učinaka kojima se zadovoljavaju različite individualne, ali i društvene potrebe (prema Petz, 1992). Važnost rada može se promatrati s više različitih aspekata: ekonomskog, socijalnog, psihološkog, pedagoškog i dr. Prije svega, rad omogućava egzistenciju samog pojedinca i onih koji o njemu ovise. Pored toga, rad omogućava socijalnu interakciju pojedinca sa suradnicima na poslu, predstavlja izvor društvenog statusa i prestiža, a ima i vrlo velik intrinzični značaj za pojedinca, kao izvor identiteta, samopoštovanja i samoaktualizacije. Stoga je rad centralna ljudska vrijednost i jedan od odlučujućih faktora u formiranju i razvoju pojedinca u društvu. Ipak, intrigantna je činjenica da se u interpretacijama rada i danas susreće dihotomna podjela rada na vrijednost po sebi i suprotno tomu, koncepcija koja u radu vidi otuđenu djelatnost. U prvoj koncepciji, Martina Luthera zagovara se teza o radu kao izvorištu svih ljudskih vrlina, socio-utopisti u njemu vide afirmaciju svih pozitivnih vrijednosti, a "praksis filozofi" operacionaliziraju istu tezu stavljajući znak jednakosti između pojmova: rad = stvaralaštvo. Suprotno tom tumačenju, etimološke analize riječi "rad" označavaju muku kao posljedicu svakog posla. Na primjer, lat. *arare*, ili njem. *arbeiten* označavaju naporan rad i nelagodu kao posljedicu svakog posla. Adam Smith, škotski ekonomist iz 18. stoljeća, govori o nemogućnosti spajanja altruizma s tržištem rada: "Nikada nisam vidio da su mnogo dobra učinili oni koji su se pretvarali da trguju zbog javnog dobra". On je rad i definirao kao "prokletstvo". I Fridrich Tylor, osnivač znanstvene organizacije rada, smatrao je da su svi ljudi u radu motivirani isključivo novcem. Karl Marx je u svojim ranim radovima zagovarao tezu o radu kao negativnom "obliku samodjelatnosti". Slično tome, Terkel (1975) je zaključio kako je za većinu Amerikanaca trijumf preživjeti radni dan, a na mjesto upornosti, štedljivosti, materijalne neovisnosti dolaze hedonističke vrijednosti potrošačkog društva.

Opće i relativno trajne ciljeve kojima pojedinci teže u radu, odnosno koje nastoje ostvariti svojom radnom snagom, nazivamo radnim vrijednostima (Šverko, 1991). To su hipotetski konstrukti koji pomažu u analizi ponašanja, ali koji se ne mogu neposredno opažati. Nadalje, vrijednosne orijentacije predstavljaju skup ekstrinzičnih i intrinzičnih vrijednosti koje omogućuju konstruiranje organizacijsko-vrijednosnih modela prvenstva u sustavu vrijednosti. Drugim riječima, određene vrijednosti dobivaju imperativan oblik i kao takve utječu na formiranje vrijednosnih orijentacija. Tako na primjer, skup ekstrinzičnih radnih vrijednosti koje su izražene u preferiranju materijalne kompenzacije, materijalnih beneficija i napredovanja objedinjuju funkcionalnu i logičku povezanost utilitarističke vrijednosne orijentacije. Ova se orijentacija u empirijskim istraživanjima određuje po odgovorima gdje ispitanici favoriziraju razne oblike koristi (ne samo materijalne), dakle u preferiranju spomenutih oblika ekstrinzičnih radnih vrijednosti (Miliša i ostali, 1988).

INSTRUMENTI ZA ISPITIVANJE ODNOSA PREMA RADU

Empirijsko istraživanje nezaobilazan je čimbenik u interpretacijama uloge rada (društvene, odgojne, ekonomske, razvojne i dr.). Sredinom sedamdesetih godina 20. stoljeća M. Rokeach i D. Super predložili su instrument za ispitivanje zadovoljstva s poslom i radnih vrijednosti. Instrument se sastoji od 16 čestica koje reprezentiraju radne vrijednosti. Osnovu za kvantifikaciju šesnaest radnih vrijednosti (ekstrinzičnih i intrinzičnih) dao je 1970. godine D. E. Super, a skalu je koristio B. Šverko sa suradnicima. Njihovi su rezultati ispitivanja objavljeni u knjizi *Psihosocijalni aspekti izbora obrazovanja i zanimanja* (1980). Pola čestica skale se odnosi na ekstrinzične, a pola na intrinzične radne vrijednosti. U *intrinzične* radne vrijednosti spadaju: 1. realizacija sposobnosti (mogućnost da sposobnosti i sklonosti dođu do punog izražaja u radu), 2. stvaralaštvo (rješavanje netipičnih problema i domišljatost u kreiranju novih stvari i ideja), 3. samostalnost (samoinicijativno donošenje odluka); 4. socijalna interakcija, (rad s ljudima a ne sa stvarima), 5. postignuće (vidljivi rezultati radnih napora), 6. altruizam (pomaganje drugim ljudima); 7. doprinos zajednici (vidan doprinos razvoju društva), 8. autoritet (djelovanje na mišljenje i ponašanje drugih ljudi), dok u *ekstrinzične* radne vrijednosti spadaju: 1. napredovanje (socijalna prohodnost - brzo napredovanje u radu), 2. socijalni status (uvažavanje i ugled u društvu), 3. socijalna sigurnost (lako i brzo nalaženje zaposlenja), 4. materijalna kompenzacija (dobra zarada od koje se može dobro živjeti), 5. materijalne beneficije (laka mogućnost kupovanja stana, putovanja i druge povlastice), 6. radno vrijeme (povoljno radno vrijeme koje ne ometa realizaciju interesa u slobodnom vremenu), 7. radna okolina (dobri uvjeti rada) i 8. nenaporan posao (rad koji nije pretjerano naporan) (Šverko, 1980: 117). Osim spomenute podjele, dosadašnje faktorske analize rezultata ukazale su na grupiranje čestica u tri temeljne vrijednosne orijentacije prema radu: 1. *samoaktualizirajuća*, 2. *socijalna* i 3. *utilitaristička*.

Radne vrijednosti ispituju ciljeve koje pojedinac pokušava ostvariti svojim radom, ali nam ti podatci ne govore o intenzitetu zaokupljenosti radom. Zaokupljenost radom možemo shvatiti kao stupanj u kojemu pojedinčeva radna situacija predstavlja ili ne predstavlja njegov središnji životni interes (Miliša, 1999). Treba naglasiti da se ne smiju poistovjećivati radne i profesionalne vrijednosti. Radne vrijednosti pojedinac ima već formirane i prije zaposlenja, dok se profesionalne radne vrijednosti razlikuju u konkretnim zanimanjima, a razlike obično rastu s dužinom radnog staža. Radne se vrijednosti grupiraju u vrijednosne orijentacije i time čine životno-radne stilove ponašanja. Na primjer, 1. *utilitaristička orijentacija* "okuplja" radne vrijednosti: materijalnu kompenzaciju, materijalne beneficije, napredovanje i socijalnu sigurnost, 2. *socijalna* socijalnu interakciju, altruizam i doprinos zajednici, a 3. *samoaktualizirajuća* stvaralaštvo, postignuće, realizacija sposobnosti i samostalnost. Stoga treba razlikovati mjerne instrumente namijenjene mjerenju radnih vrijednosti od onih kojima se ispituje koliko su radna situacija i sam rad čovjeku "središnji životni interes". Za ispitivanje stupnja zaokupljenosti radom često se koristi skala T. M. Lodahala i M. Kejnera (1969). Primjer čestica spomenute skale: 1. Da bih završio svoj posao, spreman sam ostati na poslu i nakon isteka radnog vremena, čak ako za to nisam posebno plaćen. 2. Čovjeka možete dobro prosuditi na osnovi toga kako dobro obavlja svoj posao. 3. Glavni izvor zadovoljstva u mom životu proizlazi iz mog posla. Nedostatak ove mjere proizlazi iz činjenice što ona ne omogućuje razlikovanje zaokupljenosti pojedinca njegovim konkretnim, aktualnim poslom (*job involment*) od njegove zaokupljenosti radom općenito (*work involment*).

OSNOVNE TENDENCIJE DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA ODNOSA PREMA RADU

Većina relevantnih istraživanja ove tematike ukazuje na određene zakonitosti: ispitanici u urbanim sredinama s višim stupnjem obrazovanja (ili čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja), koji rade na radnim mjestima gdje su bolji uvjeti rada preferiraju intrinzične radne vrijednosti. Ovdje se čine zanimljivim ispitivanja koja smo realizirali 1988. godine u kojim smo pokazala da studenti vrlo nisko vrednuju radnu vrijednost *doprinos zajednici*, tek na 9. rang mjesto (Miliša i suradnici, 1988), te u istraživanju iz 1999. godine (opet na uzorku studenata) ista je vrijednost na niskom 11. rang mjestu. Dok vrijednost *stvaralaštvo*, u istraživanju iz 1988., vrednuju čak na 12. rang mjesto, a u istraživanju iz 1997. (u ispitivanju među studentima) ista je vrijednost locirana tek na 11. rang mjesto. To rječito govori o radnom i političkom apsentizmu koji je na sceni i danas kod mlade generacije. Samoaktualizirajuća orijentacija je ipak ostala specifikum mlade generacije od osamdesetih godina do danas. U nastavku je dat prikaz nekih istraživanja realiziranih u različitim vremenskim periodima s naglaskom na prve tri radne vrijednosti koje su ispitanici preferirali.

1977. godine na uzorku od 276 studenata Filozofskog fakulteta u Zadru (Miliša i Takšić, 1977) oni pokazuju da im je na prvom mjestu radna vrijednost *postignuće* (zadovoljstvo što uloženi rad rezultira nečim vrijednim i vidljivim), na drugom mjestu radna vrijednost *altruizam* (pomaganje drugim ljudima), a na trećem mjestu *realizacija sposobnosti*.

Godine 1999., na uzorku od 112 studenata Filozofskog fakulteta u Zadru i učenika završnih razreda srednjih škola, pokazalo se da studenti i maturanti redom visoko preferiraju: 1. realizaciju sposobnosti, 2. postignuće, 3. altruizam i 4. novac (materijalnu kompenzaciju).

Nadalje, u istraživanju iz 2002. godine, u pet terapijskih zajednica u Dalmaciji na uzorku od 107 štićenika utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na procjene važnosti radnih vrijednosti prije ulaska u terapijske zajednice u odnosu na boravak u zajednici, gdje se pokazalo da ispitanici visoko preferiraju: 1. realizaciju sposobnosti (mogućnost da njihove sposobnosti dođu do punog izražaja u radu), 2. mogućnost bržeg napredovanja, 3. stvaralaštvo, a kao ovisnici su visoko preferirali tipično ekstrinzične radne vrijednosti: novac, materijalne beneficije i povoljno radno vrijeme.

Interesantno je spomenuti i rezultate istraživanja u sklopu projekta "Siromaštvo u Hrvatskoj" kojim su obuhvaćene sve hrvatske regije (N=1216) u kojem su ispitanici davali odgovor na pitanje: "Što najviše cijenite?" (Target d.o.o. za istraživanje tržišta, 2004). Na temelju rangiranih odgovora došlo se do slijedećih rezultata: 1. bogatstvo (46,8 %), 2. uspjeh (34,4 %), 3. zdravlje (30,0 %), 4. moć (23,1 %), 5. društveni položaj (21,9 %), 6. djeca (20,7 %), 7. skladna obitelj (19,1 %), 8. snalažljivost (16,5 %), 9. politička podobnost (14,7 %), 10. nacionalna pripadnost (12,5 %), 11. sigurnost (12,1 %), 12. marljiv rad (10,8 %), 13. dobra zabava i izlasci (7,1 %), 14. pripadnost Crkvi/crkvama (5,8 %), 15. savjesno i profesionalno obavljanje posla (5,6%), 16. održanje obećanja (5,5 %), 17. velika potrošnja (5,2 %), 18. samostalnost (3,8 %), 19. spremnost na pomoć drugima (2,2 %), 20. suosjećajnost s potrebnima (1,1 %) i 21. samoobrazovanje (1,0 %).

ZADOVOLJSTVO POSLOM I RADNE VRIJEDNOSTI

Zadovoljstvo poslom je kompleksna varijabla i u njenoj se strukturi nalazi niz varijabli koje se vjerojatno mogu rangirati, od tzv. "čistih" do onih koje su dosta složene pa ih je nemoguće jednostavno definirati (Šverko, 1991). Prema istom autoru zadovoljstvo poslom predstavlja opći afektivni odnos pojedinca prema poslu koji obavlja i cjelokupnoj radnoj situaciji. Teoretski, ono je rezultanta mišljenja radnika o svim za njega relevantnim aspektima posla. To je hipotetski konstrukt koji se ne može vidjeti, ali se može očitovati u ponašanju.

Postoje dva temeljna pristupa mjerenju zadovoljstva poslom. To su globalni i analitički pristup. Globalni pristup polazi od definicije da je zadovoljstvo poslom opći afektivni stav prema poslu i organizaciji. Može se shvatiti kao jednodimenzionalni konstrukt te se mjeri skalom samo s jednom česticom, tj. odgovorom na jasno postavljeno pitanje: "Koliko ste zadovoljni svojim poslom?". Analitički pristup ispituje zadovoljstvo poslom u njegovim različitim aspektima, npr. plaćom, stupnjem samostalnosti u radu, stilom vodstva i slično. Na taj se način može ispitati struktura zadovoljstva, tj. čime su radnici zadovoljni, a čime nisu.

Prednost globalnog upitnika je u tome što je upitnik smislen za radnike, jednostavno ga je konstruirati i brzo se obrađuje te integrira sve aspekte zadovoljstva poslom. Nedostatak mu je što postoji problem interpretacije. Naime, zaposlenici ne moraju procjenjivati istu stvar. Prednost analitičkog pristupa je što može jasno utvrditi u kojim je aspektima posla zaposlenik zadovoljan, a u kojima nije, ali je problem što nema jednoznačnog odgovora na to koliko faceta treba uključiti u upitnik. Oba se pristupa temelje na jedinom mogućem načinu ispitivanja zadovoljstva poslom, tj. na upitniku i procjeni ispitanika, što je i prikladno jer se radi o individualnim varijablama. Međutim, postoje ograničenja takva pristupa jer su to izjave ispitanika koje ne moraju nužno odražavati ono što oni stvarno osjećaju. Mogu biti neiskreni i davati socijalno poželjne odgovore. Stoga je važno ispitivanje provesti anonimno (Škegro, 2008).

Devedesetih godina dvadesetog stoljeća bila su aktualna istraživanja radnih vrijednosti stanovnika tranzicijskih zemalja, a prikupljeni podaci uspoređeni su s onima iz 1960-ih, 1970-ih ili 1980-ih godina (Maslić-Seršić i suradnici, 2005). Rezultati su upućivali na zamjetnu promjenu vrijednosnoga sustava u odnosu na socijalističko razdoblje, s naglaskom na porast utilitarnoga sklopa vrijednosti, osobito važnosti dobre zarade i sigurnosti posla. Ova promjena u radnim vrijednostima može se interpretirati prije svega na temelju poznavanja negativnih pojava koje su u manjoj ili većoj mjeri pratile tranzicijski proces u svim zemljama koje su se gubitkom socijalne sigurnosti i redovitosti primanja, sada definitivno okrenule utilitarističkoj vrijednosnoj orijentaciji prema radu (za sve skupine zaposlenih). Naime, zbog ekonomske krize došlo je do pada životnoga standarda i porasta stope nezaposlenosti, a siromaštvo i neizvjesnost bili su za mnoge ljude prva posljedica tranzicije koju su osjetili "na vlastitoj koži" (Maslić-Seršić i suradnici, 2005). Nadalje, u različitim istraživanjima utvrđeno je da se vrijednosti razlikuju s obzirom na spol, dob i neke demografske varijable (prema Super i Šverko, 1995). Također, vrijednosti bi trebale imati izrazito velik utjecaj na zadovoljstvo poslom (Locke, 1976), te se smatra da su vrijednosti direktna determinanta subjektivnog doživljaja zadovoljstva poslom. Neke korelate radnih vrijednosti, uključujući zadovoljstvo poslom i zadovoljstvo životom na područjima od posebne državne skrbi, ispitivala je Škegro (2008). Ipak, malo je empirijskih potvrda takva mišljenja, te općenito istraživanja koje se bave ovom tematikom.

Budući da je ovo ispitivanje provedeno 2009. godine, godine koju ponovno obilježavaju značajne promjene u društvenom, političkom i ekonomskom okruženju (službeno proglašenje recesije, studentski i radnički nemiri, djelomično restrukturiranj državne vlasti i sl.), činilo se zanimljivim ispitati trenutnu hijerarhiju radnih vrijednosti kod zaposlenih, te relacije s nekim potencijalno relevantnim varijablama. Stoga je cilj ovog istraživanja bio ispitati moguće razlike u radnim vrijednostima i zadovoljstvu poslom kod zaposlenika s obzirom na neka sociodemografska obilježja (spol, dob, stručnu sprema, mjesečna primanja i radni staž).

METODA

ISPITANICI

Provedeno je anketno terensko ispitivanje zaposlenika s područja grada Zadra. Kako bi uzorak bio što heterogeniji/reprezentativniji, nastojalo se obuhvatiti zaposlenike različitih struka i sociodemografskih značajki. Ispitivanje je bilo anonimno, a u anketi su sudjelovala ukupno 203 ispitanika. Karakteristike ispitanog uzorka prezentirane su u tablici 1.

Tablica 1. Karakteristike ispitanog uzorka (N=203)

	modalitet	frekvencija
spol	muški	99
	ženski	104
dob	18-62 (M=36,8)	203
stručna sprema	SSS	105
	VŠS	34
	VSS	64
mjesečna primanja	ispodprosječna	38
	prosječna	129
	iznadprosječna	36
radni staž	1-41 (M=13,5)	203

INSTRUMENTI ISPITIVANJA

Radne vrijednosti ispitane su *Upitnikom radnih vrijednosti* koji su Šverko i suradnici s malim izmjenama preuzeli od Supera (1970, *Work Values Inventory*). Upitnik se sastoji od 16 čestica koje ispituju dva faktora (subskale): intrinzične i ekstrinzične radne vrijednosti. Svaka subskala sadrži osam čestica. Njihova se važnost procjenjuje na skali od 7 stupnjeva (1 - nevažno, ... 4 - osrednje važno, ... 7 - jako važno). Pouzdanost obje subskale tipa unutarnje konzistencije iznosi preko 0,8, a distribucije rezultata su očekivano negativno asimetrične (Miliša i Proroković, 1999).

Zadovoljstvo poslom ispitano je česticom "Jeste li zadovoljni poslom koji trenutno obavljate?" na skali od 7 stupnjeva (1 - u potpunosti ne, ... 4 - osrednje, ... 7 - u potpunosti da).

Anketi je dodan i skup pitanja kojim se od ispitanika tražilo da odgovore na pitanja o spolu, dobi, stručnoj spremi, mjesečnim primanjima i radnom stažu (sociodemografske značajke).

REZULTATI I RASPRAVA

HIJERARHIJA RADNIH VRIJEDNOSTI

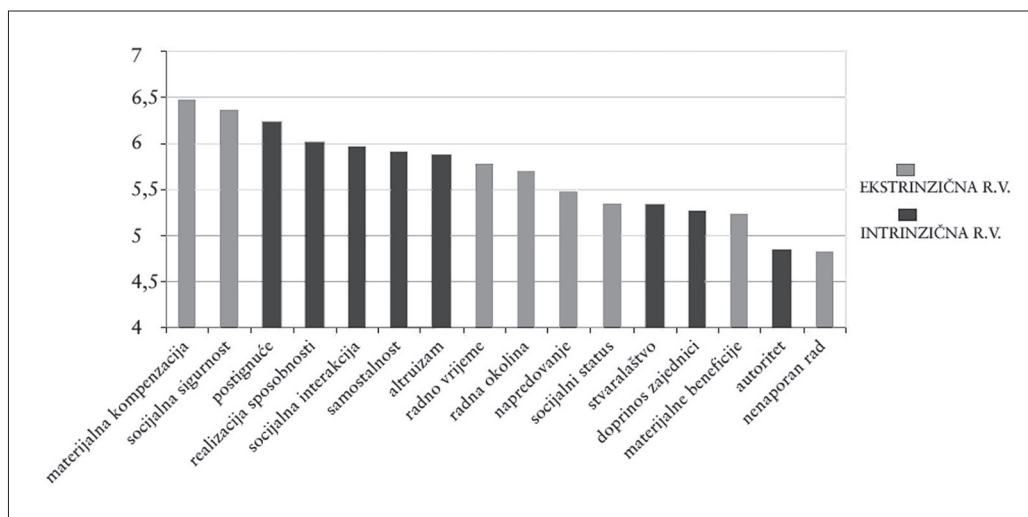
Hijerarhija radnih vrijednosti (slika 1.) pokazuje da se raspon između najviše i najniže procijenjene radne vrijednosti na cijelom uzorku kreće od 6,47 za najvažniju radnu vrijednost (*pristojan osobni dohodak*) do 4,82 za najmanje važnu vrijednost (*rad koji nije pretjerano naporan i u kojem ne dolazi do većeg zamaranja*). Općenito, sve procijenjene radne vrijednosti predstavljaju ispitanim zaposlenicima važne ili jako važne aspekte rada. Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjima koje smo ranije naveli. Sva ta istraživanja pokazuju da zaposleni u Hrvatskoj visoko ocjenjuju važnost svih ispitivanih aspekata posla. (detaljnije u: Maslić, Seršić i Šverko, 2000) U potonjem istraživanju osim osobnog dohotka, ispitanici procjenjuju jako važnim i *sigurno zaposlenje* ($M=6,36$), a sljedeća tri mjesta zauzimaju intrinzične radne vrijednosti: *zadovoljstvo da uloženi napor rezultira nečim vrijednim i vidljivim* ($M=6,22$), *da vaše sposobnosti i sklonosti dođu do punog izražaja u radu* ($M=6,01$) i *druženje na radu (rad s ljudima, a ne sa stvarima)* ($M=5,97$).

Zanimljivo je napomenuti da je *pristojan osobni dohodak* kao radna vrijednost dobio prednost u odnosu na intrinzičnu radnu vrijednost *zadovoljstvo da uloženi napor rezultira nečim vrijednim i vidljivim* koja je u prethodnim ispitivanjima (Miliša i suradnici, 1988; Miliša i Proroković, 1999; Škegro, 2008) zauzimala prvo mjesto po rangu važnosti.

Nadalje, u ovom istraživanju radna vrijednost *sigurnost radnog mjesta* zauzima po rangu važnosti drugo mjesto. Prema Miliši i sur. (1988) ova je radna vrijednost zauzimala deseto mjesto, a prema Škegro (2008) sedmo mjesto. Jedan od mogućih razloga zbog kojih ispitanici ovu vrijednost smatraju iznimno važnom zasigurno leži i u činjenici da trenutačno vlada globalna recesija i s njom povezana opća zabrinutost za radna mjesta. Dugoročniji razlozi mogu se prepoznati i u procesima globalizacije i kapitalizma, procesima koji se definiraju kao prelazak s planske na tržišnu privredu, a koji, između ostalog, podrazumijevaju prelazak iz sustava koji je zaposlenima jamčio veću sigurnost zaposlenja u sustav gdje je prijetnja gubitkom posla sastavni dio privrednog ciklusa (Peračković, 2002). Primjera radi, socijalizam je ranije nudio mogućnost dobivanja stana a ta je radna vrijednost nestala u današnjoj interpretaciji socijalne sigurnosti.

Kada se analiziraju empirijska istraživanja radnih vrijednosti od kraja osamdesetih godina 20. stoljeća do danas, primjetan je porast procjene važnosti ekstrinzičnih radnih vrijednosti kao što su dobra zarada i sigurnost posla. Sigurnost posla kao radna vrijednost dolazi još više do izražaja u razdobljima recesije, dok je dobra zarada konstantno na vrhu ljestvice važnosti bez obzira na razdoblja stabilnog gospodarstva ili recesije.

U istraživanju Maslić Seršić i sur. (2005) velik broj zaposlenika hrvatskih tvrtki procjenjivao je važnost i ostvarenost različitih aspekata posla. Ispitivani su sljedeći faktori: zanimljivost posla, mogućnost napredovanja, pravednost plaće, veličina zarade, ugodnost suradnika, mogućnost sudjelovanja u odlučivanju, sigurnost posla, uvjeti rada i sposobnost rukovodstva. Istraživanje je vršeno u dva razdoblja: u razdoblju duboke gospodarske krize



Slika 1. Histogram prosječnih procjena radnih vrijednosti (hijerarhija radnih vrijednosti)

(1993 - 1997) i postupnog oporavka gospodarstva (2000 - 2004). Rezultati su pokazali da je hrvatskim zaposlenicima u tim razdobljima najvažnija karakteristika posla bila dobra plaća, a slijede ju sposobnost rukovodstva, pravednost plaće i ugodnost suradnika. Vrlo se visoko na hijerarhiji nalazi i sigurnost posla. Ova radna vrijednost bilježi najveći porast po rangu važnosti u odnosu na istraživanja u razdoblju socijalizma. Dobiveni rezultati upućuju na to da hrvatski zaposlenici najviše cijene ekstrinzične radne vrijednosti, što se može tumačiti ekonomskom krizom i porastom nesigurnosti zaposlenja s obzirom na prijašnja razdoblja, ali nikako ne treba tumačiti kao znak otuđenja u procesu rada. Naime, u zasadama protestantske radne etike, visoko kotiraju vrijednosti materijalne neovisnosti, štedljivosti i utilitarnosti. Iste vrijednosti su prema Maxu Weberu osigurale razvoj kapitalističkog društva (Weber, M., 1989).

Kada je riječ o intrinzičnim radnim vrijednostima, pokazalo se da čestice "*zadovoljstvo da uloženi napor rezultira nečim vrijednim i vidljivim*" i "*da vaše sposobnosti i sklonosti dođu do punog izražaja u radu*", zauzimaju visoko mjesto u hijerarhiji radnih vrijednosti kako u ovom tako i u gore navedenim empirijskim istraživanjima. Čestica *druženje na radu (rad s ljudima, a ne sa stvarima)*, koja pripada socijalnoj vrijednosnoj orijentaciji, u svim je navedenim istraživanjima, pa tako i u ovome, bila među prvih pet po rangu važnosti.

Relativno nisku poziciju na rang-listi radnih vrijednosti zauzima čestica *vidan doprinos razvoju našeg društva*. U ovom je istraživanju ta radna vrijednost na trinaestom mjestu, dok je u istraživanju Miliše i suradnika (1988) zauzela deveto mjesto. Društvena odgovornost i briga za širu društvenu zajednicu očito ne spada u prioritete ispitanih zaposlenika, što je očekivan odraz stanja u našem društvu. Međutim, može se pretpostaviti da ova činjenica nije specifična samo za našu zemlju, već je vjerojatno riječ o široj društvenoj i kulturalnoj platformi, uvažavajući procese koji se događaju na mikrorazini i procese koji se događaju na makrorazini. Naime, kroskulturalna psihologija sugerira dihotomnu podjelu kultura na individualističke i kolektivističke kulture, pri

čemu su karakteristike većine tzv. zapadnih zemalja usmjerenost k individualnom, a ne kolektivnom. Pretpostavka je da bi kod kolektivističkih kultura neke spomenute intrinzične radne vrijednosti mogle biti više pozicionirane u hijerarhiji radnih vrijednosti. S druge strane to potvrđuje i stanovište da se društveni sustav može promijeniti, a da odnos prema radu ostane gotovo isti (Miliša, 1999).

Nadalje, ispitanici su na samo dno hijerarhijske ljestvice radnih vrijednosti smjestili *razne povlastice* (kao na primjer, *materijalne beneficije*, *putovanja* i slično). Ono što je konstanta u svim spomenutim istraživanjima, uključujući i ovo, jest da posljednja dva mjesta zauzimaju čestice *djelovanje na mišljenje i ponašanje drugih ljudi* i *rad koji nije pretjerano naporan i u kojem ne dolazi do većeg zamaranja*.

RADNE VRIJEDNOSTI I ZADOVOLJSTVO POSLOM S OBZIROM NA ISPITIVANE SOCIODEMOGRAFSKE VARIJABLE

Radi lakše interpretacije rezultata u daljnjoj su obradi u obzir uzete prosječne (latentne) varijable intrinzičnih i ekstrinzičnih radnih vrijednosti (sve su čestice jednakog smjera, a veći rezultat znači i veću procjenu vrijednosti). Ukoliko kao zavisnu varijablu uzmemo intrinzične radne vrijednosti (tablica 2 i 3), analiza nam pokazuje da F omjer u odnosu na sve nezavisne varijable, i u svim njihovim međusobnim interakcijama, nije statistički značajan ($p > 0,05$), osim kada je riječ o spolu ispitanika (granična razina značajnosti od 0,05). Pokazalo se da žene u odnosu na muškarce pridaju veću važnost intrinzičnim radnim vrijednostima ($M_z = 5,88$, $M_m = 5,54$). Moguće objašnjenje možemo naći u činjenici da se u našoj kulturi još uvijek muškarac smatra onim koji u najvećoj mjeri treba materijalno doprinosti obitelji, te je očekivano da zbog toga pridaje veću važnost upravo ekstrinzičnim radnim vrijednostima. Dobiveni rezultati u skladu su na nalazima Marinia i suradnika (1996) koji navode da se muškarci i žene razlikuju u 'intrinzičnim' vrijednostima, 'altruizmu' i 'socijalnim odnosima'. Ženama su od veće važnosti aspekti posla koji se vežu za socijalnu okolinu, dok su muškarcima to prioritete koji su vezani za sam radni zadatak.

Tablica 2. Razlike u procjeni intrinzičnih radnih vrijednosti s obzirom na ispitivane sociodemografske varijable (ANOVA-trosmjerna)

Izvor varijabiliteta	df	F	p(F)
spol	1	3,89	0,05
stručna sprema	2	1,32	0,27
mjesečna primanja	2	0,06	0,94
spol*stručna sprema	2	0,24	0,78
spol*mjesečna primanja	2	0,25	0,78
stručna sprema* mjesečna primanja	4	1,42	0,22
spol*stručna sprema*mjesečna primanja	4	1,76	0,14
unutar grupa	185		

Tablica 3. Intrinzične radne vrijednosti s obzirom na ispitivana sociodemografska obilježja

	spol	ss	primanja	AS intrinzične r. v.	frekvencija
1	M	SSS	ispodprosječna	5,75	9
2	M	SSS	prosječna	5,57	42
3	M	SSS	iznadprosječna	5,43	7
4	M	VŠS	ispodprosječna	6,25	1
5	M	VŠS	prosječna	5,30	7
6	M	VŠS	iznadprosječna	5,70	7
7	M	VSS	ispodprosječna	4,69	2
8	M	VSS	prosječna	5,83	14
9	M	VSS	iznadprosječna	5,35	10
10	Ž	SSS	ispodprosječna	5,47	15
11	Ž	SSS	prosječna	5,84	31
12	Ž	SSS	iznadprosječna	6,25	1
13	Ž	VŠS	ispodprosječna	6,38	6
14	Ž	VŠS	prosječna	5,83	11
15	Ž	VŠS	iznadprosječna	5,81	2
16	Ž	VSS	ispodprosječna	5,80	5
17	Ž	VSS	prosječna	5,70	24
18	Ž	VSS	iznadprosječna	5,86	9

Nadalje, ako kao zavisnu varijablu uzmemo ekstrinzične radne vrijednosti (tablica 4), jedina značajna razlika odnosi se na interakciju spola i stručne sprema (tablica 5), dok nije bilo značajnih razlika s obzirom na spol, stručnu spremu i mjesečna primanja zaposlenika.

Tablica 4. Razlike u procjeni ekstrinzičnih radnih vrijednosti s obzirom na ispitivane sociodemografske varijable (ANOVA-trosmjerna)

izvor varijabiliteta	df	F	p(F)
spol	1	0,21	0,64
stručna sprema	2	1,19	0,31
mjesečna primanja	2	2,91	0,06
spol*stručna sprema	2	3,26	0,04
spol*mjesečna primanja	2	1,66	0,19
stručna sprema* mjesečna primanja	4	0,66	0,62
spol*stručna sprema*mjesečna primanja	4	0,95	0,44
unutar grupa	185		

Tablica 5. Ekstrinzične radne vrijednosti s obzirom na ispitivana sociodemografska obilježja

	spol	ss	primanja	AS ekstrinzične r. v.	frekvencija
1	M	SSS	ispodprosječna	5,93	9
2	M	SSS	prosječna	5,61	42
3	M	SSS	iznadprosječna	5,38	7
4	M	VŠS	ispodprosječna	6,25	1
5	M	VŠS	prosječna	5,25	7
6	M	VŠS	iznadprosječna	5,54	7
7	M	VŠS	ispodprosječna	6,44	2
8	M	VSS	prosječna	5,54	14
9	M	VSS	iznadprosječna	5,45	10
10	Ž	SSS	ispodprosječna	5,89	15
11	Ž	SSS	prosječna	5,79	31
12	Ž	SSS	iznadprosječna	6,62	1
13	Ž	VŠS	ispodprosječna	6,25	6
14	Ž	VŠS	prosječna	5,77	11
15	Ž	VŠS	iznadprosječna	5,56	2
16	Ž	VSS	ispodprosječna	5,32	5
17	Ž	VSS	prosječna	5,51	24
18	Ž	VSS	iznadprosječna	5,33	9

Pojašnjenje značajne interakcije spola i stručne spreme odnosi se na tendenciju da su ženama srednje stručne spreme važnije ekstrinzične radne vrijednosti nego muškarcima iste stručne spreme. U odnosu na srednju stručnu spremu važnost ekstrinzičnih radnih vrijednosti nešto je veća kod žena, a nešto manja kod muškaraca više stručne spreme. Kod visoke stručne spreme vidljiva je suprotna tendencija. Naime, u ovoj kategoriji, muškarci procjenjuju ekstrinzične radne vrijednosti važnijima nego žene.

Sljedeći korak u analizama predstavljalo je ispitivanje zadovoljstva poslom i eventualne razlike s obzirom na ispitivane sociodemografske karakteristike. U tablici 6 prikazani su rezultati analize varijance u procjeni zadovoljstva poslom s obzirom na ispitivane sociodemografske varijable.

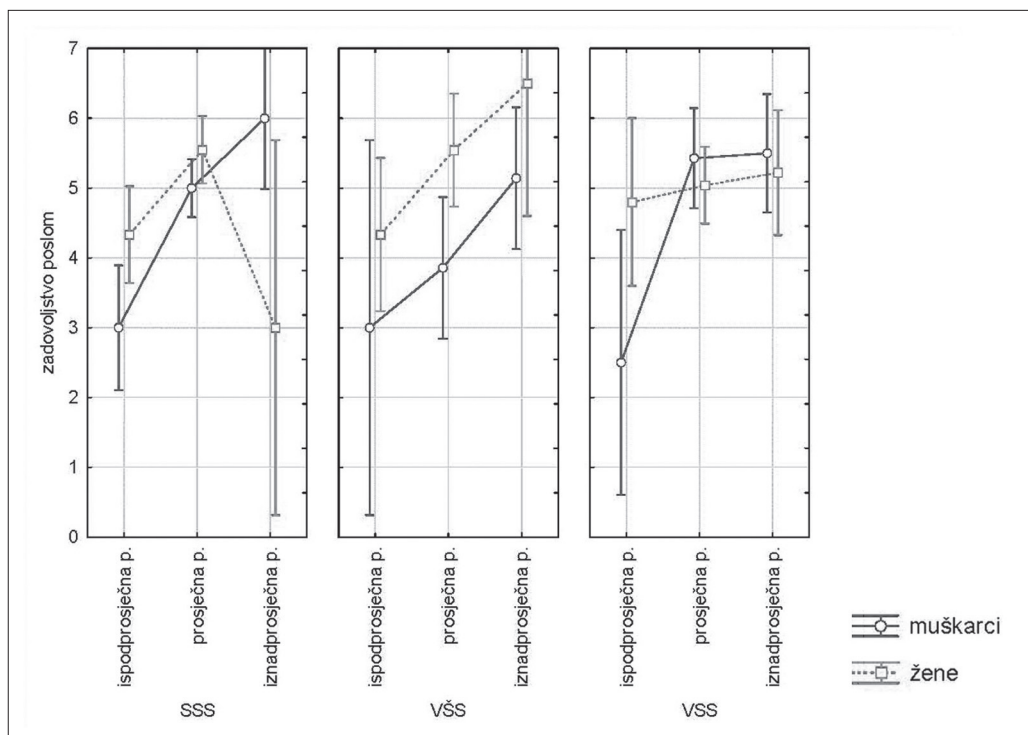
Tablica 6. Razlike u zadovoljstvu poslom s obzirom na ispitivane sociodemografske varijable (ANOVA-trosmjerna)

izvor varijabiliteta	df	F	p(F)
spol	1	2,91	0,09
stručna sprema	2	0,33	0,72
mjesečna primanja	2	8,51	0,01
spol*stručna sprema	2	2,43	0,09

spol*mjesečna primanja	2	3,19	0,04
stručna sprema* mjesečna primanja	4	0,99	0,42
spol*stručna sprema*mjesečna primanja	4	1,76	0,14
unutar grupa	185		

Analiza varijance je pokazala da postoji značajna razlika u zadovoljstvu poslom s obzirom na procijenjena mjesečna primanja, te da postoji značajna interakcija spola i mjesečnih primanja. Ova interakcija može se vidjeti na slici 2 gdje se može primijetiti da su muškarci s ispodprosječnim primanjima manje zadovoljniji poslom od žena ispodprosječnih primanja, dok je razlika u zadovoljstvu poslom kod muškaraca i žena s prosječnim primanjima nešto manja. Muškarci s iznadprosječnim primanjima zadovoljniji su poslom od žena s takvim primanjima.

Kako bi se ispitala moguće povezanosti među ispitivanim varijablama, izračunati su koeficijenti korelacije među varijablama čija kvantifikacija dozvoljava ovu vrstu statističke analize (tablica 7). Rezultati ukazuju na visoku korelaciju ($r=0,94$) između dobi i radnog staža zaposlenika, što je posve očekivano, te pozitivnu značajnu korelaciju ($r=0,45$) između intrinzičnih i ekstrinzičnih radnih vrijednosti. Ova korelacija upućuje na to da su ispitanici općenito skloni pridavati veću ili manju važnost pojedinim radnim vrijednostima, bez obzira je li riječ o intrinzičnim ili ekstrinzičnim vrijednostima.



Slika 2. Zadovoljstvo poslom s obzirom na ispitivana sociodemografska obilježja

Tablica 7. Matrica interkorelacija među ispitivanim varijablama

varijable	dob	radni staž	zadovoljstvo poslom	intrinzična r. v.	ekstrinzična r. v.
dob	1,00	0,94	0,13	0,10	0,08
radni staž		1,00	0,10	0,06	0,09
zadovoljstvo poslom			1,00	0,11	-0,19
intrinzična r. v.				1,00	0,45
ekstrinzična r. v.					1,00

$r = 0,137$, $p < 0,05$

Prema Locku (1976) vrijednosti imaju izrazito velik utjecaj na zadovoljstvo poslom, te se smatra da su vrijednosti direktna determinanta zadovoljstva. Isti autor smatra da će vrijednosti imati presudan utjecaj na zadovoljstvo poslom i u slučaju kad su od visoke važnosti za pojedinca, te da njihovo ostvarivanje nije neizvjesno. Što je neka vrijednost za pojedinca od veće važnosti te što se vrijednost percipira kao više ostvariva, to će zadovoljstvo biti veće. Rezultati ovog ispitivanja pokazali su postojanje značajne negativne korelacije ($r = -0,19$) između ekstrinzičnih radnih vrijednosti i zadovoljstva poslom koja ukazuje na to da su zaposlenici koji pridaju veću važnost ekstrinzičnim radnim vrijednostima, manje zadovoljni poslom koji obavljaju. Ovi podatci u skladu su s Lockeovim postavkama, jer se može pretpostaviti kako većina ispitanih zaposlenika nije zadovoljna visinom mjesečnih prihoda, sigurnošću posla i nekim drugim intrinzičnim radnim vrijednostima.

S druge strane, neka istraživanja pokazuju da se zadovoljstvo poslom povećava sa starošću/radnim stažom. Saleh (1964), Saleh i Otis, (1963; prema Bass i Barrett, 1976) navode da u dobi od 60-e do 65-e godine dolazi do pada cjelokupnog zadovoljstva poslom, a Gibson i Klein (1971; prema Bass i Barrett, 1976) smatraju da se zadovoljstvo poslom povećava s godinama starosti, te da neznatno opada ukoliko je radni staž duži. Ovo ispitivanje pokazalo je da ne postoji značajna korelacija zadovoljstva poslom i spomenutih varijabli, iako su tendencije primjetne (dobiveni je koeficijent pozitivan i na granici statističke značajnosti).

Na kraju se može zaključiti kako su u hijerarhiji radnih vrijednosti kod zaposlenih više pozicionirane ekstrinzične radne vrijednosti (prve dvije po rangu važnosti), a determinira ih značajno spol zaposlenika. Nadalje, zadovoljstvo poslom jest značajan korelat radnih vrijednosti, a od ispitivanih sociodemografskih varijabli determinira ga visina mjesečnih primanja. Općenito, rezultati ovog ispitivanja uklapaju se u rezultate sličnih istraživanja provedenih tijekom zadnjih dviju dekada u našoj zemlji, te potvrđuju trendove k primarno utilitarističkim orijentacijama zaposlenih (i nezaposlenih).

LITERATURA

- Bass, B. M. i Barret, V. G. (1976) *Man, Work and Organizations*, Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Locke, E. (1976) The Nature and Causes of Job Satisfaction, u: Dunnette M. D., (ur.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, R. McNally, Chicago, str. 1297-1349.
- Lodahal, T. M. i Kejner, M. (1965) The Definition and measurement of job involvement, *Journal of Applied psychology*, 49, str. 24-33.
- Marini, M., Pi-Ling Fan, M., Finley, E. i Beutel, A.M. (1996) Gender and job values, *Sociology of Education*, 69(1), str. 49-65.
- Maslić Seršić, D. i Šverko, B. (2000) Croatian workers in the period of transition: a five-year follow-up of job-related attitudes, *Social Science Information*, 2, str. 363-376.
- Maslić Seršić, D., Šverko B. i Galić, Z. (2005) Radne vrijednosti i stavovi prema poslu u Hrvatskoj: što se promijenilo u odnosu na devedesete?, *Društvena istraživanja* 14(6), str. 1039-1054.
- Miliša, Z. (1999) *Odgojne vrijednosti rada*, Književni krug, Split.
- Miliša, Z. i Proroković, A. (1999). Radne vrijednosti i zadovoljstvo životom ovisnika i neovisnika, *Napredak*, 141 (2), str. 181-190.
- Miliša, Z., Rako, A. i Takšić, V. (1988) Vrijednosne orijentacije studenata prema radu, *Znanstveno-istraživački odsjek RZ RK SSOH*, Zagreb.
- Miliša, Z. i Perin, V. (2002) *Rad - odgojna vrijednost u komunama za ovisnike*, Digital Pint, Rijeka.
- Miliša, Z., Takšić, V. (1997) Studenti, droga, odnos prema radu i religija, *Napredak*, 138(4), str. 389-397.
- Peračković, K. (2002) Čimbenici nesigurnosti zaposlenja u Hrvatskoj, [Internet], <raspoloživo na: <http://www.hsd.hr/revija/pdf/3-4-2002/Peračković.pdf>>
- Petz, B. (1992) *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb.
- Super, D.E. (1970) The work values, u: Zytowski, D.G. (ur.), *Contemporary Approaches to Interest Measurement*, University of Minneapolis Press, Minneapolis, str. 189-205.
- Super, E. D. i Šverko, B. (1995) *Life roles, Values and Careers*, Josey-Bass, Publishers San Francisco.
- Škegro, I. (2008) *Radne vrijednosti i zadovoljstvo poslom na područjima posebne državne skrbi*, Diplomski rad, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru.
- Šverko B., Ajduković, D., Hajc, L., Kulenović, A., Prišlin, R. i Vizek-Vidović, V. (1980) *Psihosocijalni aspekti izbora obrazovanja i zanimanja*, CDD SSOH, Zagreb.
- Šverko, B. (1991) Značenje rada u životu pojedinca: radne vrijednosti, važnost rada i otuđenje, u: Kolesarić, V., Krizmanić, M. i Petz, B. (ur.), *Uvod u psihologiju*, Prosvjeta, Bjelovar, str.17-56.

Terkel, S. (1975) *Working, The Hearest Corporation*, New York.

Weber, M.(1989) *Protestantska etika i duh kapitalizma*, Veselin Masleša, Sarajevo.

WORK VALUES AND JOB SATISFACTION IN VIEW OF CERTAIN SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

SUMMARY

The goal of this research was to establish the hierarchy of work values among employees, and to explore possible differences between work values and job satisfaction in view of certain socio-demographic variables (gender, age, education, monthly salary and work experience).

An anonymous questionnaire method was used in which 203 subjects participated, from various jobs and with various socio-demographic characteristics potentially relevant to obtaining significant indicators in the interpretations of relations to work, as a supplement to the relatively small number of studies in post-socialist Croatia. Work values were explored in *A Questionnaire of Work Values* (Super, 1970) which consists of 16 units with which two factors are investigated: intrinsic and extrinsic work values. A set of questions asking the subject to answer questions about their gender, age, education, monthly salary and work experience (socio-demographic characteristics), and to grade their satisfaction with their jobs on a scale of one to seven, were added to the questionnaire.

In agreement with previously known trends indicated by prior research of work values in our region, the analysis of the results indicated that a utilitarian orientation was primarily present in the work values hierarchy of employees, where the importance of extrinsic work values (material compensation and social security) is dominant, and they are significantly determined by the gender of the employee. Job satisfaction is significantly correlated to work values, and of the socio-demographic variables that were investigated it is determined by the size of the monthly salary. This study confirmed some earlier assumptions of the author of the study as well as the results of some earlier studies. That is to say that the relation towards work hasn't significantly changed in spite of the change of the social system (from socialism to capitalism).

KEY WORDS: *job satisfaction, relationship towards work, value orientation, work, work values*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga

ZLOUPORABA ALKOHOLA MEĐU UČENICIMA SREDNJE STRUKOVNE ŠKOLE

ZORA ZUCKERMAN ITKOVIĆ

DALIBORKA KOLAK

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 364.272-053.6
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 10. VII. 2009.

U ovom radu razmatraju se osnovne značajke vezane uz problematiku zlouporabe alkohola kod adolescenata koji pohađaju srednju strukovnu školu. Istraživanje je provedeno među učenicima tijekom veljače - travnja 2008. godine u Školskom centru za strukovna zanimanja grada Viteza (Bosna i Hercegovina), u kojem prema najnovijim podacima (lipanj 2009.) živi preko 60% hrvatskog stanovništva. Uzorak dobiven slučajnim izborom sastojao se od 200 učenika različitog spola, dobnih skupina, školskog uspjeha i obiteljske situacije. Cilj rada bio je dobiti što cjelovitiju sliku o konzumaciji alkohola među učenicima strukovne škole koja uključuje odgovore na niz pitanja, od količine alkohola koju učenici povremeno ili redovito piju, učestalosti opijanja, do razlika između muškog i ženskog spola, vrste alkohola koji se najčešće konzumira, povezanosti pijenja s školskim uspjehom, obiteljskom situacijom, provođenjem slobodnog vremena i drugo. Korišten je standardizirani anketni upitnik izrađen u svrhu ovog istraživanja. Rezultati su potvrdili postavljenu glavnu hipotezu da učenici srednje strukovne škole značajno konzumiraju alkohol i da se relativno često opijaju. Također, dobiveni su mnogobrojni podatci koji jasno ukazuju na zabrinjavajuće slabu provedbu preventivnih zahvata u suzbijanju zlouporabe alkohola kod mladih jer kod ispitanika nije formiran stav protiv pijenja alkoholnih pića.

Dobiveni rezultati pokazuju izrazito zabrinjavajuću sliku konzumacije alkohola od strane učenika i učenica nama susjedne države. Moglo bi se reći da se zlouporaba proširila na gotovo sve učenike i učenice ovog uzrasta. Očito je da se pijenje alkohola, čak i povremeno opijanje, tolerira i drži društveno prihvatljivim ponašanjem mladeži, jer se sankcionira isključivo kad mladi pod utjecajem alkohola učine druga društveno kažnjiva djela. Dobiveni podatci su uspoređeni s nekim rezultatima ESPAD istraživanja provedenog u Europskoj uniji i Hrvatskoj 2007. godine koji su pokazali da hrvatska mladež konzumira alkohol iznad europskog prosjeka (od visokog sedmog mjesta 2003. tijekom zadnjih pet godina "popela" se u neslavnu skupinu prvih triju mjesta). Istraživanje provedeno u susjednoj državi pretežno među Hrvatima, ali i učenicima drugih nacionalnosti (Bošnjaci, Srbi) pokazuje da je i među učenicima hrvatske manjine situacija jednako dramatična kao i u Hrvatskoj. Teško je oduprijeti se dojmu da su tranzicijske teškoće na ovim prostorima u svom najgrubljem obliku najviše pogodile mlade.

KLJUČNE RIJEČI: *alkohol, prevencija, srednja strukovna škola, učenici, zlouporaba*

I. UVOD

Mnogobrojna istraživanja u nas i svijetu ukazuju na zabrinjavajući porast konzumiranja i zlouporabe alkohola kod adolescenata (Kapetanović Bunar, 1985; Hudolin, 1989; Miliša, Takšić, 1995; Itković, Bilan, 1995; Jurišić, Petani-Panza, 2001; Breitenfeld, 2003; Buljan, Thaller, 2003; Bognar, 2005; Robins i sur. 1984; Hasin i sur., 1990; Bushman, Cooper, 1990; White, 1997; Shapiro, 2001, i mnoga druga). Sva istraživanja pokazuju približno identične rezultate - mladi u Hrvatskoj vrlo rano počinju piti, preko 90% dječaka i 87% djevojčica probali su alkohol u dobi do 15 godina; preko 45% dječaka i 26% djevojčica opilo se tri i više puta; 35% dječaka i 18% djevojčica piju alkohol šest i više puta tijekom mjeseca, a naglom pijenju više žestokih pića odjednom sklono je oko 40% dječaka i 30% djevojčica (Kuzman, ESPAD, 2003). Posljedice su gotovo nesagledive: najveći broj kriminalnih djela mladih povezan je s konzumiranjem alkohola; gotovo 50% nesreća u saobraćaju sa smrtnim posljedicama prouzročili su mladi vozači ispod 23 godine pod utjecajem alkohola; samoubojstva mladih u pravilu su povezana s konzumiranjem alkohola; agresivno ponašanje i vandalizam mladeži često su potaknuti alkoholom; učenici koji učestalo konzumiraju alkohol postižu slabiji uspjeh, napuštaju školu, nerijetko konzumiraju i opojne droge; mladi skloni kockanju, prekomjernom bavljenju računalom, ovisnosti o seksu, kupovanju i slično, uz te aktivnosti često piju alkohol. Ovako široku zastupljenost alkohola kod mladih jednim dijelom podupiru društveni običaji i opća društvena tolerancija pijenja alkohola, a više od toga mehanizam djelovanja alkohola. Dok konzumenti vjeruju da ih alkohol emocionalno ili socijalno potiče, dotle alkohol obično djeluje kao disinhibitor – on smanjuje inhibicije za postupke koji se nerado ili nikako ne čine u trijeznom stanju i istovremeno ometa kognitivne postupke za uviđanje realne situacije. Pod utjecajem alkohola osoba obično reagira intenzivnije i agresivnije, što svakako ovisi o količini popijenog pića. Stoga ne iznenađuje statistika kriminala i drugih oblika poremećenog ponašanja mladih pod utjecajem alkohola.

Nužno je, dakle, prevenirati zlouporabu alkohola u društvenoj zajednici, a kod mladeži potaknuti sve preventivne mehanizme kako bi se spriječila bilo kakva uporaba. U tom pravcu usmjereni su i ciljevi Svjetske zdravstvene organizacije. U prijedlogu, tzv. Target No 12, se navodi da niti u jednoj zemlji konzumiranje čistog alkohola po glavi stanovnika ne bi smjelo prijeći 6 litara godišnje. (Podatci iz 1990. godine pokazuju da je ovaj odnos u gotovo svim zemljama Europske unije znatno iznad predloženog, npr. u Austriji 10,60; Belgiji 10,30; Francuskoj 16,00; Italiji 12, 80; Luksemburgu 14,30; Mađarskoj 11,50; Nizozemskoj 9,10; Portugalu 13,50; Njemačkoj 12,40; Španjolskoj 14,00; Švicarskoj 10,60; Hrvatskoj oko 12,00 itd.). Prijedlog Svjetske zdravstvene organizacije nije represivan, on propagira umjereno pijenje odraslih i potpunu apstinenciju maloljetnika. Države koje su ozbiljno pristupile prevenciji zlouporabe alkohola zadnjih desetak godina poduzele su mjere zaštite svoje mladeži primjenom novih zakona, koje su dale pozitivne rezultate. U Hrvatskoj, na žalost, nema pozitivnih pomaka, a napose zabrinjavaju rezultati najnovijeg ESPAD istraživanja po kojem mladi u Hrvatskoj piju više od prosjeka ESPAD zemalja, a jednak trend hrvatskog "prestizanja" europskog prosjeka opaža se i kod opijanja mladeži. Mladi u Hrvatskoj ne piju samo učestalo nego i količinski puno i nema naznaka o smanjenju takva trenda (Kuzman i sur., ESPAD, 2007/2008., Zagreb, 2009). Našim istraživanjem željeli smo dobiti uvid u stanje u susjednoj državi, na području naseljenom pretežno hrvatskim stanovništvom.

2. NEKI POKAZATELJI O ZLOUPORABI ALKOHOLA MEĐU UČENICIMA HRVATSKE MANJINE KOJI POHAĐAJU SREDNJU STRUKOVNU ŠKOLU U BOSNI I HERCEGOVINI (ZUCKERMAN ITKOVIĆ, KOLAK, 2008)

METODA

Osnovni cilj istraživanja bio je utvrditi pijenje alkohola i učestalost opijanja učenika hrvatske manjine koji pohađaju srednju strukovnu školu, te ukazati na uzroke, motive i neke druge varijable usko povezane s uživanjem alkoholnih pića. Postavljena je glavna hipoteza da učenici strukovnih škola učestalo konzumiraju alkohol i da se relativno često opijaju. U skladu s ciljevima postavljeni su zadatci istraživanja:

- utvrditi postotak učenika koji konzumiraju alkohol (rijetko, često, trajno)
- utvrditi razliku u konzumaciji alkohola između muške i ženske populacije
- utvrditi dob početnog konzumiranja alkohola
- utvrditi razliku konzumiranja alkohola između mlađih ili starijih učenika
- utvrditi učestalost konzumiranja alkohola
- utvrditi učestalost opijanja
- evidentirati najčešće konzumirana pića
- utvrditi u kojim situacijama mladi najčešće piju
- utvrditi uzroke i motive uživanja alkohola
- utvrditi koliko je alkohol dostupan maloljetnicima

Temeljni instrument istraživanja bio je standardizirani anketni upitnik sastavljen od pitanja zatvorenog tipa (Upitnik u prilogu). Istraživanje je provedeno u centrima za strukovna zanimanja u više srednjih škola na području Dalmacije, na uzorku podjednagog broja muških i ženskih učenika različitih struka, u osam razreda (po dva razredna odjeljenja svake godine školovanja, N= 200). Za statističku obradbu koristio se Pearsonov hi-kvadrat test (razlika razdioba nominalnih i ordinarnih podataka); Fisherov egzaktni test koristio se pri manjku očekivanih frekvencija kod usporedbi varijabli; Pearsonov koeficijent korelacije koristio se za određivanje značajnosti korelacije kontinuirane varijable i ordinarnih varijabli. Za prikaz raspodjele kontinuiranih varijabli korištena je aritmetička sredina i standardna devijacija.

REZULTATI

Tablica 1. Distribucija ispitanika prema dobi i spolu

Spol		Dobne skupine			Ukupno
		13-14 god.	15-16 god.	17-19 god.	
muški	broj	2	33	43	78
	%	2,6%	42,3%	55,1%	100,0%
ženski	broj	1	57	64	122
	%	,8%	46,7%	52,5%	100,0%
Ukupno	broj	3	90	107	200
	%	1,5%	45,0%	53,5%	100,0%

Ukupno je ispitano 78 mladića i 122 djevojke, svi su bili grupirani u tri grupe prema dobi. Nisu utvrđene statistički značajne razlike u dobi učenika muškog i ženskog spola (hi-kvadrat - 1,322; P - 0,601, Fisherov egzaktni test).

Tablica 2. Obitelj (potpuna ili krnja)

		Broj ispitanika	Postotak
Valid	s oba roditelja	165	82,5
	s majkom	26	13,0
	s majkom (razvedena)	2	1,0
	s ocem	2	1,0
	s ocem (razveden)	1	,5
	sa starateljem	4	2,0
	Ukupno	200	100,0

Dobiveni rezultati pokazuju statistički značajnu razliku, odnosno da najviše učenika živi s oba roditelja (hi-kvadrat=637,780; df=5; P<0,001). Razlozi zbog kojih neki učenici žive samo s majkom ili ocem, te kod staratelja, su smrt drugog roditelja ili razvod roditelja.

Tablica 3. Uključenost učenika u neku od izvanškolskih aktivnosti

		Broj ispitanika	Postotak
Valid	da	99	49,5
	ne	100	50,0
	Ukupno	199	99,5
Missing	System	1	,5
	Ukupno	200	100,0

Podatci pokazuju da ne postoji značajna razlika između učenika uključenih u izvanškolske aktivnosti, i onih koji nisu uključeni (hi-kvadrat - 0,005; df -1; P - 0,943). Dobiven je podatak da 50% učenika nije uključeno u izvanškolske aktivnosti, odnosno da škola nema nikakav uvid niti utjecaj u provođenje njihova slobodnog vremena.

Tablica 4 . Školski uspjeh učenika u prethodnom razredu

		Broj ispitanika	Postotak
Valid	1	4	2,0
	2	5	2,5
	3	39	19,5
	4	97	48,5
	5	55	27,5
	Ukupno	200	100,0

Učenci srednje strukovne škole u većini postižu vrlo dobar (48,5%) i odličan uspjeh (27,5%), blizu 20% ih je s dobrim uspjehom, a oko 2% s dovoljnim i nedovoljnim uspjehom. Statistički značajna razlika ukazuje da su u većini učenici s vrlo dobrim uspjehom ($\chi^2=149,900$; $df=4$; $P<0,001$). Ovako visok prosjek školskog uspjeha jednim je dijelom pokazatelj blažeg kriterija ocjenjivanja učenika strukovnih škola u odnosu na druge srednje škole.

Tablica 5 . Podatci o eksperimentiranju s alkoholom

Spol		Jeste li ikada popili alkoholno piće ?		Ukupno
		Da	Ne	
muški	broj	77	1	78
	%	98,7%	1,3%	100,0%
ženski	broj	118	4	122
	%	96,7%	3,3%	100,0%
Ukupno	broj	195	5	200
	%	97,5%	2,5%	100,0%

Čak 98,7% mladića i 96% djevojaka probalo je ili eksperimentiralo s alkoholom, s jednakom učestalosti mladića i djevojaka ($\chi^2=0,175$; $df=1$; $P=0,650$, Fisherov egzaktni test). Podatci ukazuju na veliku dostupnost alkohola bez obzira na zakonsku zabranu prodaje alkoholnih pića maloljetnicima, odnosno na potpuni izostanak preventivnih mjera. Na to ukazuju i podatci o dobi prvog konzumiranja alkohola, koja je u prosjeku između 15 i 16 godina, što se poklapa s vremenom prvih noćnih izlazaka mladih.

Tablica 6 . Dob prvog konzumiranja alkohola

Spol		Dob prvog popijenog pića			Ukupno
		13-14	15-16	17-19	
muški	broj	25	21	2	48
	%	52,1%	43,8%	4,2%	100,0%
ženski	broj	35	56	3	94
	%	37,2%	59,6%	3,2%	100,0%
Ukupno	broj	60	77	5	142
	%	42,3%	54,2%	3,5%	100,0%

Nije utvrđena statistički značajna razlika u dobi početnog konzumiranja alkohola između mladića i djevojaka ($\chi^2=3,360$; $P=0,180$, Fisherov egzaktni test), a može se tvrditi da su gotovo svi ispitanici prije punoljetnosti konzumirali alkohol.

Tablica 7. Učestalost pijenja

Dobna skupina	Koliko često pijete?					Ukupno
	Uopće ne pijem	2-3 puta godišnje	2-3 puta mjesečno	2-3 puta tjedno	svakog dana	
13-14 god.	0	2	1	0	0	3
%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
15-16 god.	13	38	35	4	0	90
%	14,4%	42,2%	38,9%	4,4%	0,0%	100,0%
17-19 god.	9	22	55	19	2	107
%	8,4%	20,6%	51,4%	17,8%	1,9%	100,0%
Ukupno	22	62	91	23	2	200
%	11,0%	31,0%	45,5%	11,5%	1,0%	100,0%

Podatci pokazuju da postoji statistički značajna razlika između dobi ispitanika i učestalosti pijenja alkohola (hi-kvadrat=23,072; df=8; P=0,001, Fisherov egzakti test). Alkohol se vrlo rijetko konzumira u dobi od 13 do 14 godina, i to samo 2-3 puta godišnje. U dobi od 15 do 16 godina 42,3% ispitanika konzumira alkohol 2-3 puta godišnje, ali i 2-3 puta mjesečno (38,9%). Ispitanici od 17 do 19 godina najčešće piju 2-3 puta mjesečno (51,4%); u toj dobi puno ih je veći broj koji piju svaki tjedan (17,8%), a 2-3 puta godišnje pije njih 20,6%. Utvrđena je značajna pozitivna korelacija između dobi i učestalosti ispijanja alkohola. (Pearsonov koeficijent - 0,334; P<0,001).

Tablica 8. Čestina opijanja

Spol	Koliko se često opijate?					Ukupno
	Uopće se ne opijam	2-3 puta godišnje	2-3 puta mjesečno	2-3 puta tjedno	svaki dan	
muški	29	28	15	5	1	78
%	37,2%	35,9%	19,2%	6,4%	1,3%	100,0%
ženski	83	30	7	1	0	121
%	68,6%	24,8%	5,8%	,8%	,0%	100,0%
Ukupno	112	58	22	6	1	199
%	56,3%	29,1%	11,1%	3,0%	,5%	100,0%

Blizu 30% ispitanika opija se 2-3 puta godišnje; 11,1% opija se 2-3 puta mjesečno, a 3% se opija 2-3 puta tjedno. Jedan ispitanik je odgovorio da se opija svaki dan. Utvrđena je statistički značajna razlika u čestini opijanja između mladića i djevojaka (hi-kvadrat=24,129; df=4; P<0,001, Fisherov egzakti test). Ženski se spol uopće ne opija u 68,6% slučajeva, za razliku od muškog spola koji se uopće ne opija u 37,2% slučajeva. Rezultati pokazuju da se mladići i učestalije opijaju više puta mjesečno i tjedno.

Tablica 9. Vrsta alkohola koji se najčešće konzumira

Spol	Vrste alkohola						Ukupno
	pivo	vino	likeri	žestoka pića	ne pijem	više odgovora	
muški	49	7	2	12	6	2	78
%	62,8%	9,0%	2,6%	15,4%	7,7%	2,6%	100,0%
ženski	18	51	25	8	15	5	122
%	14,8%	41,8%	20,5%	6,6%	12,3%	4,1%	100,0%
Ukupno	67	58	27	20	21	7	200
%	33,5%	29,0%	13,5%	10,0%	10,5%	3,5%	100,0%

Pivo je najpopularnije alkoholno piće među mladićima, a vino među djevojkama. Čak 62,8% mladića najčešće konzumira pivo, odnosno 14,8% djevojaka. Za vino kao najčešće konzumirano piće izjasnilo se 9% mladića i 41,8% djevojaka. Muškarci obično smatraju da su likeri više "ženska" pića te je postotak mladića koji piju likere 2,6%, a djevojaka 20,5%. Za žestoka pića se općenito smatra da su malo više "muška", a postotak mladića koji rado piju žestoka pića je 15,4%. Postotak djevojaka koje rado piju žestoka pića je 6,6%. Osim piva i vina kao "najomiljenijih" pića, ispitanici su zaokruživali i druge vrste pića koja rado konzumiraju, pa se može zaključiti da adolescenti piju ono alkoholno piće koje im je dostupno. Tome u prilog ide i izjava jednog ispitanika da mu je pivo najdraže piće, ali pije i ostala, što ovisi o situaciji, mogućnosti izbora, društvu i raspoloženju.

Tablica 10. Situacije u kojima adolescenti rado konzumiraju alkohol

U kojim situacijama		Spol		Ukupno
		muški	ženski	
za vrijeme jela	broj	0	4	4
	%	,0%	100,0%	100,0%
u gostima	broj	1	2	3
	%	33,3%	66,7%	100,0%
s prijateljima	broj	71	100	171
	%	41,5%	58,5%	100,0%
ne pijem	broj	6	15	21
	%	28,6%	71,4%	100,0%
više odgovora	broj	0	1	1
	%	,0%	100,0%	100,0%
Ukupno	broj	78	122	200
	%	39,0%	61,0%	100,0%

Rezultati pokazuju da je popularnost i privlačnost uživanja alkohola s prijateljima najviše zastupljena. Pijenje alkohola u društvu vršnjaka postalo je općeprihvaćeno i uobičajeno ponašanje mladih, oni drže da ih alkohol zbližava, olakšava komunikaciju, slobodnije izražavanje i ponašanje. Nisu ustanovljene statistički značajne razlike

između ženskog i muškog spola vezano za učestale situacije konzumiranja alkohola (hi-kvadrat=4,628; df=4; P=0,326, Fisherov egzaktni test).

Tablica 11. Najčešći razlozi pijenja alkohola

		Spol		Ukupno
		muški	ženski	
bolje raspoloženje	broj	6	17	23
	%	26,1%	73,9%	100,0%
zabava	broj	42	49	91
	%	46,2%	53,8%	100,0%
običaj, uz jelo	broj	0	5	5
	%	,0%	4,1%	100,0%
kad imam poteškoće	broj	0	5	5
	%	,0%	4,1%	100,0%
društvo	broj	11	13	24
	%	45,8%	54,2%	100,0%
ne pijem	broj	6	15	21
	%	28,6%	71,4%	100,0%
više odgovora	broj	13	18	31
	%	41,9%	58,1%	100,0%
Ukupno	broj	78	122	200
	%	39,0%	61,0%	100,0%

Čak 53,8% djevojaka i 46,2% mladića piju radi zabave, iz čistog hedonizma, a približno isti postotak konzumira alkohol kako bi postali sastavni dio određenog društva u kojem svi piju. Alkohol je prema dobivenim podacima sastavni dio života mladih i najčešće sredstvo postizanja "dobre zabave". Djevojke su sklone piti kako bi "podigle" svoje raspoloženje (73,9%). Znatno manji broj adolescenata pije uz jelo, kao dijela obiteljske tradicije. Djevojke znatno učestalije piju alkohol kad imaju poteškoća, dok niti jedan mladić nije izjavio da pije zbog tog razloga. Nisu utvrđene statistički značajne razlike između ženskog i muškog spola vezane za razloge konzumiranja alkohola (hi-kvadrat=10,912; df=6; P=0,080, Fisherov egzaktni test).

Tablica 12 . Dostupnost alkohola adolescentima

	Broj ispitanika	%
pitaju za godine	8	4,0
traže osobnu	1	,5
lako kupim	162	81,0
Total	171	85,5
Missing System	29	14,5
Ukupno	200	100,0

Ozbiljno zabrinjava podatak da 81% adolescenata lako kupuje alkohol. Razlika u odnosu na ostale varijable dostupnosti je značajna (hi-kvadrat -290,561; df - 2; P<0,001). Ovaj podatak jasno govori da se u pravilu ne poštuje zabrana prodaje alkoholnih pića maloljetnicima niti se zbog kršenja zakona snose posljedice.

Tablica 13 . Obiteljska situacija i učestalost konzumiranja alkohola.

		Koliko često pijete?					Ukupno
		uopće ne pijem	2-3 puta godišnje	2-3 puta mjesečno	2-3 puta tjedno	svakog dana	
Živi:	s oba roditelja	13	43	74	18	2	150
	%	8,7%	28,7%	49,3%	12,0%	1,3%	100,0%
	s majkom	2	14	5	3	0	24
	%	8,3%	58,3%	20,8%	12,5%	,0%	100,0%
	s majkom (razvedena)	0	1	1	0	0	2
	%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	s ocem	0	0	2	0	0	2
	%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	s ocem (razveden)	0	1	0	0	0	1
	%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	sa starateljem	0	1	1	0	0	2
	%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
Ukupno		15	60	83	21	2	181
%		8,3%	33,1%	45,9%	11,6%	1,1%	100,0%

Dobiveni rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike s obzirom na obiteljsku situaciju u kojoj adolescenti žive i učestalost konzumiranja alkohola (hi-kvadrat=26,076; df=20; P=0,338, Fisherov egzaktni test), odnosno približno isti postotak učestalosti pijenja alkohola adolescenata koji žive s oba roditelja i onih koji žive s jednim roditeljem.

Tablica 14. Školski uspjeh u odnosu na učestalost konzumiranja alkohola.

			Koliko često pijete?					Ukupno
			uopće ne pijem	2-3 puta godišnje	2-3 puta mjesečno	2-3 puta tjedno	svakog dana	
Uspjeh	1	broj	0	2	1	1	0	4
		%	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	,0%	100,0%
	2	broj	1	1	2	1	0	5
		%	20,0%	20,0%	40,0%	20,0%	,0%	100,0%
	3	broj	3	7	18	6	0	34
		%	8,8%	20,6%	52,9%	17,6%	,0%	100,0%
	4	broj	3	29	47	9	1	89
		%	3,4%	32,6%	52,8%	10,1%	1,1%	100,0%

	5	broj	8	21	15	4	1	49
		%	16,3%	42,9%	30,6%	8,2%	2,0%	100,0%
Ukupno		broj	15	60	83	21	2	181
		%	8,3%	33,1%	45,9%	11,6%	1,1%	100,0%

Podatci pokazuju da nema statistički značajne razlike između školskog uspjeha i učestalosti konzumiranja alkohola ($hi\text{-kvadrat}=23,074$; $df=16$; $P=0,068$, Fisherov egzaktni test). Dakle, podjednako konzumiraju alkohol ili se opijaju učenici s odličnim i vrlo dobrim uspjehom te oni sa slabijim ocjenama.

Tablica 15. Bavljenje nekom izvanškolskom aktivnosti u odnosu na učestalost konzumiranja alkohola

		Koliko često pijete?					Ukupno
		Uopće ne pijem	2-3 puta godišnje	2-3 puta mjesečno	2-3 puta tjedno	svakog dana	
Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnosti?	da	7	34	37	6	1	85
	%	8,2%	40,0%	43,5%	7,1%	1,2%	100,0%
	ne	8	25	46	15	1	95
	%	8,4%	26,3%	48,4%	15,8%	1,1%	100,0%
Ukupno		15	59	83	21	2	180
%		8,3%	32,8%	46,1%	11,7%	1,1%	100,0%

Dobiveni podatci pokazuju da nema statistički značajne razlike u konzumiranju alkohola između učenika koji se bave nekom izvanškolskom aktivnosti i onih koji se ne bave izvanškolskim aktivnostima ($hi\text{-kvadrat}=5,943$; $df=4$; $P=0,176$, Fisherov egzaktni test). Pijenje alkohola među mladima prisutno je bez obzira na to jesu li zaokupljeni nekom izvanškolskom aktivnosti ili nisu. Može se zaključiti da kod naših ispitanika nije formiran stav protiv konzumiranja alkohola, odnosno da su izostale školske sustavne preventivne aktivnosti oko suzbijanja konzumiranja alkohola.

3. ZAKLJUČAK

Istraživanje je potvrdilo glavnu hipotezu da adolescenti koji pohađaju srednju strukovnu školu u velikom broju konzumiraju alkoholna pića i da se relativno često opijaju.

S obzirom na postavljene zadatke istraživanja gotovo svi dobiveni podatci su poražavajući i pokazuju da škola i društvena zajednica značajno zanemaruju prevenciju zlouporabe alkohola kod mladih:

- 97,5% adolescenata je kušalo alkohol, a tek 2,5% nije (U ESPAD istraživanju iz 2007. godine postotak za adolescente u Hrvatskoj iznosio je 84%);
- 98,7% mladića i 96,7% djevojaka je kušalo alkohol, što pokazuje da nema razlike u konzumaciji alkohola između mladića i djevojaka (Ovo je jedno od prvih istraživanja u kojemu su mladići i djevojke potpuno izjednačeni u eksperimentiranju s alkoholom);

- vrijeme početnog konzumiranja alkohola je u dobi od 13 do 14 godina, što pokazuju i istraživanja u Hrvatskoj.

Rezultati koji slijede sukladni su s podacima većine istraživanja u Hrvatskoj i svijetu:

- alkohol se vrlo rijetko konzumira u dobi od 13 do 14 godina, i to samo 2-3 puta godišnje; u dobi od 15 do 16 godina 42,3% ispitanika pije alkohol 2-3 puta godišnje, ali i 2-3 puta mjesečno (38,9%); ispitanici u dobi od 17 do 19 godina najčešće piju 2-3 puta mjesečno (51,4%) i, za razliku od ostalih dobnih skupina, puno veći broj u ovoj dobi pije svaki tjedan (17,8%), te svaki dan 1,9% ;
- 29,1% ispitanika se opija 2-3 puta godišnje; 11,1% ih se opija 2-3 puta mjesečno, 3,0 % ispitanika se opija 2-3 puta tjedno, te 0,5% opija se svaki dan. Značajno je da djevojke učestalije daju odgovor (68,6%) da se uopće ne opijaju, za razliku od mladića koji se uopće ne opijaju u 37,2% slučajeva; mladići se učestalije opijaju od djevojaka i 2-3 puta mjesečno, odnosno i 2-3 puta tjedno;
- najomiljenije alkoholno piće među mladićima je pivo (33,5%); na drugom mjestu je vino koje preferiraju djevojke (29,0%), zatim likeri (13,5%) te žestoka pića (10,0%);
- najveći postotak ispitanika alkohol pije s prijateljima (85,5%); za vrijeme jela alkohol pije 2,0% ispitanika te u gostima 1,5% ispitanika;
- radi zabave alkohol pije 45,5% ispitanika, zbog društva i radi boljeg raspoloženja približno isti postotak ispitanika, kad imaju poteškoća 2,5%;
- 81,0% ispitanika kupuje alkohol bez poteškoća;
- najviše ispitanika koji konzumiraju alkohol živi s oba roditelja (82,5%), a na drugom su mjestu oni koji žive samo s majkom zbog smrti oca (13,0%).

Ovako drastična prisutnost alkohola u životu mladih lako je objašnjiva. Život u sredini koja ne osuđuje pijenje alkohola, bilo zbog nedovoljne brige ili zbog komercijalnih razloga, najbolji je motiv mladima da i sami počnu piti. Osim što oslobađa od stresa, konzumiranje alkohola ujedno je i način "boljeg" zabavljanja i provođenja slobodnog vremena mladih. Tempo suvremenog života od mladih zahtijeva povećane tjelesne, intelektualne, psihičke, emocionalne i socijalne aktivnosti. Napori, odricanja, strahovi, pritisci, prevelika očekivanja i krize zasigurno utječu na stvaranje sklonosti mladih prema konzumiranju alkohola kao obliku bijega od životne realnosti ili kao načinu međusobnog zbližavanja i ravnopravne pripadnosti vršnjačkim skupinama. Međutim, ono što začuđuje i na što ozbiljno upozorava ovo istraživanje jest činjenica da društvena zajednica, unatoč drastičnim posljedicama pijenja alkohola, slabo, gotovo nikako ne provodi prevencije, odnosno da još uvijek ignorira pojavu zlouporabe alkohola kod mladih.

4. LITERATURA

Bastašić, Z. (1995) *Pubertet i adolescencija*, Zagreb, Školska knjiga.

Bognar, L. (2005) Pedagoški aspekt problema ovisnosti kod mladih, *Pedagogijska istraživanja*, 37; 1, str. 113-125.

- Breitenfeld, D. (2003) Oglašavanje alkohola na tržištu, u: Golik-Gruber, V. (ur.) *Zbornik stručnih radova alkohološkog glasnika*, Zagreb: KLA Zagreb.
- Buljan, D., Thaller, V. (2003) Fetusni alkoholni sindrom (FAS), u: Golik-Gruber, V. (ur.), *Zbornik stručnih radova alkohološkog glasnika*, Zagreb: KLA Zagreb.
- Davison, G. C., Neale, J. M. (1999) *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Delević, Ž. (1988) *Kako preživeti alkoholizam muža: socijalno psihijatrijski aspekti alkoholizma muža*, Beograd: Ekspres.
- Horvat, N. (2003) *O alkoholizmu: što, kako i zašto*, Varaždin: Stanek.
- Hudolin, V. (1989) *Alkoholno piće i mladi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Hudolin, V. (1982) *Što je alkoholizam*, Zagreb: JUMENA.
- Itković, Z., Nenadić-Bilan, D. (1995) *Obitelj, škola, droga*, Zadar: Zadarska tiskara.
- Kapetanović Bunar, E. (1985) *Alkoholizam – život na dva kolosijeka*, Ljubljana: ČGP DELO.
- Kuzman, M. (2003) *Zlouporaba alkohola i droga kod mladeži*, Zagreb: Zavod za javno zdravstvo.
- Manenica, B. (1994) *Ovisnosti*, Zagreb: August Šenoa.
- Markotić-Bogavčić, G. (1993) Alkoholizam i agresivno ponašanje, *Socijalna psihijatrija*, 21(1-2), str. 83-88.
- Mesić, M. i Petani-Panza S. (2002) *Koliko učenika s područja Zadra uzima cigarete, alkohol, travu i teže droge i koliko često?*
- Mihaljević, J. (2003) *Ovisnost o drogi i alkoholu: bolest – liječenje – prevencija*, Livno: Matica hrvatska, Mladež HDZ-a BiH.
- Nazor, M. (1998) Zlouporaba alkohola među sednjoškolcima u Splitu, *Školski vjesnik*, 47 (1), str. 15-22.
- Rimac, I. (2006) Alko-groznica subotnje večeri, *Jutarnji list*: 2. lipnja.
- Shapiro, S. (2001) *Alkohol i ostale droge*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Stanić, I. (1993) Srednjoškolci i konzumiranje alkohola, *Školski vjesnik*, 43 (1), str. 39-48.
- Šverko, B. (1995) *Psihologija - udžbenik za gimnazije*, Zagreb: Školska knjiga.
- Mladi za mlade (1999) *Alkohol - život je previše dragocjen da biste ga utopili*, Zagreb: Klinika za dječje bolesti Zagreb.
- Tobler, G. (1987) *Život bez alkohola*, Beograd: Odeljenje za hrišćansku umerenost.
- Topić, E. (2001) *Metabolizam alkohola i biokemijski učinci*, Zagreb: Medicinski fakultet, str. 11-24.
- Ziherl, S. (1990) *Kako svladati alkohol*, Ljubljana – Zagreb: Založba Mladinska knjiga.
- Wolfl, D. (1994) *Alkoholizam, Što je to?*, Zagreb: Alineja.

5. PRILOG

ANKETNI UPITNIK

Dragi učenici,
molim vas da iskreno popunite ovaj anketni upitnik jer će se podatci koristiti samo u istraživačke svrhe. Anketni upitnik je anoniman i ne može se znati što ste odgovorili. Zaokružite slovo ispred odgovora za koji se odlučite ili odgovor upišite na praznu crtu. Zahvaljujem na susretljivosti, iskrenosti i suradnji.

- 1) Koliko imaš godina? _____
- 2) Kojeg si spola?
 - a) muškog –M
 - b) ženskog –Ž
- 3) S kim živiš?
 - a) s oba roditelja
 - b) s majkom (otac umro)
 - c) s majkom (razvedeni roditelji)
 - d) s ocem (majka umrla)
 - e) s ocem (razvedeni roditelji)
 - f) sa starateljem (nemam roditelje)
- 4) Baviš li se nekom izvanškolskom aktivnosti ?
 - a) da
 - b) ne
- 5) Kakav si uspjeh postigao/ postigla u prethodnom razredu?
 - a) odličan
 - b) vrlo dobar
 - c) dobar
 - d) dovoljan
 - f) nedovoljan
- 6) Jesi li ikada popio/ popila kakvo alkoholno piće?
 - a) da
 - b) ne
- 7) S koliko si godina popio/popila prvo alkoholno piće?
 - a) _____
 - b) nisam pio/ pila

- 8) Koliko često piješ alkoholna pića?
- a) uopće ne pijem
 - b) 2-3 puta godišnje
 - c) 2-3 puta mjesečno
 - d) 2-3 puta tjedno
 - e) svaki dan
- 9) Koliko se često opijaš?
- a) nikada
 - b) 2-3 puta godišnje
 - c) 2-3 puta mjesečno
 - d) 2-3 puta tjedno
 - e) svaki dan
- 10) Koje je tvoje najomiljenije alkoholno piće?
- a) pivo
 - b) vino
 - c) likeri
 - d) žestoka pića
 - e) uopće ne pijem
- 11) U kojim situacijama obično piješ?
- a) za vrijeme jela
 - b) u gostima kad me ponude
 - c) s prijateljima (zabave, rođendani...)
 - d) uopće ne pijem
- 12) Zbog čega najčešće piješ alkoholna pića?
- a) radi boljeg raspoloženja
 - b) radi zabave
 - c) radi osjećaja sigurnosti
 - d) radi običaja, uz jelo
 - e) kad sam tužan/ tužna ili imam poteškoća
 - f) radi društva
 - g) uopće ne pijem
- 13) Kada želiš kupiti alkoholno piće, dolazi do problema jer:
- a) pitaju te koliko imaš godina
 - b) traže ti osobnu iskaznicu
 - c) lako kupiš alkoholno piće

ALCOHOL ABUSE AMONG STUDENTS OF
VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

SUMMARY

In this study we examine the basic characteristics of the problem of alcohol abuse among adolescents attending vocational high school. The study was conducted from February to April 2008, among students of the Vocational High School in the city of Vitez (Bosnia and Herzegovina) in which, according to the newest statistics (June, 2009), more than 60% of the population is Croatian. The random sample consisted of 200 students of both genders and of various age groups, school grades and family situations. The aim of the study was to obtain as complete a picture of alcohol consumption among students of vocational high school as possible, which would include answers to a range of questions, from the amount of alcohol students occasionally or regularly drank, the frequency of drunkenness, to the differences between males and females, the type of alcohol most often consumed, the relationship between drinking and school grades, family situation, leisure time activities and others. A standardized questionnaire made for the purpose of this study was used. The results confirmed the main hypothesis that was made, that students of vocational high school consume a considerable amount of alcohol and get drunk relatively often. Also, a large amount of data was obtained which clearly indicates an alarmingly low success rate for preventive measures to stop the abuse of alcohol among youngsters because the subjects had not formed an opinion against drinking alcoholic beverages.

The results obtained paint an extremely worrying picture of alcohol consumption among male and female students in our neighboring country. It could be said that alcohol abuse has spread among almost all students of this age group. It is obvious that drinking alcohol, and even occasional inebriation, is tolerated and viewed as socially acceptable behavior for youngsters, because it is sanctioned exclusively when youngsters under the influence of alcohol perpetrate other socially punishable acts. The data obtained were compared to some results from the ESPAD study conducted in the European Union and Croatia in 2007 which showed that Croatian youngsters were above the European average in alcohol consumption (from a high seventh place in 2003 during the last five years they "climbed" to the infamous group of top three places). The study conducted in our neighboring country mainly among Croatians but also among students of other nationalities (Bosnians, Serbs) shows that the situation among students of the Croatian minority is as dramatic as it is in Croatia. It is hard to resist the impression that the hardships of transition in the region has fallen upon youngsters in its worst form.

KEY WORDS: *abuse, alcohol, prevention, students, vocational high school*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga

PERCEPCIJA POŠTIVANJU PRAVA DJETETA U OBITELJI KOD MLADIH – PRIKAZ EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

ROZANA PETANI
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

JERKA MIJIĆ*
Škola stranih jezika SOVA, Zagreb
School for foreign languages "SOVA", Zagreb

UDK: 342.7-053.2
Prethodno priopćenje / Preliminary report

Primljeno / Received: 27. X. 2009.

Ljudska prava su temeljni standardi koje država mora jamčiti i osigurati svakom pojedincu. Osim zadovoljavanja bioloških potreba ona uključuju i sve druge uvjete života koji svakom pojedincu omogućuju da u potpunosti razvije i rabi svoje potencijale te da zadovoljava svoje društvene potrebe. Ljudima je trebalo puno vremena da prihvate činjenicu kako se ljudska prava odnose na sva ljudska bića, bez iznimke. I dijete je ljudsko biće i kao takvo treba uživati sva prava kao i odrasla osoba; djeca ih ne moraju "posebno" zaslužiti, i ona im se ne moraju "posebno" dati. No s obzirom na tjelesnu i psihičku nezrelost nametnula se potreba isticanja posebnih prava djeteta na zaštitu koja proizlaze upravo iz te činjenice. Obitelj je bila i ostala primarna zajednica čija je zadaća osigurati optimalne uvjete za rast i razvoj djeteta. Otuda njena važnost i nezamjenjivost sa stajališta pojedinca, ali i sa stajališta čitave društvene zajednice. Naravno, iz toga proizlazi da je obiteljska uloga najvažnija i u dječjem oblikovanju stavova i uvjerenja o njihovim pravima. Da bi se razumjela ljudska prava, a time i osposobilo za bolji život, potrebno je obrazovanje za ljudska prava koje treba započeti od najranije dobi. U tome bi se trebalo krenuti od prava djeteta, s obzirom na to da su ta prava djeci i mladima bliža. Obrazovanje za ljudska prava, učenje je koje razvija znanje i vještine, kao i vrijednosti za ljudska prava. Samo osobe koje razumiju ljudska prava radit će na osiguranju i obrani svojih i tuđih ljudskih prava.

Empirijski dio rada odnosi se na rezultate koji su dobiveni istraživanjem kako adolescenti procjenjuju poštivanje svojih prava u obitelji, i to na uzorku od 104 ispitanika polaznika Ekonomsko-birotehničke škole u Splitu. Ukupno gledajući, dobiveni su rezultati pokazali da su mladi zadovoljni razinom poštivanja njihovih prava u obitelji.

KLJUČNE RIJEČI: *ljudska prava, mladi, obitelj, obiteljsko pravo, odgoj i obrazovanje za ljudska prava, prava djeteta*

* Jerka Mijić je profesorica pedagogije i engleskog jezika i književnosti. Diplomirala je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru.

I. UVOD

Djeca i mladi dio su stanovništva kojemu je zaštita posebno potrebna. U ophođenju s njima, često se kaže, pokazujemo svoje pravo lice. To vrijedi za odrasle, ali isto tako i za društva i države. Nema razdoblja u kojemu djeca nisu bila zlostavljana i iskorištavana, a to je oblik posebno teške povrede ljudskih prava. Djetetov život, do njegove punoljetnosti, kamen je temeljac svih njegovih kasnijih doživljaja, emocija, međuodnosa s drugim osobama, vlastita samopoštovanja i pogleda na svijet.

Djeca su tijekom povijesti ušutkivana, jer su u društvenom životu imala nevažan položaj. U svijetu u kojem dominiraju interesi odraslih, koji imaju moć, djeca su se smatrala osobama koje postaju autonomne, a ne onima koje već jesu autonomne. No percepcija shvaćanja djeteta se postupno mijenjala. U početku se na dijete gledalo kao na objekt, imovinu ili stvar, a zatim se prešlo na shvaćanje da je dijete ljudsko biće, koje ima vlastite osjećaje i misli, individualni, osobni život, bez obzira koliko na početku može biti sličan životu majke i obitelji u cjelini (Koren, 2005).

U ovom radu fokusirat ćemo se na mlade, odnosno, učenike u dobi od 15 do 17 godina. Oni su izabrani upravo zbog samog perioda u kojem se nalaze – perioda adolescencije. To je period koji obilježavaju velike promjene u životu pojedinca. Središnja zadaća adolescencije je razvoj identiteta. Adolescenti imaju složen zadatak razvoja različitih aspekata identiteta: od osobnog, preko spolnog do kulturnog identiteta. Uspješno ispunjavanje ovih zadataka važno je za daljnji razvoj osobe, gdje veliku ulogu ima obitelj, prvenstveno roditelji. Iako mladi nedvojbeno doživljavaju prava u različitim kontekstima (npr. obitelj, vršnjaci, škola, društvo), Day i sur. (2006) smatraju da je obiteljska uloga u oblikovanju stavova i uvjerenja o pravima najvažnija. Roditeljske vrijednosti, znanje i uvjerenja o pravima prenose se na mlade izravno, kroz rasprave ili diskusije vezane za prava, zatim kroz djela jamčenja ili osporavanja prava te neizravno, u kontekstu razrješavanja obiteljskih sukoba. U tom osjetljivom razdoblju mladima je važno da im roditelji ne uskraćuju nikakva prava i da poštuju njihove potrebe. Roditeljska stajališta su jako važna u raspravama vezanim za prava djeteta, zato što kod kuće roditelji često odlučuju koja će prava djeteta biti provedena, proširena ili ograničena. Adolescencija je period tijekom kojeg mladi percipiraju svoja prava kao posebno važna u svojim životima (Ruck i sur., 2002). Sa stajališta samoodređenja, ovaj dobni raspon predstavlja period tijekom kojeg mladi ljudi žude za povećanom osobnom autonomijom (Ruck i sur., 2002; Smetana i sur., 2006) te se tako roditeljski autoritet percipira smanjenim u nekim područjima, dok u nekima ne, kako od strane adolescenata tako i od strane roditelja. Također, recentna su istraživanja pokazala da je ono što mladi misle o pravima povezano s onim kako oni doživljavaju prava u svojim životima.

U nastavku ovog rada usmjerit ćemo se na ljudska prava i razvoj sustava međunarodne zaštite prava djeteta, zatim na međunarodnu formulaciju prava djece kroz Ženevsku deklaraciju i Konvenciju o pravima djeteta. Nakon toga, osvrnut ćemo se na obitelj i obiteljsko pravo, na mlade kao posebnu skupinu društva te provedbu i zaštitu njihovih prava. U svezi ovog posljednjeg, prikazat ćemo i prokomentirati rezultate istraživanja provedenog na skupini mladih srednjoškolaca i njihove percepcije poštivanja prava djeteta u obitelji.

2. Ljudska prava i razvoj sustava međunarodne zaštite prava djeteta

Postoji više definicija pojma ljudskih prava, a jedna od njih je: "... *skup temeljnih građanskih i političkih, ekonomskih, socijalnih i kulturnih prava i sloboda čovjeka, različito ostvarenih i pravno fiksiranih u postojećim uvjetima povijesnog razvitka društva.*" (Alinčić, 1995: 2). Može se reći da je "*stablo ljudskih prava*" niklo iz "*korijena*" starogrčke baštine, tj. teorijsko-filozofskih rasprava o smislu čovjekova života i društva (Silov, 1999: 437). U svim razdobljima povijesti bilo je mislilaca i humanista koji su sudbinu i status čovjeka promišljali izvan zatečenih društvenih okvira i ispred vremena u kojem su živjeli, promišljajući o urođenom čovjekovu dostojanstvu i načelu nediskriminacije (Alinčić, 1995).

Suvremeni pojam ljudskih prava i ideja ljudskih prava ishod je suvremenog filozofskog mišljenja, koje polazi od filozofije racionalizma i prosvjetiteljstva, liberalizma, demokracije pa i socijalizma. Iako je ovaj pojam, uglavnom, proizašao iz Europe, mora se spomenuti da su ideje socijalne pravde i slobode, na kojima se temelje ljudska prava, dio svih kultura (Bendek i Nikolova-Kress, 2003). Ljudska prava su opća i neotuđiva, što znači da se primjenjuju svugdje i ne mogu biti oduzeta nijednoj osobi čak ni uz njen pristanak. Potrebno je naglasiti da treba razlikovati različite dimenzije ili kategorije ljudskih prava, odnosno: *građanska i politička prava* te *gospodarska, socijalna i kulturna prava*. Osamdesetih godina 20. stoljeća dodaje se i kategorija – *prava solidarnosti*, koja se odnose na pravo na mir, pravo na razvoj i pravo na zdrav okoliš. Ta prava više od drugih traže međunarodnu suradnju. Teže izgradnji zajednice te pružaju okvir koji je potreban za puno uživanje svih ostalih prava, iako, ne postoji uvjetovanost u smislu da je jedna kategorija ljudskih prava preduvjet za drugu.

Alinčić (1995) ističe da su se tijekom povijesti prava građana razvijala usporeno. Postupno su stjecala priznanje i bila sadržajno dopunjavana te su vrlo dugo ovisila isključivo o društvenom, odnosno, pravnom poretku određene države. Nekoliko se značajnih srednjovjekovnih dokumenata ubraja u početke pravne regulacije prava čovjeka.¹ Oni predstavljaju dokaze nastojanja i potrebe da se na jednoj strani priznaju određene slobode i prava čovjeka, a na drugoj ograniči samovolja vlastodržaca.

Stvaranje međunarodnih pravnih izvora prava čovjeka zahtijevalo je da se ona katalogiziraju, te da se uobličie mehanizmi njihove zaštite. Proces je otpočeo *Poveljom UN*, 1945. godine, koja je važna kao dokument o načelnoj suglasnosti velikog broja članica međunarodne zajednice o tome da postoji potreba za zaštitom osnovnih ljudskih vrijednosti i prava. Nabranje ljudskih prava i temeljnih sloboda uslijedilo je u *Općoj deklaraciji o pravima čovjeka*, 1948. godine, a njezino je pravno značenje u moralnom obvezivanju na poštivanje ljudskih prava (Alinčić, 1995). Za obveznu primjenu sadržaja iz Opće deklaracije i nadzor nad preuzetim obvezama bile su potrebne daljnje mjere, tj. izrada odgovarajućih međunarodnih ugovora. Tako su 1966. god. objavljeni *Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima* te *Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima* (Alinčić, 1995). Ti dokumenti također potvrđuju ideal slobodnih ljudskih bića, koja uživaju slobodu od straha i neimaštine te koja imaju jednaka i neotuđiva

¹ To su npr.: Engleska povelja slobode (*Magna Charta Libertatum*, 1215.), Vinodolski zakonik (1288.), Habeas Corpus Act (1679.), Povelja

prava (*Bill of Rights*, 1689.), Američka deklaracija nezavisnosti (1776.), Francuska deklaracija o pravima čovjeka i građanina (1789.).

prava. Ova dva usporedna pakta, zajedno s Općom deklaracijom o ljudskim pravima, čine *Povelju ljudskih prava*.

Ljudska se prava odnose na sva ljudska bića, bez iznimke, a djeca kao ljudska bića ih stječu svojim rođenjem. Silov (1999) naglašava da dječja prava danas čine novu kategoriju ljudskih prava čovjeka te da potrebe djeteta, odnosno ono što je važno za njegov tjelesni i psihički razvoj, određuju dječja prava shvaćena kao sastavni i posebni dio temeljnih prava i sloboda čovjeka. Cjelokupni program promicanja ljudskih prava UN-a izravno je relevantan za djecu jer je krajnji cilj tih programa dobrobit svake zasebne osobe kako u nacionalnom tako i u međunarodnom društvu. Moglo bi se reći, da je cijela borba za ljudska prava izgrađena na temeljima brige i ljubavi za djecu te poštivanja njihovih prava (Koren, 2005).

U Općoj deklaraciji o ljudskim pravima pitanje prava djeteta tek je naznačeno (čl. 25. i 26.),² ali ne i detaljno razrađeno, iako se u Deklaraciji već 1. člankom naglašava da su konačna osnova na kojoj počivaju svi zakoni i pravda, urođeno ljudsko dostojanstvo i neotuđiva prava koja svako ljudsko biće posjeduje po prirodi. Kako se djeca ponekad ne smatraju "potpuno" ljudskim bićima, pa ih se sukladno tome i tretira više kao objekte nego subjekte, potreba za zaštitom njihovih prava dovela je do stvaranja novog međunarodnog dokumenta, koji će težište staviti na definiranje prava djeteta.

3. ŽENEVSKA DEKLARACIJA I KONVENCIJA O PRAVIMA DJETETA

Prva međunarodna formulacija prava djece bila je *Ženevska deklaracija* stvorena 1924. godine. Kaotičan i loš položaj žena i djece nakon Prvog svjetskog rata potaknuo je ljude da pokušaju spriječiti trgovanje njima i više pažnje posvete zaštiti djece i socijalnoj skrbi. Zapravo, ta deklaracija je prvi pokušaj postavljanja međunarodnih standarda na području ljudskih prava, napisana davno prije Opće deklaracije (Koren, 2005). U tom dokumentu, koji je prihvatila Liga naroda, prava djeteta su formulirana kao dužnosti zemalja članica i iznijeta su u pet točaka (Kuterovac-Jagodić, 2003: 11): (1) djetetu se moraju pružiti sredstva za normalan razvoj, kako materijalna tako i duhovna; (2) dijete koje je gladno treba nahraniti, bolesno liječiti, a siročad i beskućnike treba udomiti; (3) u opasnim situacijama prvo se spašavaju djeca; (4) dijete mora biti u mogućnosti zaraditi za

² Članak 25.

1. Svatko ima pravo na životni standard koji odgovara zdravlju i dobrobiti njega samoga i njegove obitelji, uključujući prehranu, odjeću, stanovanje, liječničku njegu i potrebne socijalne usluge, kao i pravo na zaštitu u slučaju nezaposlenosti, bolesti, nesposobnosti, udovištva, starosti ili nekog drugog životnog nedostatka u uvjetima koji su izvan njegova nadzora.

2. Materinstvu i djetinjstvu pripada posebna skrb i pomoć. Sva djeca, ona rođena u braku kao i ona koja su rođena izvan njega, moraju uživati istu socijalnu zaštitu (Brander, 2004: 404).

Članak 26.

1. Svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje. Odgoj i obrazovanje mora biti besplatno, barem na osnovnom i općeobrazovnom stupnju. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Tehničko i strukovno obrazovanje mora biti dostupno svima; više i visoko obrazovanje mora biti dostupno svima prema sposobnostima.

2. Odgoj i obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobe i jačati poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. On mora promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnost Ujedinjenih naroda na održanju mira.

3. Roditelji imaju pravo prvenstva u izboru obrazovanja za svoju djecu (Brander, 2004: 404).

život i mora biti zaštićeno od bilo kojeg oblika iskorištavanja (5) dijete se mora odgajati s ciljem da njegovi potencijali budu iskorišteni za dobrobit zajednice.

Nakon Drugog svjetskog rata mnoge su inicijative nastavile tradiciju Ženevske deklaracije. Godine 1959. Glavna skupština UN-a jednoglasno je usvojila *Deklaraciju o pravima djeteta*; ona sadrži deset načela koja treba primjenjivati u priznavanju prava djece. Važno je naglasiti da deklaracija jasno ističe kako je implementacija prava djeteta pitanje koje prelazi obveze države. Država mora osigurati prepoznavanje tih prava od strane drugih ljudskih bića, tijela i organizacija: roditelja, muškaraca i žena kao pojedinaca, dobrovoljnih organizacija, lokalnih tijela i nacionalnih vlada (Koren, 2005). Iako su oba spomenuta dokumenta iznimno važna, oni nisu bili obvezujući za države potpisnice te je tako položaj djece ostao ranjiv.

Stoga je poljska vlada 1988. godine predložila UN-u nacrt dokumenta koji će prerasti u *Konvenciju o pravima djeteta*. U međunarodnoj godini djeteta, 1989. godini, osnovana je otvorena radna skupina koja se bavila sastavljanjem konvencije. Skupina, koju je utemeljilo Povjerenstvo za ljudska prava, radila je na sastavljanju konvencije deset godina. Dana 20. studenog 1989. godine usvojena je *Konvencija o pravima djeteta* na Glavnoj skupštini UN-a.³ Za kratko vrijeme Konvenciju je potpisala čak 61 država, što je predstavljalo reakciju koju do tada nije izazvao ni jedan ugovor Ujedinjenih naroda. Također, potrebno je istaknuti da su do kraja 2008. godine Konvenciju ratificirale 193 države, uključujući sve članice Ujedinjenih naroda, osim Sjedinjenih Američkih Država i Somalije. Stupanje Konvencije na snagu, 2. rujna 1990. godine, bio je središnji događaj 70-godišnjih nastojanja da se međunarodna zajednica pokrene i napokon prizna posebne potrebe i ranjivost djece. Za razliku od Deklaracije o pravima djeteta koja ima moralnu snagu, Konvencija o pravima djeteta je pravni akt, koji ima snagu zakona i obvezuje stranke na pridržavanje njezinih odredbi te uključuje pravo nadziranja primjene u državama koje su je prihvatile i ratificirale (Maleš i Stričević, 2003). Može se reći da je Konvencija sustavu prava čovjeka dodala nove vrijednosti jer uzima u obzir i nalaže zaštitu određenih posebnih potreba djece, povezanih s fizičkom i umnom nespremnošću djeteta za sve rizike života u svijetu odraslih.

Jednako tako Konvencija donosi koncept "najboljeg interesa djeteta" (čl. 3.), koji je obvezatni kriterij za sve aktivnosti i akcije koje se odnose na djecu. Odbor za prava djeteta UN-a identificirao je osnovne članke kao "opća načela" na kojima se temelje sva ostala prava sadržana u Konvenciji o pravima djeteta. Ta načela su: nediskriminacija (čl. 2.), najbolji interes djeteta (čl. 3.), pravo na život, preživljavanje i razvoj (čl. 6.) te stavovi djeteta (čl. 12.).

Ratificiranjem Konvencije mnoge su vlade počele unapređivati prava djeteta i uvrštavati načela Konvencije u nacionalno pravo, što pretpostavlja ili ukidanje zakona koji diskriminiraju djecu ili stvaranje novih zakona u cilju unapređivanja prava djeteta. Unatoč tome, Konvencija se još uvijek u potpunosti ne provodi u svim dijelovima svijeta.

³ 20. 11. se obilježava kao *Međunarodni dan djeteta* (Universal Children's Day). Tu je odluku donijela Glavna skupština UN-a rezolucijom 386(IX) od 14. 12. 1954., u njoj preporučuje zemljama članicama da obilježavajući taj dan pokrenu u kulturnim i društvenim institucijama

niz aktivnosti radi promicanje ideja i ciljeva sadržanih u Povelji UN-a koja se odnose na dobrobit djece širom svijeta. Na taj dan donijeta je i Povelja o pravima djeteta, Konvencija o pravima djeteta i Ženevska deklaracija o pravima djeteta u sklopu Lige naroda.

U *Izveštaju o stanju djece u svijetu za 2009. godinu*, kojeg provodi UNICEF,⁴ Hrvatska je na ljestvici poštivanja prava djece zauzela 160. mjesto te svoje mjesto dijeli s Australijom, Kanadom, Estonijom, Novim Zelandom i Velikom Britanijom. U Hrvatskoj je smrtnost novorođenčadi i majki vrlo niska i u skladu s prosjekom Europske unije, pa je po tim pokazateljima među najrazvijenijim zemljama svijeta.

4. OBITELJ I OBITELJSKO PRAVO

Obitelji i odnosi unutar obitelji vrlo su važna tema proučavanja; ona je opsežno istraživana u prošlosti, ali je u znanosti aktualna i danas. Kao temeljna društvena institucija obitelj postoji već tisućama godina i može se reći da je društvena, socijalna i biološka zajednica. Tijekom povijesti, obitelj se mijenjala, kako po obliku i veličini tako i prema ulogama koje obavlja. Međutim, ono što obitelj čini posebnom jest sustavna briga za djecu. Dijete u obitelji stječe osnove za funkcioniranje na svim područjima života, a obitelj kao takva, zadovoljava potrebe i djece i roditelja. U Zakonu o socijalnoj skrbi možemo naći definiciju obitelji, koja kaže da obitelj čine bračni drugovi, djeca i drugi srodnici koji zajedno žive, privređuju, odnosno, ostvaruju prihode na drugi način i troše ih zajedno (čl. 2., st. 1., N. N. 2001). U Obiteljskom zakonu nije posebno istaknuta definicija obitelji, ali se navode sljedeća načela prema kojima se uređuju obiteljski odnosi: (1) ravnopravnost žene i muškarca te uzajamno poštovanje i pomaganje svih članova obitelji; (2) zaštita dobrobiti i prava djeteta, te odgovornost obaju roditelja za podizanje i odgoj djeteta; (3) primjerena skrbička zaštita djeteta bez roditeljske skrbi te odrasle osobe s duševnim smetnjama. Obiteljskim zakonom posebno je definiran pojam braka, kao zakonom uređena životna zajednica žene i muškarca (čl. 5., N.N. 2003). Ovaj pojam u uskoj je vezi s pojmom obitelji, međutim ovisno o povijesnom i socijalnom kontekstu, brak može imati različite oblike i sadržaje. Općenito govoreći, moderan se brak može najbolje opisati kao dobrovoljna zajednica, obično između muškarca i žene, a u novije vrijeme u nekim je zemljama ozakonjeno stvaranje bračnih zajednica između osoba istog spola (npr. Velika Britanija, Njemačka).

Odnosi roditelja i djeteta nastaju prirodno, tj. rođenjem djeteta i imaju biološku osnovu. Dugotrajna ovisnost (fizička i psihička) djece o roditeljima, prije svega, je biološka činjenica. U ljudskoj vrsti razdoblje fizičkog odrastanja i formiranja mentalnih sposobnosti traje gotovo jednu trećinu prosječnog ljudskog vijeka. Osim toga, dijete se mora uključiti u zamršen splet društvenih odnosa i struktura, a to zahtijeva ne samo podosta vremena već i mnogobrojne djelatnosti odraslih u djetetovoj okolini. Bez zaštite i pomoći odraslih, u prvom redu roditelja, dijete se ne bi održalo na životu niti bi imalo uvjeta za socijalizaciju (uključenje u društvo odraslih) i individualizaciju (razvoj vlastitih značajki i sposobnosti do zrele osobnosti).

U okvirima obiteljskog prava, *prava djece* predstavljaju najnoviji način uređenja odnosa djeteta s članovima njegove obitelji, ali i šire, svih pojedinaca i institucija s kojima dijete dolazi u neposredni dodir (Alinčić i sur., 2001). Od usvajanja Konvencije o pravima djeteta, 1989. godine, sustav djetetovih prava već se duboko ukorijenio u hrvatsko

⁴ Detaljnije o UNICEF-ovu izvještaju (koji predstavlja standardizirano praćenje pokazatelja o tome kako djeca žive, kakvo je stanje države, te

kako se uspijeva poboljšati stanje) na http://www.javno.com/hr-svijet/izvjestaj-unicef-a-o-stanju-djece-u-svijetu_224967.

obiteljsko pravo. Činjenica jest da se Konvencija o pravima djeteta u svojim zahtjevima i normativnim rješenjima oslanja na prirodne odnose, pa je stoga njezina primjena i recepcija u nacionalnom zakonodavstvu olakšana (Alinčić i sur., 2006).

U nastavku, ćemo ukratko objasniti kako su zakonski uređeni obiteljski odnosi u Republici Hrvatskoj, jer je dijete nakon Konvencije o pravima djeteta postalo subjekt s pravima, koje uz ta prava ima i svoje mjesto i dužnosti u zakonu. "*Obiteljsko pravo je skup pravnih pravila kojima se u pravnom sustavu uređuju odnosi među članovima obitelji*" (Alinčić i sur., 2001: 3). Temeljni izvor obiteljskog prava u RH je *Obiteljski zakon*, koji cjelovito uređuje sve obiteljske odnose. Najnovije izmjene *Obiteljskog zakona* donijete su 14. srpnja 2003. godine, objavljene 22. srpnja iste godine, a zakon je stupio na snagu danom objave u Narodnim novinama. On sadrži materijalno-pravne odredbe kojima su uređeni pojedini obiteljsko-pravni odnosi. Neposredni izvori obiteljskog prava su: Ustav RH, međunarodni ugovori, zakoni i provedbeni propisi (svi određuju pojedinosti o načinu primjene pojedine zakonske odredbe). S tim u svezi odredbe o obitelji i braku nalaze se u Ustavu Republike Hrvatske,⁵ u dijelu koji normira temeljne slobode i prava čovjeka i građanina.⁶ Sadržaj odredaba o obitelji i braku (čl. 61.) te o dužnostima i pravima između roditelja i djece (čl. 63.) utječe na regulaciju obiteljskih odnosa, ali se odnosi i na druga područja prava jer obvezuje pravni sustav u cjelini (Alinčić i sur., 2001).

Jednim od izvora obiteljskog prava smatraju se i međunarodni ugovori u kojima postoje odredbe obiteljsko-pravnog sadržaja. U tom pogledu istaknuto mjesto pripada pravnim aktima UN iz kojih se razvio međunarodni sustav prava čovjeka (Opća deklaracija o pravima čovjeka, Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima te Konvencija o pravima djeteta).

Obiteljski zakon Republike Hrvatske iz 2003. godine sastoji se od devet dijelova (*Obiteljski zakon* - N. N., br. 116/03, 17/04 i 136/04), a to su redom: (1) uvodne napomene, (2) brak, (3) roditelji i djeca, (4) posvojenje, (5) skrbništvo, (6) uzdržavanje, (7) imovinski odnosi, (8) postupak pred sudom, (9) prijelazne i završne odredbe. S obzirom na temu ovog rada usredotočit ćemo se samo na treći dio ObZ-a, koji se dijeli na *Majčinstvo i očinstvo* te na *Prava i dužnosti u odnosima roditelja i djece*. Upravo taj drugi dio objašnjava samu srž odnosa roditelja, a sastoji se od četiri dijela: Djetetova prava i dužnosti (čl. 87-90.); Roditeljska skrb (čl. 91-107.); Mjere za zaštitu prava i dobrobiti djeteta (čl. 108 – 118.) te Prestanak roditeljske skrbi (čl. 119 – 122.).

Iz prethodno navedenoga može se zaključiti da obiteljski život danas podrazumijeva više različitih oblika kojima pravni dokumenti pružaju sve izjednačeniju zaštitu. No, koliko je važna pravna zaštita, osobito kad se radi o kršenju prava na obiteljski život, toliko je važna i kvaliteta odnosa unutar obitelji. Također, valja istaknuti kako se još uvijek smatra da obitelj koja nastaje na temeljima braka ima prednost u odnosu na druge oblike obiteljskog zajedništva te da u znatnoj mjeri predstavlja veće jamstvo i sigurnost njezinim članovima zato što nudi najveću pravnu sigurnost.

⁵ Narodne novine, br. 56/1997., br. 8/1998. – pročišćeni tekst, br. 113/2000., br. 124/2000. pročišćeni tekst; promjena Ustava RH: br. 28/2000. te br. 41/2001. – pročišćeni tekst.

⁶ U Ustavu RH (3. dio) norme o temeljnim slobodama i pravima čovjeka i građanina dijele

se na: 1. Zajedničke odredbe (čl. 14-20.), 2. Osobne i političke slobode i prava (čl. 21-47.) i 3. Gospodarska, socijalna i kulturna prava (čl. 48-69.). Odredbe o obitelji i braku (čl. 61-63.) dobile su mjesto u propisima o socijalnim pravima umjesto u normama o osobnim pravima.

5. MLADI I PRAVA

Tijekom zadnjih nekoliko desetljeća znatno se povećala društvena i politička pozornost prema pravima djeteta i tendencija da im se jamče barem neka od prava, koja su se tradicionalno dodjeljivala samo odraslima. Raspravljati o pravima mladih ponekad nije jednostavno. Svi se slažu da mladi ljudi imaju pravo na dom, život s obitelji i prijateljima, na mogućnosti razvoja osobnosti i talenata te pravo da ih se poštuje i shvaća ozbiljno, no iako su prava mladih neupitna, u pogledu njihova ostvarenja postoji niz problema.

Pokret za dječja prava bori se za ostvarivanje i provođenje dječjih prava u praksi. Kada se radi o stavovima prema kompetentnosti djece da ostvaruju određena prava u određenoj životnoj dobi, unutar ovog pokreta mogu se uočiti tri osnovna trenda, to su: *reformisti*, *radikalisti* i *pragmatisti*.

Kako navode Boer i sur. (1996, prema Kuterovac-Jagodić i sur., 2003) *reformisti* do neke granice uvažavaju argumente o nekompetentnosti djeteta, ali smatraju da društvo ozbiljno podcjenjuje dječje kapacitete za donošenje razumnih odluka. Oni se zalažu za sniženje početne dobi u kojoj bi se stjecala prva prava i za postupno dobivanje preostalih. *Radikalisti* polaze od temeljnog i najvišeg moralnog standarda da su svi ljudi jednaki. Bilo koji oblik diskriminacije, pa tako i onaj prema dobi smatra se moralno neopravdanim. Oni jedino ispravno rješenje vide u davanju svih ljudskih prava djeci. *Pragmatisti* se zalažu za davanje svih prava djeci uključujući i to da ih stvarno primjenjuju u praksi, osim ako se ne dokaže da to nisu u stanju. Prema tom stajalištu djeca bi imala prava i trebala bi potvrditi da su ih sposobna adekvatno koristiti. Trenutno je situacija obratna – djeca trebaju dokazati svoju kompetentnost za korištenje nekog prava kako bi ga stekla. Zato su mnoga prava za djecu obveze, kao što je to slučaj s pravom na obrazovanje koje se očituje kroz obvezatno pohađanje osnovne škole.

Osmišljavanje strategije promidžbe i zaštite prava djeteta ne može biti potpuno i kvalitetno bez sudjelovanja mladih. Razumijevanje onog što mladi misle i osjećaju prema nekome ili u vezi s nečim, što je za njihov život značajno, postaje jedan od najvažnijih pristupa onih stručnjaka, koji se bave problemima, teškoćama i krizama u djetinjstvu i mladosti. Žižak (1995) ističe da je mlade neophodno pretvoriti u partnere u svim aktivnostima na promoviranju, ostvarenju i zaštiti prava djeteta. Potpisivanje Konvencije ne znači automatski da je priznata i poznata svima koji u njeno ostvarenje trebaju biti uključeni. To je tek prvi korak na dugom i dinamičnom putu ostvarivanja i zaštite prava djeteta.

Dodjeljujući prava mladima, društvo mora riješiti problem stvaranja najbolje ravnoteže između njihovih *prava na skrb i zaštitu* i *prava samoodređenja* (Ruck i sur., 2002). To se odnosi na pravo neovisnosti, pravo na sudjelovanje i pravo slobodnog izražavanja. Isti autori ističu da je najvažnija razlika između ovih dviju grupa prava da prava skrbi i zaštite ispunjava društvo ili neki drugi društveni agens (npr. roditelji) za dobrobit djeteta. Suprotno tomu, prava samoodređenja omogućuju samoj djeci da izvrše neke mjere neovisne kontrole ili djelovanja na njihove vlastite živote, no to od njih zahtijeva i posjedovanje bar neke osnovne sposobnosti za izvršavanje tih mjera. Konvencija o pravima djeteta pokušava pronaći ravnotežu između tih dviju grupa prava. To se vidi i u svakom nabrojenom pravu kao i u *dva temeljna načela* na kojima je konvencija oblikovana: najbolji interes djeteta i razvojne sposobnosti djeteta.

Dakle, može se zaključiti da je došlo do očigledne promjene u načinu promatranja prava djeteta. Od pitanja koja su se bavila dječjim pravima skrbi i zaštite, prešlo se na pitanja koja se tiču djetetovih prava samoodređenja (ili neovisnosti). Drugim riječima, sa stajališta da o djeci treba skrbiti i zaštititi ih, prešlo se na stajalište da u, određenoj mjeri, djeca imaju pravo sudjelovati u odlukama vezanim za njihov vlastiti život.

Razni autori (Ruck i sur., 1998; Peterson-Badali i sur., 2004; Day i sur., 2006) istaknuli su da istraživanje stavova mladih i njihova znanja o njihovim pravima pridonosi mnogim važnim ciljevima. Ti ciljevi uključuju iskazivanje poštovanja prema djeci i adolescentima, kao građanima te omogućuje okvir i strukturu za dječje zagovorništvo. Tako se dopušta mladim ljudima da preuzmu aktivnu ulogu u njihovoj političkoj socijalizaciji.

Ruck i sur. (2002) navode niz dostupnih istraživanja koja su istraživala dječja razmišljanja vezana za prava, a koja su provedena u globalnom razvojnom okviru u kojem je razvoj djetetova razumijevanja objašnjen kao napredovanje s konkretnih na apstraktne oblike razmišljanja (npr. Cherney i Perry 1996; Gallatin i Adelson, 1970, 1971; Melton, 1980, 1983; Melton i Limber, 1992). Tako je Melton (1980, prema Ruck i sur., 2002) svojim istraživanjem pokazao da učenici prvih razreda doživljavaju prava kao privilegije koje su im date ili mogu biti oduzete od strane autoriteta; u trećim razredima većina djece ima osnovnu ideju o prirodni prava, a jasnije razumijevanje prava kao apsolutne datosti razvila su tijekom srednjeg djetinjstva. Međutim, čak i učenici sedmih razreda rijetko shvaćaju prava u terminima apstraktnih načela. Nekoliko studija (Ruck i sur., 1998; Ruck i sur., 2002; Day i sur., 2006) je pokazalo da ono što mladi misle o svojim pravima ovisi o tome o kojim je pravima riječ (prava skrbi i zaštite ili prava samoodređenja). Navedena istraživanja također pokazuju da je ono što mladi i djeca misle o pravima povezano s onim kako oni doživljavaju prava u svojim životima.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

S obzirom na neka nova saznanja razvojni psiholozi (Žižak i sur., 2001; Lacković-Grgin, 2006) vjeruju kako djeca tek u dobi od 15 godina imaju potencijale da prava razumiju onako kako ih razumiju odrasli. U toj dobi djeca razumiju apstraktni koncept, potencijalne posljedice svog ili tuđeg ponašanja, implikacije nečeg u budućnosti i relativnu procjenu vrijednosnog sustava. Jednako je važna i činjenica da je to razdoblje kad su sukobi u obitelji najčešći i kad je adolescentov osjećaj nezadovoljstva i sumnje u samog sebe ogroman. Stoga je *cilj* ovog istraživanja bio utvrditi kako adolescenti/mladi procjenjuju poštivanje dječjih prava u svojim obiteljima.

Iz postavljenog cilja istraživanja proizlaze sljedeći *zadaci*:

1. Utvrditi razinu i izvore informiranosti ispitanika o pravima djece.
2. Utvrditi percepciju ispitanika prema pravima djeteta (potreba upoznavanja djece s njihovim pravima, izvori poučavanja djece o njihovim pravima, percepcija količine prava s kojom djeca raspolažu, potencijalni zaštitnici dječjih prava u školi i obitelji).
3. Utvrditi procjenu stupnja zadovoljstva ispitanika u poštivanju osobnih potreba i prava u obitelji.
4. Ispitati i usporediti stupanj zadovoljenosti pojedinih prava i potreba ispitanika u obitelji.

Praćene nezavisne varijable bile su spol ispitanika i stupanj obrazovanja roditelja.

Postupak koji se koristio u ovom istraživanju bilo je anonimno anketiranje, a korišteni instrument – anketni upitnik konstruiran u svrhu prikupljanja podataka za navedeno istraživanje. Anketni upitnik sadržavao je pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografska obilježja te pitanja koja se tiču informiranosti o pravima djeteta, percepciji prema pravima te potencijalnim zaštitnicima dječjih prava, a drugi dio sadržavao je 21 tvrdnju o specifičnim potrebama djece u obitelji utemeljenih na *Konvenciji o pravima djeteta*. Tvrdnje za drugi dio su preuzete iz *Upitnika o pravima djeteta* (Žižak i sur., 2001).

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju sastojao se od 104 učenika prvih i trećih razreda "Ekonomsko-birotehničke škole" u Splitu u dobi od 15 do 17 godina, od toga 52 učenika (50%) i 52 učenice (50%). Treba naglasiti da je riječ o prigodnoj skupini ispitanika te da je kao takvu ne možemo smatrati reprezentativnim uzorkom, ali su nam odgovori ovih ispitanika značajni jer ipak ukazuju na mišljenja mladih o ispitivanoj problematici.

Ispitivanje je provedeno u svibnju 2009. godine. Učenici su popunjavali anketni upitnik na satu razrednika. Objašnjen im je razlog ispunjavanja upitnika uz naglasak na tome kako je anketa anonimna. Također im je napomenuto da u anketi ne moraju sudjelovati ako ne žele.

7. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

7.1. INFORMIRANOST MLADIH O PRAVIMA DJETETA

Informiranost ispitanika o pravima djeteta ispitivala se pitanjima: "*Jesi li ikada vidio neki tekst (letak, plakat, slikovnicu) o pravima djeteta?*" i "*Jesi li na TV-u vidio filmove ili poruke o pravima djeteta?*" Ponuđeni odgovori bili su DA i NE, a ispitanici su se trebali odlučiti za jedan od njih. U *Tablici 1* prikazane su frekvencije i postotci odgovora ispitanika o poznavanju tiskanih materijala te televizijskih filmova i poruka o dječjim pravima.

Tablica 1. Informiranost o pravima djeteta preko određenih izvora informacija na ukupnom uzorku te s obzirom na spol ispitanika

Izvor informacija	UKUPNO				Učenici				Učenice			
	DA		NE		DA		NE		DA		NE	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tiskani materijal	82	78.8	22	21.2	38	73.1	14	26.9	44	84.6	8	15.4
TV	89	85.6	15	14.4	43	82.7	9	17.3	46	88.5	6	11.5

Iz tablice je vidljivo da su, s obzirom na postotak potvrdnih odgovora, adolescenti jako dobro informirani o pravima djeteta. Bilo da se radi o tiskanim materijalima ili o TV-u, učenice su nešto bolje informirane (84.6%; 88.5%) od učenika (73.1%; 82.7%), što možda odražava njihovu veću zainteresiranost za takve sadržaje. Također, pokazalo se da su i učenici i učenice više upoznati s televizijskim porukama (85.6%), nego tiskanim porukama vezanim za prava djeteta (78.8%), što bi moglo ukazivati na to da vjerojatno više vremena provode gledajući televiziju, a manje čitaju tiskane sadržaje.

Nadalje, ispitanici su zamoljeni da navedu sva dječja prava koja su im poznata. Odgovori su kategorizirani u 5 kategorija (vidi *Tablica 2*): *prava skrbi i zaštite, prava slobodnog izražavanja, pravo na život, pravo na obrazovanje* i "*ne znam*". "*Ne znam*" je kategorija gdje su smješteni odgovori onih ispitanika koji nisu znali navesti nijedno pravo. Ispitanici su upravo najčešće odgovarali s "*ne znam*".

Tablica 2. Učestalost i rangovi navođenja pojedinih kategorija dječjih prava na ukupnom uzorku te s obzirom na spol ispitanika

Prava	UKUPNO	Učenci	Učenice
	% (rang)	% (rang)	% (rang)
Skrbi i zaštite	18.2 (2)	13.8 (3)	22.8 (2)
Slobodnog izražavanja	14 (3)	17.2 (2)	10.5 (3)
Pravo na život	7.8 (4)	8.6 (4)	7 (5)
Pravo na obrazovanje	6.9 (5)	5.2 (5)	8.7 (4)
"ne znam"	53.1 (1)	55.2 (1)	51 (1)

Dobiveni podaci kontradiktorni su s onima iz prijašnje tablice (vidi *Tablicu 1*) jer dok su prijašnji odgovori u velikom postotku pokazali često susretanje s pravima djeteta kroz tiskane materijala i preko televizije, sad ih 53.1% ne zna navesti ni jedno pravo. Vjerojatno je razlog tomu općenita nezainteresiranost za temu. S obzirom na spol, učenice su dale manje "*ne znam*" odgovora, ali i njih je više od 50%, tako da se ni u ovom slučaju ispitanici bitno ne razlikuju u svojim odgovorima s obzirom na spol. Razlika koja je uočena s obzirom na spol ispitanika vidi se u nalazu da su kod učenica na 2. mjestu po učestalosti navođenja *prava skrbi i zaštite* (22.8%) i ona uvjerljivo odskaku od drugih kategorija (ne uzimajući u obzir 5. kategoriju). Dok s druge strane, kod učenika na 2. mjestu po učestalosti navođenja nalazimo *pravo na slobodno izražavanje* (17.2%). Razlog tomu mogao bi se nalaziti u učenju spolnih uloga. Djevojčice se odgajaju kao "slabiji spol" kojemu je potrebna zaštita od drugih ljudi, dok se dječaci uče da se moraju boriti za sebe.

7.2. PERCEPCIJA MLADIH PREMA PRAVIMA DJETETA

U nastavku se htjelo ispitati percepciju ispitanika prema pravima djeteta te im je postavljeno nekoliko pitanja. Prvo postavljeno pitanje glasilo je: "*Misliš li da djecu treba upoznavati s njihovim pravima?*" I ovdje su bili ponuđeni odgovori DA i NE. Gotovo svi ispitanici (njih oko 95,2%) smatraju da se djecu treba upoznavati s njihovim pravima, pa nije ni bilo potrebe za detaljnijom analizom.

Svi oni ispitanici koji su smatrali da djecu treba upoznavati s njihovim pravima, zamoljeni su da u idućem odgovoru navedu tko bi po njihovu mišljenju trebao poučavati djecu o njihovim pravima (mogućnost više odgovora). Bila su ponuđena 4 odgovora: a) *nastavnici*, b) *roditelji*, c) *TV, novine, radio* i d) *netko drugi* (gdje su imali mogućnost navesti neki drugi izvor) (vidi *Tablicu 3*).

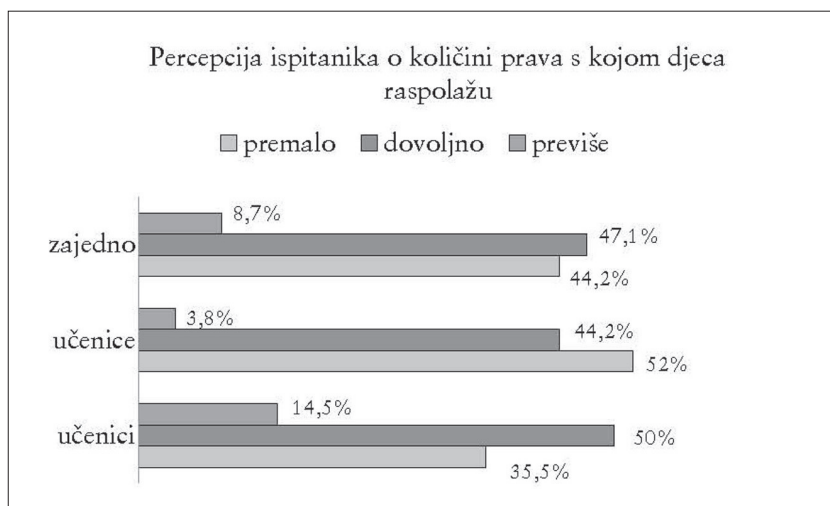
Tablica 3. Učestalost navođenja pojedinih izvora poučavanja djece s njihovim pravima na ukupnom uzorku te s obzirom na spol

Izvor	UKUPNO %	Učenici %	Učenice %
Nastavnici	33.5	34.5	32.7
Roditelji	40.3	41.4	39.4
TV	18.4	18.4	18.3
Netko drugi	7.8	5.7	9.6

Iako su ispitanici ovog istraživanja u osjetljivom razdoblju, koje obilježavaju česti konflikti s roditeljima, ipak, evidentno je da roditelji i dalje imaju najvažniji neposredni utjecaj na njihov odgoj i stjecanje znanja. Rezultati pokazuju da roditelji imaju vodeću ulogu i u poučavanju o pravima djece (40.3%), slijede ih nastavnici (33.5%), zatim TV (18.4%) te kategorija "netko drugi". Nisu uočene razlike s obzirom na spol ispitanika te su dobiveni gotovo podjednaki rezultati u odnosu na sve ispitivane kategorije.

Sljedeće pitanje postavljeno učenicima odnosilo se na njihovu percepciju o količini prava s kojom djeca raspolažu. Bilo su im ponuđena tri moguća odgovora: *previše*, *dovoljno* i *premalo*. Rezultati su prikazani na *Slici 1*.

Prema podacima na ukupnom uzorku vidi se da 47.1% ispitanika procjenjuje da djeca imaju dovoljno prava, dok 44.2% ispitanika smatra da djeca imaju premalo prava s kojima raspolažu, a 8.7% ispitanika smatra da djeca imaju previše prava. S obzirom na spol ispitanika, uočena je razlika. Učenice su kritičnijeg stava glede količine prava s kojom djeca raspolažu. Dakle, 52% učenica smatra da djeca imaju premalo prava, a 44.2% njih smatra da djeca imaju dovoljno prava. S druge strane, 35.5% učenika dijeli to mišljenje, ali ipak je većina njih mišljenja da djeca imaju dovoljno prava (50%). Također, pokazalo se da 3.8% učenica smatra da djeca imaju previše prava, dok je kod učenika taj postotak veći i iznosi 14.5%. Ovdje se može pretpostaviti da je riječ o odgoju koji je utemeljene na spolnim

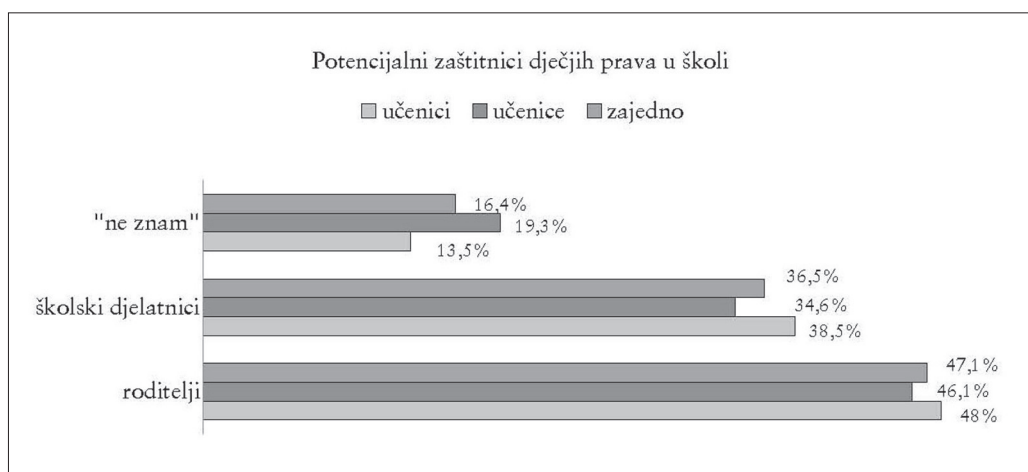


Slika 1. Percepcija o količini prava s kojom djeca raspolažu na ukupnom uzorku i razlike s obzirom na spol ispitanika

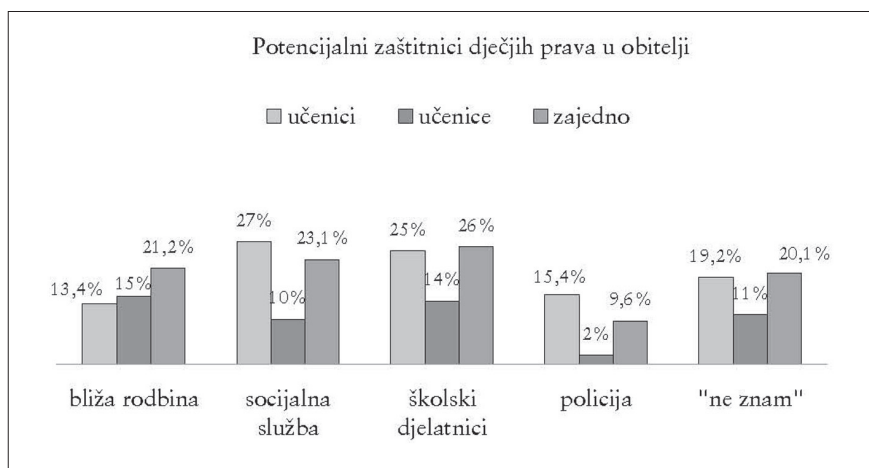
razlikama, a koji počiva na tradicionalnom odgoju koji je prisutan u našem društvu, gdje se na neki način dječacima više popušta i dopušta nego li djevojčicama (vidi *Sliku 1*).

Ispitanicima su postavljena i dva pitanja u kojima se tražilo da navedu kome se, prema njihovu mišljenju, djeca trebaju obratiti ako se s njima loše postupa i krše njihova prava u školi, odnosno u obitelji. U odnosu na školu ponuđeni su im sljedeći odgovori: 1) *roditelji*, 2) *školski djelatnici* i 3) "*ne znam*" (vidi *Sliku 2*); a u odnosu na obitelj: 1) *bliža rodbina*, 2) *školski djelatnici*, 3) *socijalna služba*, 4) *policija* i 5) "*ne znam*" (vidi *Sliku 3*).

Kao što se može vidjeti iz *Slike 2*, na ukupnom uzorku ispitanici se u traženju pomoći zbog lošeg postupanja u školi prema njima, tj. zbog kršenja njihovih prava okreću prvenstveno roditeljima (47.1%), a slijede ih školski djelatnici (36.5%). Opet se potvrđuje da su roditelji osobe u koje djeca imaju najviše povjerenja. Indikativno je da je 16.4%



Slika 2. Potencijalni zaštitnici dječjih prava u školi na ukupnom uzorku i razlike s obzirom na spol ispitanika



Slika 3. Potencijalni zaštitnici dječjih prava u obitelji na ukupnom uzorku i razlike s obzirom na spol ispitanika

ispitanika odabralo kategoriju "ne znam", što ne treba zanemariti jer su to upravo oni učenici kojima je potrebno posvetiti pozornost, poglavito zbog toga što ovi ispitanici ne znaju gdje tražiti pomoć. S tim u vezi potrebno je raditi na tome koje su obveze škole, medija i društva u cjelini, kako bi se pronašli putovi i načini informiranja mladih o njihovim pravima. S obzirom na spol ispitanika nema značajnih razlika, osim što su učenice dale nešto više odgovora "ne znam" (19.3%) za razliku od učenika (13.5%).

Na *Slici 3* prikazano je što ispitanici misle od koga bi djeca trebala tražiti pomoć u slučaju da se s djetetom postupa loše te da se krše njihova prava u obitelji. S obzirom na to da je bilo 5 mogućih odgovora rezultati su poprilično raspršeni. Prema ukupnom uzorku najviše ispitanika (26%) bi tražilo pomoć od školskih djelatnika (pedagoga, psihologa, nastavnika), što pokazuje da imaju povjerenja u njih i da su dobro upoznata s radom stručnog osoblja u školi. Zatim slijede, s malom razlikom, socijalna služba (23.1%) te bliža rodbina (21.2%). Nadalje, 20.1% ispitanika je dalo odgovor "ne znam", što opet pokazuje da je potrebno više raditi na edukaciji i na neki način ohrabrivati djecu, odnosno mlade, kako i gdje tražiti pomoć kad su ugrožena njihova prava.

Uzimajući u obzir spol ispitanika dobili smo zanimljive podatke. Učenice su sklonije zatražiti pomoć kod bliže rodbine (15%) i školskih djelatnika (14%), dok učenici prvenstveno navode socijalnu službu (27%), školske djelatnike (25%) i policiju (15.4%). Vjerojatno je razlog tomu što djevojčice imaju prisnije odnose s ljudima iz svoje okoline nego li dječaci, dok su oni spremniji zatražiti pomoć od nepoznatim, ali stručnim osobama, iz državnih institucija, čime iskazuju povjerenje u njih (vidi *Sliku 3*).

7.3. PROCJENA STUPNJA ZADOVOLJSTVA POŠTIVANJEM DJEČJIH PRAVA U OBITELJI

Jedan od zadataka u ovom istraživanju bio je provjeriti koliko su ispitanici zadovoljni poštivanjem njihovih prava u vlastitoj obitelji. Zamoljeni su da ocjenama od 1 do 5 procijene u kojoj se mjeri uvažavaju njihove potrebe i poštuju njihova prava u obitelji, pri čemu 1 znači "uopće ne", a 5 "potpuno". Gledajući prema ukupnom uzorku, "potpuno" je zadovoljno 50% ispitanika, a njih 32.7% je označilo stupanj 4, što znači da je velika većina ispitanika (82.7%) skoro u potpunosti zadovoljna poštivanjem i uvažavanjem svojih prava i potreba u svojim obiteljima. S obzirom na razliku prema spolu ispitanika, može se primijetiti da su učenice sklonije krajnostima za razliku od učenika. Više je učenica označilo svoje zadovoljstvo ocjenom 5 (51,9%), dok kod učenika taj postotak iznosi 48%. Isto tako, više je učenica izrazilo svoje nezadovoljstvo ocjenom 1 (7,7%) u odnosu na učenike (1.9%) (vidi *Sliku 4*).

U nastavku, na *Slici 5* prikazane su razlike u procjenama ispitanika o stupnju zadovoljstva poštivanjem njihovih potreba i prava u obitelji s obzirom na obrazovanje njihovih roditelja. U prethodnim pitanjima ta varijabla nije davala značajne razlike, pa nije bilo potrebe za interpretacijom dobivenih podataka. Međutim kod ovog pitanja može se primijetiti da su djeca roditelja nižeg obrazovanja općenito nešto zadovoljnija (5 – 51.7%, 4 – 34%), nego djeca roditelja višeg obrazovanja (5 – 47.9%, 4 – 29.2%), iako razlike nisu velike. Može se pretpostaviti da postoje razlike u načinu odgajanja i postupanja roditelja različitog stupnja obrazovanja te s obzirom na to i njihova djeca različito procjenjuju svoje zadovoljstvo u poštivanju dječjih prava. Međutim da bi se točno utvrdilo zašto su se pokazale razlike potrebno je uraditi dodatne analize, što nije bio predmet ovog istraživanja.



Slika 4. Procjena stupnja zadovoljstva poštivanjem dječjih prava na ukupnom uzorku i razlike s obzirom na spol ispitanika



Slika 5. Procjena stupnja zadovoljstva poštivanjem dječjih prava u obitelji s obzirom na obrazovanje roditelja ispitanika

7.4. PROCJENA ZADOVOLJENOSTI POJEDINIH DJEČJIH PRAVA I POTREBA U OBITELJI

Koristeći *Upitnik o pravima djece* (Žižak i sur., 2001), pokušalo se utvrditi koliko se često unutar obitelji ostvaruju pojedine djetetove potrebe i prava (vidi *Tablicu 4*)⁷. Za svaku tvrdnju dana je njena prosječna vrijednost (M) te standardna devijacija (SD).

Tablica 4. Osnovni deskriptivni parametri Skale stavova o zadovoljenosti pojedinih dječjih prava i potreba u obitelji

TVRDNJE	M	SD
1. Pitaju li te roditelji za tvoje mišljenje i želje?	3,942	0,954
2. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje?	3,846	0,868

⁷ Bodovanje na *Skali stavova o zadovoljenosti pojedinih dječjih prava i potreba u obitelji* određeno je na sljedeći način: 1-uopće nije točno; 2-uglavnom

netočno; 3-nisam siguran; 4-uglavnom je točno; 5-u potpunost je točno.

3. Smatraš li da roditelji postupaju s tobom onako kako bi ti želio?	3,683	1,007
4. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje u vezi s izborom prijatelja?	4,019	1,123
5. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje u vezi s izborom hrane?	3,971	1,009
6. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje u vezi s izborom odjeće?	4,279	0,990
7. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje u vezi s organizacijom slobodnog vremena?	3,798	1,092
8. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje u vezi s izborom aktivnosti kojima se baviš?	4,356	1,033
9. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje u vezi s izborom škole?	4,192	1,191
10. Uvažavaju li roditelji tvoje mišljenje i želje u vezi s organizacijom obiteljskog život?	3,846	1,031
11. Smatraš li da si u obitelji dovoljno zaštićen od raznih zlouporaba i zlostavljanja (alkohol, droga, nasilje, nebriga i dr.)?	4,558	0,810
12. Kažnjavaju li te roditelji tako da viču na tebe?	2,990	1,318
13. Kažnjavaju li te roditelji tako da ti "očitaju bukvicu"?	2,923	1,459
14. Kažnjavaju li te roditelji tako da ti uskrate hranu, izlaske i sl.?	2,096	1,383
15. Kažnjavaju li te roditelji tako da te istuku?	1,548	1,122
16. Kažnjavaju li te roditelji tako da primjenjuju unaprijed dogovorene posljedice?	2,279	1,273
17. Kažnjavaju li te roditelji nekako drugačije?	2,087	1,293
18. Živiš li u sredini u kojoj imaš dovoljno prostora, hrane, svježeg zraka, svjetla i sl.?	4,548	0,811
19. Živiš li u sredini u kojoj imaš dovoljno ljubavi, sigurnosti, slobode i zabave?	4,490	0,800
20. Živiš li u sredini u kojoj želiš?	4,385	0,896
21. Traže li u obitelji tvoje mišljenje i uvažavaju li ga u svezi s nekim važnim obiteljskim situacijama?	3,913	1,025

Pregledavajući *Tablicu 4* može se uočiti da se prve 3 tvrdnje odnose na to pitaju li roditelji dijete za mišljenje i uvažavaju li ga te postupaju li s njima onako kako bi ona željela. Iz prosječnih se vrijednosti vidi da odgovori teže zadovoljstvu ($M= 3.683 - 3.942$). S idućih 7 tvrdnji (4 – 10) skaliraju se djetetove procjene uvažavanja njihovog mišljenja u vezi izbora prijatelja, odjeće, aktivnosti, organizacije obiteljskog života i dr. I tu imamo visoke stupnjeve zadovoljstva ($M= 3.798 - 4.356$). Najnižu vrijednost ima tvrdnja 7 ($M= 3.798$), tiče se organizacije slobodnog vremena, pa se može pretpostaviti da je taj segment obiteljskog života često predmet razmirica između roditelja i mladih. Posljednja tvrdnja odnosi se na procjenu ispitanika o tome traže li roditelji njihovo mišljenje i uvažavaju li ga u svezi s nekim važnim obiteljskim situacijama. Prosječna je vrijednost i tu visoka (tvrdnja 21 – $M= 3.913$). Tvrdnja 11 govori o zaštiti od raznih zloupotreba i zlostavljanja, a prema aritmetičkoj sredini ($M= 4.558$) vidimo da se ispitanici osjećaju jako zaštićenima. Slijedećih 6 tvrdnji odnose se na kažnjavanje (12 – 17). Tu su najveća neslaganja s tvrdnjama, što je u skladu s očekivanjima, a pogotovo činjenica da je najveće neslaganje vezano uz tvrdnju 15 koja govori o tjelesnom kažnjavanju ($M= 1.548$). Iako živimo u poprilično tradicionalnom društvu, ovdje je ipak riječ o odraslijoj djeci pa ne iznenađuje ni podatak da je u ovom

dijelu niža aritmetička sredina bila vezana i za pitanje kažnjavanja (vikanje na djecu) (tvrdnja 12 – $M= 2.990$). Sudeći prema podatcima, to je najčešći način na koji se ispitanici kažnjavaju, slijedi "očitanje bukvice" (tvrdnja 13 – $M= 2.923$), što je dosta sličan način kažnjavanja. Predzadnje 3 tvrdnje odnose se na zadovoljstvo sredinom u kojoj djeca žive. Prema prosječnim vrijednostima vidljivo je da se ispitanici najviše slažu s tvrdnjom koja se odnosi na primjerenost sredine u kojoj žive (tvrdnja 18 – $M= 4.548$) (vidi *Tablicu 4*).

Kao rezultat faktorske analize *Skale stavova o zadovoljenosti pojedinih dječjih prava i potreba u obitelji* zajedničkih faktora, uz korištenje Gutman-Kaiserova kriterija ekstrakcije faktora, s vrijednošću karakterističnog korijena većom od 1, izlučena su tri faktora koja zajednički objašnjavaju oko 52% varijance. Za potrebe ovog istraživanja najmanja određena granica zadovoljavajućih zasićenja bila je 0,30. U sljedećoj tablici (vidi *Tablicu 5*) prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti triju izlučenih faktora te je prikazan i postotak koji izlučeni faktori objašnjavaju.

Tablica 5. Vrijednosti karakterističnih korijena i objašnjene varijance iz dobivenih faktora

	Vrijednost karakterističnog korijena	Postotak objašnjene varijance	Kumulativna vrijednost karakterističnog korijena	Kumulativni postotak objašnjene varijance
F1	6,952	33,1	6,952	33,104
F2	2,732	13,0	9,684	46,113
F3	1,330	6,4	11,014	52,447

Prvi faktor koji objašnjava 33,1% varijance obuhvaća tvrdnje 19, 2, 1, 7, 3, 4, 20, 10, 11, 8, 9, 18, 6, 21, 5. Tvrdnje imaju stupanj zasićenja od -0,528 do -0,725 te ovaj faktor možemo nazvati *faktorom zadovoljstva u uvažavanju prava i potreba djeteta*. Drugi faktor koji objašnjava 13% varijance obuhvaća tvrdnje 16, 14, 15, 13, 12, 17, a one se odnose na različite načine kažnjavanja ispitanika od strane roditelja. Tvrdnje imaju stupanj zasićenja od 0,428 do 0,732 te taj faktor možemo nazvati *faktorom kažnjavanja*. Treći faktor objašnjava 6,4% varijance. Prema dobivenim vrijednostima tvrdnje 19, 4, 20, 11 i 18 su uz faktor 1 pokazale statistički značajnije zasićenje te se zbog toga zadržala samo dvofaktorska struktura. Na zadovoljavajuću homogenost skale ukazuju i rezultati analize pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije, provedene na rezultatima cijelog uzorka. Prosječni Cronbach α koeficijent pouzdanosti iznosi 0,810 (u rasponu od 0,790 do 0,824), što ukazuje na iznimno visoku pouzdanost skale.

Prilikom ispitivanja spolnih razlika u procjeni poštivanja prava djece, pokazala se statistički značajna razlika između učenika i učenica, odnosno učenici daju više procjene poštivanja prava nego učenice ($F(21, 82)=1.922, p=0,019$) (vidi *Tablicu 6*).

Tablica 6. Razlike u procjenama poštivanja prava s obzirom na spol

	Vrijednost	F	Efekt	P
Interakcija	0,014	275,525	21	0,000*
Spol	0,670	1,922	21	0,019*

*razlika je značajna na razini od 5% (0,05); $p(0,019) < 0,05$

Dobiveni nalaz u skladu je i s prethodno razmatranim analizama koje su pokazale kako učenice, za razliku od učenika, vjeruju da djeca imaju premalo prava (52%, vidi *Sliku 1*) te pokazuju tendenciju ka višim procjenama nezadovoljstva o poštivanju njihovih prava (7,7% je označilo *stupanj 1* i 5,8% *stupanj 2*, vidi *Sliku 4*)

8. ZAKLJUČAK

Istraživanjem koje je izneseno u ovom radu htjelo se ispitati kako mladi procjenjuju poštivanje dječjih prava u obitelji. Rezultati su pokazali da su mladi jako dobro informirani o pravima djeteta. Učenice su nešto bolje informirane od učenika, što bi moglo odražavati njihovu veću zainteresiranost za takve sadržaje. Također, pokazalo se da su i učenici i učenice više upoznati s televizijskim porukama, nego tiskanim porukama vezanim za prava djeteta. Osim toga, kod učenica su na 2. mjestu po učestalosti navođenja *prava skrbi i zaštite*, dok kod učenika na 2. mjestu po učestalosti navođenja nalazimo *pravo na slobodno izražavanje*. Gotovo svi ispitanici (njih oko 95,2%) smatraju da se djecu treba upoznavati s njihovim pravima. Isto tako, rezultati pokazuju da roditelji imaju vodeću ulogu u poučavanju o pravima djece, a slijede ih nastavnici pa zatim TV i ostalo. Ovdje nisu uočene razlike s obzirom na spol ispitanika te su dobiveni gotovo podjednaki rezultati u odnosu na sve ispitivane kategorije. Većina ispitanika na ukupnom uzorku procjenjuje da djeca imaju dovoljno prava s kojima raspolažu, s naglaskom na to da učenice u nešto većem postotku procjenjuju kako djeca nemaju dovoljno prava. Ispitanici se u traženju pomoći zbog lošeg postupanja u školi prema njima, tj. zbog kršenja njihovih prava, okreću prvenstveno roditeljima, a slijede ih školski djelatnici. U traženju pomoći zbog kršenja dječjih prava u obitelji, najviše ispitanika bi tražilo pomoć od školskih djelatnika (pedagoga, psihologa, nastavnika), što pokazuje da imaju povjerenja u njih, a slijede ih socijalna služba i bliža rodbina. Također, u istraživanju se pokazalo da su učenice sklonije zatražiti pomoć kod bliže rodbine i školskih djelatnika, dok učenici pomoć prvenstveno traže od socijalnih službi, školskih djelatnika i policije. Velika većina ispitanika (82,7%) gotovo u potpunosti je zadovoljna poštivanjem i uvažavanjem njihovih prava i potreba u vlastitim obiteljima, s tim da su se pokazale neke različitosti s obzirom na spol ispitanika te stupanj stručne spreme roditelja ispitanika. Odnosno, učenici daju više procjene poštivanja prava nego učenice. Također, djeca roditelja nižeg stupnja obrazovanja općenito su nešto zadovoljnija u procjenama stupnja poštivanja dječjih prava u obitelji, nego djeca roditelja višeg stupnja obrazovanja.

Na temelju dobivenih rezultata u ovom istraživanju, može se zaključiti da se u okviru obitelji dječja prava i potrebe poštuju i uvažavaju, čak i uz tradicionalni odgoj koji je i dalje prisutan u našem društvu te da mladi roditeljima u tome pridaju značajnu ulogu. Zbog ograničenih mogućnosti ispitivača, ovo je istraživanje provedeno na malom uzorku (N=104) te su korištene poprilično jednostavne analize rezultata. No, ono ukazuje na moguća daljnja istraživanja jer u Hrvatskoj postoji relativno malo studija o ovoj problematici. Bilo bi zanimljivo uraditi istraživanja u kojem bi se ispitivali i roditelji i adolescenti te bi se tako dobio još bolji uvid u poštivanje dječjih prava u obitelji. Također, prema uzoru na ranije spomenuta američka istraživanja moglo bi se provjeriti kojoj grupi prava više teže roditelji, a kojoj adolescenti (*prava skrbi i zaštite* ili *prava samoodređenje* ili *neovisnosti*), te koliko stilovi roditeljstva utječu na roditeljsko poštivanje dječjih prava.

Kako ističe Matulić (2003) nije dostatno isticati konvencije, deklaracije i zakone o pravima djece, nego je nužno stvoriti ozračje koje bi liječilo ili otklanjalo, tamo gdje treba, obiteljsko nasilje te unosilo ozbiljnost u sve društvene sfere, od masmedija i škole do društava i udruženja, u pogledu aktivne zaštite prava djece i poštovanja njihova dostojanstva u vrijeme njihove najveće ranjivosti.

LITERATURA

Alinčić, M. (1995) Dječja prava u sustavu međunarodne zaštite prava čovjeka, *Dijete*, Zagreb, 2(2), str. 2-6.

Alinčić, M., Bakarić-Abramović, A., Hrabar, D., Jakovac-Lozić, D. i Korać, A. (2001) *Obiteljsko pravo*, Zagreb, Narodne novine.

Alinčić, M., Hrabar, D. i Korać, A. (2006) *Uvod u obiteljsko pravo*, Zagreb, Narodne novine.

Brander, P. (2004) *Kompas: Priručnik o odgoju i obrazovanju mladih za ljudska prava*, Slavonski Brod, Europski dom.

Benedek, W. i Nikolova-Kress, M. (2003) *Razumijevanje ljudskih prava: priručnik o obrazovanju za ljudska prava*, Zagreb, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Day, M. D., Peterson-Badali, M. i Ruck, M. D. (2006) The Relationship between Maternal Attitudes and Young People's Attitudes toward Children's Rights, *Journal of Adolescence*, 29, str. 193-207.

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

Koren, M. (2005) Ljudska prava djece: pravo na informaciju, *Dijete i društvo*, Zagreb, 2, str. 267-285.

Kuterovac-Jagodić, G. (2003) *Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj: rezultati empirijskog istraživanja Ljetne psihologijske škole studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Umag 2000.*, Zagreb, Filozofski fakultet.

Lacković-Grgin, K. (2006) *Psihologija adolescencije*, Jastrebarsko, Naklada Slap.

Maleš, D. i Stričević, I. (2003) *Mi poznajemo i živimo svoja prava: priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi*, Zagreb, Školska knjiga.

Matulić, T. (2003) Obiteljske vrijednosti i neki aspekti socijalne zaštite obitelji, u: Puljiz, V. i Bouillet, D. (ur.), *Nacionalna obiteljska politika*, Zagreb, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D. i Slonim, N. (2004) Predictors of maternal and child attitudes toward Children's nurturance and self-determination rights, *Journal of Early Adolescence*, 24, str.159-179.

Ruck, M. D., Abramovitch, R. i Keating, D. P. (1998) The development of children's understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination, *Child Development*, 69, str. 404-417.

Ruck, M. D., Peterson-Badali, M., Day, M. D. (2002) Adolescents' and Mothers' Understanding of Children's Rights in the Home, *Journal of Research on Adolescence*, 12(3), str. 373-398.

Silov, M. (1999) Ideja ljudskih prava i odgoj djeteta, *Napredak*, Zagreb, 140(4), str. 437-445.

Smetana, J.G.; Campione-Barr, N.; Metzger, A. (2006) Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts, *Annual Review of Psychology*, 57, str. 255-284.

UNICEF (2009) *Izvještaj o stanju djece u svijetu*, URL: http://www.javno.com/hr-svijet/izvjestaj-unicef-a-o-stanju-djece-u-svijetu_224967, Posjećeno 27. 04. 2009.

Žižak, A. (1995) A što o svojim pravima kažu djeca?, *Dijete*, Zagreb, 2(2), str. 40-42.

Žižak, A., Nikolić, B., Koller-Trbović, N. (2001) Procjena poštivanja prava djeteta u obitelji, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Zagreb, 37(2), str.127-142.

YOUNG PEOPLE PERCEPTION OF RESPECT FOR CHILDREN'S RIGHTS IN THE FAMILY – REVIEW OF EMPIRICAL STUDY

SUMMARY

Human rights are the basic standards which government has to guarantee and provide to each individual. Except satisfying biological needs, human rights include all other life conditions that enable every individual complete development and ability to use their potentials in order to satisfy their social needs.

People needed a lot of time to accept the fact that human rights relate to every human being with no exceptions. Children are human beings, and as such should have the benefits of rights as the adults; neither do children have to deserve them nor should the rights be given to them. But, in a view of children's physical and psychological immaturity, the necessity of emphasizing special children's rights for protection imposed and rights derived exactly from that fact. The family was and is the primary community with the task of ensuring optimal conditions for child's growth and development. Therefore derives its significance and irreplaceability from individual's point of view, but also from community's point of view. Of course, it follows from this that the family's role is the most important in shaping children's attitudes and beliefs about their rights. In order to understand human rights, and thus enable better life it is necessary to start with the human rights education from an early age. It should start with children's rights, considering that these rights are closer to children and young people. Education for human rights is a study which develops knowledge, skills and values for human rights. Only people who understand human rights will work to secure and defend their own and others' human rights

The empirical part of the work refers to the results, which were obtained in a study that dealt with adolescents' assessment of respect for their rights within the family taken on a sample of 104 respondents who are students of Economic-administrative school in Split. Overall, obtained results showed that young people are satisfied with the level of respect for their rights in the family.

KEY WORDS: *children's rights, family, family law, human rights, young people, young people attitudes*

SEMIOTIKA I MEDIJSKA PEDAGOGIJA U ANALIZAMA INDOKTRINACIJE

MIRELA TOLIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 37.01:003
Izvorni znanstveni rad / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 8. IX. 2009.

Autorica polazi od teze da su istraživanja semiotike medija nužna u razotkrivanju političke indoktrinacije i medijske manipulacije. Upozorava na značajnosti pojmova *signifié* i *signifiant* nužnih pri shvaćanju funkcioniranja transformacije od znaka k simbolu u medijima. Zagovara tezu kako je od velikog značaja shvaćanje procesa *semioze* prilikom razlučivanja uzročno-posljedičnih veza simboličkih poruka. Primjerima iz medijskih sadržaja razlikuje političku indoktrinaciju od medijske indoktrinacije, te argumentira kada su mediji sredstva političke propagande. Tretira indoktrinaciju kao formu manipulacije. Konstatira da je odgojna uloga medija zadana u razotkrivanju (znakovno) kritičke refleksije multimedijske komunikacije te da je semiotika medija važan aspekt u analizama medijske pedagogije.

KLJUČNE RIJEČI: *medijska manipulacija, medijska pedagogija, odgoj, politička indoktrinacija, semiotika medija, semioza, signifié i signifiant*



Izvor slike: www.ebay/manipulation34/68-mediens5.de

UVOD

Mediji 21. stoljeća su krenuli prema novom području: izmišljenoj stvarnosti (*virtual reality*). Manipulator potiče (radikalne) emocije putem slika (Miliša, Tolić, Vertovšek, 2008: 19). U medijskoj indoktrinaciji sve je programirano.¹

I. ZNAČAJ SEMIOTIKE MEDIJA U ANALIZAMA MEDIJSKE KOMUNIKACIJE

Semiotika² kao lingvistička disciplina bitna je za razlučivanje simbola i znakova u komunikaciji. Ona proučava strukture i značenja znakova u medijima, procese, njihov razvoj i djelovanje na društvo i pojedinca. Francuski lingvisti tretiraju *semiotiku kao znanstvenu disciplinu sistema znakova koji proučavaju relaciju značenja i značajnosti znaka na jednoj pragmatičkoj razini* (Larousse, 2003: 285). Semiotika se od šezdesetih godina 20. stoljeća usmjerila prema istraživanju medija. Usporedo s tim semiotika medija razvijala se na tragu Peirceove teorije znakova, čiji je glavni predstavnik u Njemačkoj bio Max Bense (Nöth, 2004: 467). Svojom teorijom ikoničnih, indeksnih i simboličnih znakova Peirce nadahnjuje mnoge analitičare medija koja im omogućuje da daju sustavnu analizu znakova u medijskom kontekstu. Mediološki, važna je Peirceova teza o semiozi,³ zatim teorija o medijskom značenju znaka koji funkcionira kao spona između interpretanta i njegova iskustva (Nöth, 2004: 468).

Područja semiotike medija,⁴ prema Winfriedu Nöthu,⁵ možemo podijeliti u osam polja istraživanja:⁶

1. *Semiotic foundations of the media*: prilozi o znakovima i komunikacijskim teorijama
2. *Pictorial and graphic semiotics*: analizira studije o semiotici slika, fotografija i dr.
3. *Film, acting, and intermediality in the movies*: daje prikaze o ulozi glumaca, aktera i dr.
4. Istražuje fenomenologiju novih medija i *feedback* publike i medija
5. *Computer, electronic networks, hypertext, and cyberspace*: analiza programskih sadržaja elektroničkih medija, istražuje komunikaciju između čovjeka i stroja, između individuuma i grupe

¹ *Programiranje*

Svaki trenutak tvog malenog života, svaki tvoj udah pomno je planiran! Zaslijepjen od medija, kreiraš sliku svijeta. Potpuno apatičan, dio sistema! Njihov si projekt i oni ti pokazuju kako odgajati djecu, u kojeg "boga" vjerovati! Zdrava obitelj stvara debilne pojedince, a sve to zajedno čini ovo društvo! Cjelovita indoktrinacija u ime očuvanja poretka, sustavna kontrola želja, misli, potreba! Njihov si projekt i oni ti usađuju hormon sintetske sreće! Njihov si projekt i oni ti usađuju stabilnost vjerovanja! Programiran! Poslušna jedinka! Programiran! Društveno koristan! Programiran! Bez preispitivanja!

(Izvor pjesme: <http://www.geocities.com/aktivizam01/lyrics/programiranje.html>)

² Znanost o značenju zove se semantika, a o znaku semiotika.

³ Semioza, tzv. beskrajni proces (Nöth, 2004: 467).

⁴ Treba razlikovati semiotiku od semantike. Iako se obje lingvističke discipline bave značenjem znaka i simbola, semiotika medija se bavi proučavanjem znakova i simbola na pragmatičkoj razini (praktična uporaba) djelovanja u društvu i kada pojedinac preuzima aktivnu ulogu korištenja znaka i simbola; dok se semantika bavi samo teoretskom analizom znaka i simbola u kojemu pojedinac ima pasivnu ulogu.

⁵ Nöth, Winfried, "Introduction", U: id (ed.), *Semiotics of the Media. State of the Art, Projects, and Perspectives*, Berlin/New York (1997), S.6.

⁶ Koch, Walter A., *Varia Semiotica*, Hildesheim (1971); Haliday, Michael A.K., *Language as Social Semiotic*, London (1978); Bente, Gunter (ed.), *Semiotik und Massenmedien*, München (1981); Hess-Luttich, Ernest W.B. (ed.), *Multimedia Communication*, 2 vols., Tübingen; Hodge, Robert & Gunther Kress, *Social Semiotics*, Cambridge (1998).

6. *Aesthetic aspects of the media*: istražuje vizualne i glazbene efekte
7. *Sociosemiotics and today's myths in the media*: diskursi o interkulturalnoj komunikaciji u postmodernom društvu.

Ova se polja istraživanja mogu podijeliti u tri tematska kruga:⁷

1. *Media Culture and the individual's competences*: (medijska kultura i individualne kompetencije)

Ovdje se analiziraju značenja znakova u medijima, procesi njihova širenja, njihovi učinci na javnost i primatelje. U širem smislu mediji su sredstvo koje omogućuje prijenos znakova primatelju.

2. *The media industry and markets*: (medijska industrija i marketing)

S razvojem elektrotehničke industrije raste konkurencija među marketinškim kućama (poput Disel, Sissly, Tommy Hilfiger, i dr.) i elektroničkih medija (Nokia, Samsung, i dr.). Posljedice utrke za boljom propagandom pojedine marketinške kuće u funkciji su indoktrinacije djece i mladeži, ali i odraslih.

3. *The media, power and community*: (mediji, moć, komunikacija).

Sociosemiotika medija analizira relacije među grupama, institucijama, organizacijama, nacijama i kulturama (Nöth, 2004: 467). Ključni aspekti u analizama otkrivaju mehanizme vanjske kontrole, granice između informacije i reklama, odgoja i indoktrinacije, moći i kontrole (kroz različite medije). Te analize upućuju na posljedice iskrivljenih vrijednosti putem medijskih manipulacija (Richter, Helmut & Wegner, 1997: 217).

Mediji su nositelji komunikacijskih procesa, pa stoga medijska pedagogija zajedno sa semiotikom medija interpretira izgovoreni jeziki,⁸ knjigu, sliku, fotografiju, TV, CD, kompjuter, internet, kao i druge aspekte starih i novih medija.

Osnovna razlika između slike i jezika ogleda se kao razlika između ikonskih i simboličkih znakova. Jezik svoje značenje dobiva (i) dogovorom, dok slika svoje značenje dobiva opažanjem.⁹ Posljedice mogu biti značajne jer slika može dovesti do snažnije manipulacije "esencijalističke zablude" (Kepplingerov pojam, prema Goodmann, 2003: 56). Prema strukturalistima, jezik je statičan i vječan, a govor je dinamičan i promjenjiv, utemeljen u jezičnoj strukturi i tu je, kao što primjećuje Derrida, "očigledan paradoks" (Goodman, 2003: 55), jer govor ne može biti dinamičan, a jezik statičan. I jezik je dinamičan jer se kroz povijesti "diferencira" (Goodman, 2003: 45).

Nasuprot strukturalizmu stoji egzistencijalizam. Martin Heidegger u svom djelu *Sein und Zeit*¹⁰ doprinosi novom razumijevanju ljudske komunikacije. Po njemu, čovjek kao "tubitak" (*Dasein*- binstvo, prisustvo) ima mogućnost komunikacije sa samim sobom. Intrapersonalna komunikacija obuhvaća egzistencijalnu dramu. Taj aktivni odnos "tubitka" s okolinom pojavljuje se i kod Heideggera, kao i Schellera.¹¹

⁷ Cf. Academy of Finland, a.a.O. (Anm. 2), str. 10-19.

⁸ Simboli se razlikuju od znaka (npr. prometni znakovi na cesti). Simboli se sastoje od tri značenja: signifikanta (materijalni znakovi, pisana riječ...), signifikata (predodžba, što primatelj uz pomoć signifikanta povezuje određenu radnju) i referenta

(postojeći objekt u realnom svijetu na koji je simbol upućen) (Christoph, 2007: 42).

⁹ Ibid, str. 425

¹⁰ M. Heidegger, *Bitak i vrijeme*, Naprijed, Zagreb, 1985.

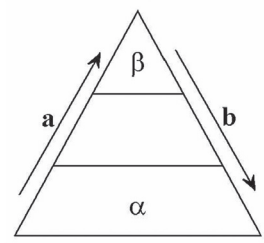
¹¹ Vidjeti o tome više u: Rudi Supek, *Egzistencijalizam*, MH, 1961.

Mead interpersonalnu komunikaciju shvaća kao simboličku interakciju (Mead, 2003: 45). Svaka osoba, predmet ili događaj posjeduju mnoštvo simbola, koji se bitno različito doživljavaju. Uzmimo za primjer sliku van Gogha *Žitno polje s gauranima*. Ta slika je izložena u amsterdamskom nacionalnom muzeju, a ispred nje stoji nekoliko ljudi, i ti su ljudi različite dobi, socijalnog porijekla, obrazovanja, emocionalnog doživljaja. Jedan promatrač je dijete i smatra da to djelo može i samo naslikati. Drugi promatrač seoskog je porijekla, i za njega ta slika nerealistično prikazuje crne ptice i ustalasalo žito pred nevrjeme. Treći promatrač je akademski slikar, a ta je slika za nj vrhunsko umjetničko djelo; kombinacija boje i tonova. Četvrti promatrač je (možebitni) pjesnik koji u toj slici vidi depresiju, ili poremećeno duševno stanje. Dakle, jedan te isti predmet, jedna te ista slika sadrži različite simbole za različite ljude. Osim dobi, porijekla, spola i zanimanja, i drugi čimbenici utječu na ineterpretaciju i stvaranje različitih simbola. Ljudi koji pripadaju zajedničkom kulturnom krugu, posjeduju zajedničke simbole, i obrnuto: ljudi koji ne pripadaju zajedničkoj kulturi, teško mogu naći zajednički jezik. Tu je prepoznatljiva uloga semiotike. Tako će, na primjer, na javno smaknuće osuđenih drugačije gledati u Kini, gdje se to donedavno često događalo i bilo normalno, nego u Europi, gdje se to smatra najekstremnijim kršenjem ljudskih prava.¹²

Komunikacija je moguća samo zauzimanjem perspektive drugih, zaključit će Mead (Mead, 2003: 67). U suprotnom, umjesto komunikacije dolazi indoktrinacija. Komunikacija je konverzacija između različitih slojeva našeg "ja", a naše "ja" sastavljeno je i od ljudi "izvana". "Funkcija jezika nije jednostavno preslika situacije, predmeta ili događaja. Jezik omogućuju postojanje ili pojavu situacije ili predmeta, jer je dio mehanizma kojim stvaramo situacije ili predmete." (Mead, 2003: 77). Mead smatra da funkcija jezika nije samo izvještavanje o društvenoj realnosti, već da jezik stvara društvenu realnost (Mead, 2003: 66). Simboli ne postoje izvan ljudi, u osobama, predmetima ili događajima. Ljudi kroz interakciju stvaraju simbole.

Sullivan je postavio teoriju interpersonalne psihijatrije, po kojoj uzroke mnogih psiholoških poremećaja, na primjer, shizofrenije i anksioznosti, treba tražiti u poremećenim društvenim odnosima: "Ličnost se očituje u interpersonalnim situacijama" (Mead, 2003: 88).²²

Komunikacija putem simbola i jezika shematski se može prikazati kao organizaciju "piramidalnog tipa". Piramida pretpostavlja široku bazu informacija od strane medija, koja se sužava prema vrhu. Drugim riječima, piramida pretpostavlja da odluke idu odozgo prema dolje. Organizacija "piramidalnog tipa" se može prikazati ovako:



¹² Vidjeti posebno Schellerov *Položaj čovjeka u kozmosu*, Zagreb, 1985. *Brod će kod pomorca simbolizirati muku, kod zaljubljenog para romantiku, a za ekološkog osviještenog pojedinca izvor mogućeg izvora ekocida.*

Baza koja je označena sa α zauzima najveći dio piramide. Nadgradnja koju smo označili s β zauzima manji dio površine piramide, tj. sami vrh. Iz ovakva organizacijskog modela proizlazi odgovarajući komunikacijski odnos. Naime, α je pošiljalatelj poruke i ta poruka uvijek ide prema gore (strelica *a*), dok je β primatelj poruke-pojedinac, i njezin feedback uvijek ide prema dolje (strelica *b*). Naravno, možemo imati i obrnuti odnos: da je α primatelj, a β pošiljalatelj poruke.

Kod indoktrinacije na vrhu piramide su oni koji imaju moć i vlast, a nadgradnju (β) čine mediji. U odgoju, baza (α) su odgajanci, djeca voditelji ili predlagači, a nadgradnja (β) su stručno kompetentne osobe (medijski pedagozi, psiholozi, i dr.).

Poznati sociolog Seymour Lipset naveo je tri razloga zbog kojih "bete" u organizacijama "piramidalnog tipa" (iako on ne koristi tu terminologiju) imaju monopol moći (Goodman, 2003: 45). Lipset misli na političku indoktrinaciju koja kontrolira izvore informacija putem medija. U procesu indoktrinacije sloboda pojedinca može se interpretirati kao svjesno robovanje, što E. Fromm analizira u knjizi *Bjektivno od slobode*. U indoktrinaciji ono što izgleda beznačajno, s vremenom postaje značajno.

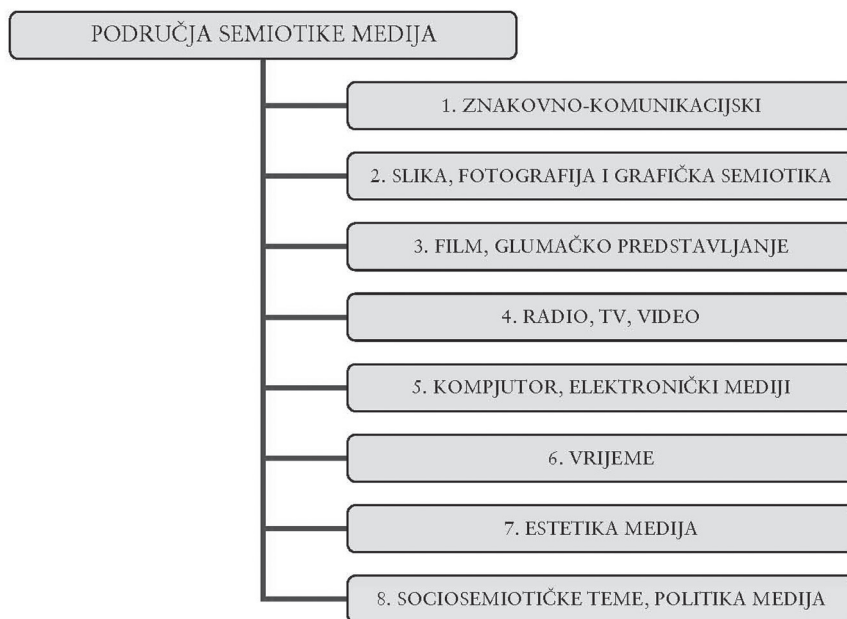
To je semiotička manipulacija. Adolf Hitler, u knjizi *Mein Kampf*, kaže: "Što je veća laž, veća je vjerojatnost da ljudi u nju povjeruju". Pojedinca u suvremenom medijskom okruženju ne želi biti "ja" nego biti "mi", a ta je želja potaknuta transformiranjem znakova i simbola u eksplicitne vrednote grupne identifikacije.

Svaki se jezični znak sastoji od *signifie* (označenog: objekt-stvar, npr. Nokia) i *signifiant* (označitelja: primatelj i/ili subjekt, dijete, adolescent) te je spoj akustičke slike i pojma. *Označeno* se tumači kao značenje, kao vrijednost znaka, dok se, zahvaljujući *označitelju*, znak manifestira u odgojnim ili manipulativnim svrhama. Naziv znak (*signe*) u svakodnevnom se jeziku daje *označitelju* (Ferdinand de Saussureova teorija). Poslije de Saussurea teorija lingvističkog znaka obogaćena je tzv. načelom "dvostruke artikulacije" (Martinet) koja znači produblivanje i daljnju razradu uporabe znaka na pragmatičkoj razini (Barthes, 1989: 155). Prema Martinetu, svaki je znak snabdjeven smislom (riječi, točnije monemi). *Monemi*, kao prva artikulacija, sastavljeni su od distinktivnih jedinica koje čine dijelove forme, ali one izravno nemaju smisla. Zvuci (*fonemi*) obrazuju drugu artikulaciju, tj. razinu *označitelja*, što predstavlja razinu izraza, dok razina *označenih* predstavlja razinu sadržaja (Barthes, 1989: 155).

U semiotiku medija ulaze analize komunikacija, kognicija i emocija, medijske semioze, mitovi i ideologija, informacije i manipulacije (Koch, 1989: 45). Bitno je razlikovanje pojmova *signifié* (označeno) i *signifiant* (označitelj). To razlikovanje omogućuje razlučivanje indoktrinacije i manipulacije putem različitih interpretacija (Goodman, 2003: 34). Referiranje na neki medijski simbol nužan je uvjet njegova opisivanja a izbor se nalazi u procesu *semioze*. Tu je individuum doveden u iskušenje da reprezentira svoje vrijednosti na svoj način djelovanja (bio implicitan ili eksplicitan).¹³ U procesu semioze često se događa spajanje simbola različitog značenja.

Istraživanja semiotike medija devedesetih godina prikazana su u zborniku *Semiotics of the Media* (Nöth, 1997) gdje se ilustriraju različita područja istraživanja:

¹³ Ono što je implicitno, često je važnije od izrečenog - eksplicitnog.



(prema Nöth, 2004: 468)

Znaci su posrednici (mediji) između zbilje i primatelja, prema Peirceu (1962), posredovane (ranijim) procesima semioze, i naše interpretacije te zbilje, uz posredništvo znakova (Nöth, 2004: 469). Proces semioze je relacija između htijenja i djelovanja. Forma i djelovanje pojedinca u procesu semioze su različiti. Forma je princip iz kojeg slijedi djelovanje. Glagol *trebati* se nameće od medija (npr. "biti in" kod mladih). Mediji posjeduju tu (praktičnu) moć koja djeluje na ponašanje. Imperativ "treba da" predstavlja predodžbu objektivnog principa koji je prisilan. On je manipulativnog karaktera. I tu se stvara kriza identiteta, posebice kod mladih.

2. MEDIJSKA PEDAGOGIJA I SEMIOTIKA MEDIJA

Postmoderno društvo je popraćeno naglim razvojem digitalne globalizacije. Schmidt razlikuje četiri primjene suvremenih medija (Schmidt, 1994: 83):

1. medij kao "kod", analitičko sredstvo komunikacije
2. medij kao "tekst", odnosno poruka
3. medij kao "tehničko sredstvo" za proizvodnju tekstova (npr. kompjuter)
4. medij kao najbrži "prenositelj" medijskih ponuda i informacija

Mediji imaju sve izraženiju ulogu u socijalizaciji mladog naraštaja, ali i u manipuliranju. Medijska pedagogija uvelike koristi spoznaje i rezultate lingvističkih disciplina, a poglavito semiotike medija koja pokušava razotkriti kako odgojne tako i manipulativne poruke u medijima.

Na tom tragu, Hug je postavio slijedeća pitanja (Hug, 2007):

1. Kako i na koji način se mijenja komunikacija kod mladih u obitelji, školi, socijalnoj okolini i među mladima prilikom korištenja inovativnih medija? 2. Koje su posljedice trivijalnih medijskih ponuda (digitalni mediji) i koje forme su prikazane u obliku simbola? Što predstavlja simbol,¹⁴ a što znak u medijskoj komunikaciji? i 3. Na koje bi se (značajne) aspekte medijski pedagozi trebali oslanjati u razvoju medijske kompetencije?

Medijska pedagogija se razvila u okviru odgojnih znanosti i kao reakcija na (pedagogijske) posljedice naglog razvitka (inovativnih) medija u 20. stoljeću. Teorijski razvitak medijske pedagogije nije se još u cijelosti formirao. Ova mlada disciplina pokriva različita područja odgojnih, socioloških i komunikacijskih znanosti, pa su stoga i nastale različite perspektive i interpretacije o medijima: medijska znanost, semiotika medija, komunikacijske teorije, mediologija, medijska psihologija i sociologija medija (Miliša, Tolić, 2008: 114). Ona do sada nije uspjela razlučiti temeljna (teorijska) gledišta i stajališta prakse.

Medijska pedagogija polazi od hipoteze da svaki čovjek živi u simboličkom svijetu (Luhmann, 1991). Ti simboli trebaju biti *dekodirani* kako bi odgoj i obrazovanje bili poticajni. Taj simbolički svijet može se razumjeti uz pomoć semiotike medija, a poglavito upotrebom distinktivnog para: *signifié* (označeno)¹⁵ i *signifiant* (označitelj). *Označeno* u tom kontekstu su objekt-mediji, a *označitelj* preuzima ulogu primaoca informacije.

Mediji su sistem znakova i simbola¹⁶ i uz njihovu instrumentalizaciju čovjek konstruira svoj svijet stvarnosti i/ili fikcije. Roland Barthes (1981) otkriva sekundarna značenja medijskih poruka na denotativnoj razini značenja (Barthes, 1981: 89). Primjer za komunikacijski proces putem medija sastoji se od četiri razine, a to su: 1. psihička i značenje znaka (vezan za emocije: boju, veličinu, način, stil, npr. u pojedinim medijskim sadržajima), 2. razina produkcije: produkcionarni aspekt znaka, 3. semiotička razina: pojedinac određuje značenje informacije putem znakova i simbola i 4. pragmatička razina: pojedinac spoznaje razlog i svrhu informacije (dane) putem medija.

Pragmatička se razina odnosi na značenje kao djelovanje, a ona je i jedan od ključnih pojmova semiotike medija. Proces *semioze* obilježava proces koji može imati indoktriniranu ulogu (npr. Skype programa na PC-u). Posljedice predstavljanja razine znakova u komunikacijskom lancu ovise o samom "kanalu" koji je često izvor "smetnji", odnosno u funkciji indoktrinacije. Odgojna uloga u tome komunikacijskom lancu postavlja pitanje o ulozi znakovno-kritičke refleksije multimedijske komunikacije i intermedijskog odnosa "(de)koda" .

Naša se kultura zasniva na simboličkim objektivizacijama. Kakvu nam informaciju mediji daju kroz *signifié* (označeno) ključno je pitanje i za medijsku pedagogiju.

¹⁴ Značenja stvari ili predmeta jesu njihova zbiljska svojstva. Kad se služimo simbolom, mi upućujemo na značenje stvari. Simboli predstavljaju značenja onih stvari ili predmeta koji imaju značenja; oni su neki dijelovi iskustva koji ukazuju na, ili indiciraju, ili predstavljaju druge dijelove iskustva. Tako je simbol više od pukog nadomjesnog podražaja - više nego puki podražaj (Mead, 2003: 116).

¹⁵ Pojam se poistovjećuje sa *značenjem* (Mead, 2003: 74).

¹⁶ Prema švicarskom lingvistu Ferdinandu de Saussureu (1916) znak i simbol nemaju isto značenje. Simbol se "rađa" od znaka.

Pored informativno-obrazovnog sadržaja, zabavni sadržaj često je na granici senzacionalizma ili u funkciji indoktrinacije i manipulacije. Miliša i Zloković su tablično prikazali sadržajnu razliku između komunikacije i manipulacije (Miliša, Z., 2007; Miliša, Z., Zloković, J. 2008):

KOMUNIKACIJA	MANIPULACIJA
<ul style="list-style-type: none"> - dvosmjerna komunikacija - znanje i učenje - kritičko mišljenje, stvaralaštvo i inovativnost - pozitivna reverzibilna komunikacija - personalizacija 	<ul style="list-style-type: none"> - monolog, manipulacija - dril i dresura - indoktrinacija - "uzgoj" - diktatura grupe - pedocentrična doktrina

Manipulator vješto zamjenjuje stvarne potrebe s lažnim. Čini to različitim simboličkim sredstvima putem *signifié* (označeno: reklame, oglasi, stvaranje slike o idealima, seksualne fiksacije u listovima za tinejdžere) uz pomoć tri razine analize medija: 1. strukturalna, 2. simbolička i 3. sadržaj komunikacije.

Komunikacija označava uzajamno izmjenjivanje informacija *signifié* (medij), *signifiant* (pojedinaac) i među *signifiant-ima* (pojedinaac-pojedinaac). Postoje tri potpodjele: "one - to - many" (s tehničkim medijima), "one - to - one" (nije otvorena komunikacija) i "face to face" (privatna i otvorena: "licem u lice"). Osnovni čimbenici u komunikacijskom procesu su: pošiljatelj, mediji i primatelj. (Kohm, 2005: 7). Kako se mediji koriste znakovima i simbolima u komunikacijskom "kanalu", nužno je razotkriti, tj. dekodirati znakove i simbole. Nerazotkrivanjem simboličkih poruka u medijima ostaje se pri indoktrinaciji i manipulaciji.

3. ODGOJ I INDOKTRINACIJA

Chomsky u knjizi *Mediji, propaganda i sistem*, u podpoglavlju *Zbunjivanje stada* ističe da su mediji nositelji propagande i indoktrinacije (Chomsky, 2003: 67). Mediji nerijetko događaj oblikuju prema interesima moćnika (korporacije, marketničke kuće, centri političke moći). Manipulator ima poruku *Nostrum aurum non est aurum vulgi* ("Odgoj" za gore sutra). Nakana je svakog manipulatora nametnuti pojedincu bavljenje drugima, a ne sa sobom. Cilj je da se relativiziraju sve vrijednosti (Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009: 24). Mediji imaju sve izraženiju ulogu u sustavu indoktrinacije i manipulacije. Sustav indoktrinacije poučava kako se treba(mo) ponašati, što treba(mo) misliti i zastupati. Indoktrinatori posjeduju moć, aktivno sudjeluju u političkome životu, dogovaraju (podobne) kandidate za izbore, te kontroliraju "zbunjeno stado pasivnih promatrača" (Chomsky, 2003: 78).

Indoktrinacija (lat. *doctrina* = dirigira, utječe) je ciljana ideologija koja se realizira kroz izbor informacija. Ona je proces ili stanje političke ideologije. Indoktrinacija se u sociologijskoj i politologijskoj literaturi (najčešće) vezuje uz političku moć, ali i religijske dogme. Ciceron još je kazao "da ništa nije tako neuvjerljivo da govorničkom vještinom ne bi moglo postati prihvatljivo". Indoktrinira se putem transformiranih simbola. Ovo je primjer političke indoktrinacije koja prerasta u (simboličko) nasilje. Indoktrinacija ne poznaje kritičku svijest. Svakoj indoktrinaciji cilj je dugotrajna manipulacija. Indoktrinacija

je *proces* a manipulacija *stanje* s dugoročnim posljedicama. Indoktrinacija je "alat" i dio manipulacije. Ona je *forma* manipulacije. Služi se moći uvjeravanja. Indoktrinacija polazi od ideje dogme koja je udaljena od stvarnih interesa pojedinca (Taylor, 2004: 35). Indoktrinacija je primjena autoritarnih efekata u procesu "uvjeravanja" i permanentno ponavljanje (jer tako i laž postane istina), a čime se vrši pritisak i socijalna kontrola (Snook, 1972: 56). Indoktrinira se ponajviše u oblastima medija, religije i politike.

Snook u svome djelu *Indoctrination and Education* (1972) ukazuje na slijedeće aspekte indoktrinacije: a) autoritarni karakter; b) sadržaj indoktrinacije: sadrži djelovanja koja su orijentirana na dijete i adolescente, budući da su provjereno "najkorisniji" potrošači; c) namjera indoktrinacije: s efektom vladanja i moći podčinjavanja i d) posljedica indoktrinacije: relativiziraju istine (Menzel, 2009: 98). Promjena mišljenja je glavni aspekt indoktrinacije. Indoktrinacija se događa kada ustrajavamo na irelevantnim pojedinostima, a izbjegavamo krucijalna pitanja. Tu je bitan psihološki aspekt korištenja sadržaja, odnosno načina plasiranja informacija. U tom kontekstu informacije nisu dane, nego nametnute. Mladi su samo sredstva, a ne ciljevi (odgoja).

Žitinski u svom članku *Obrazovanje je moralni pojam* naglašava slijedeće: "Ako dominantni fokus obrazovanja jest borba protiv stereotipa, iracionalnosti, neznanja, predrasuda, fiksacije uvjerenja i fanatizma, tad će se temeljni cilj obrazovanju odnositi na stvaranje neovisnosti duha. Sukladno tomu, odgovornost i indoktrinacija je tipičan pojam prema kojemu spomenuti ciljevi stoje u suprotnosti." (Žitinski, 2006: 145). Kritičnost je najbolje sredstvo u borbi protiv indoktrinacije i manipulacije.

Clive Harber političku indoktrinaciju definira kao "...promoviranje jedne određene doktrine, ideologije, nazora ili pogleda na svijet kao apsolutne istine pri čemu se ne respektira kritička diskusija o valjanosti dokaza" (Harber, 1991: 248). Znak političke moći jest dominacija jedne skupine nad drugom, a to se zove politička indoktrinacija. Indoktrinacija se koristi propagandom. Takvi mediji nude sve više zabave, seksa, skandala, soup-opera, akcionih filmova, a manje ekonomije, kulture, umjetnosti. Ekonomija masovnih medija djeluje u pravcu radikalnog zaoštavanja teza moralnog relativizma. (Meyer, 2003: 31-32)

Neki autori govore i o "hegemoniji" medija. "Reći da mediji igraju 'hegemonističku' ulogu znači da isti pridonose održavanju sustava moći." (Hallin, 1987: 18) Političari često vole reći kako za svoje odluke imaju pristanak građana. Indoktriniranim procesom "proizvodnja pristanka" je postojala i za cezarističke diktature i autoritarnih režima. Za svoje osvajačke ratove Hitler je dobio pristanak njemačkog naroda, ali je važnije pitanje u kolikoj je mjeri taj pristanak bio proizveden od Göebbelsove propagande. Kada su počele "velike čistke" u SSSR-u protiv trockista, Staljin je također dobio plebiscitarni pristanak. Poslije Drugog svjetskog rata mediji na Zapadu, a posebno u SAD-u, postaju servis vojnoindustrijskog kompleksa. Za Ralpa Milibanda mediji su "posrednici militantne indoktrinacije" (Miliban, 1973: 200). Kada se u SAD-u izvještavalo o oslobodilačkim ratovima u zemljama Trećeg svijeta, onda se govorilo o "komunističkoj agresiji", a kada se nastojalo opravdati američke ratove po svijetu, onda se izvještavalo o "prijetnjama američkim interesima" (www.spiegel.de). To su važne činjenice u rozotkrivanju fenomena političke indoktrinacije. Diktira se ne samo što će pojedinac misliti, nego i o čemu će što misliti. Ta promjena uvjerenja predstavlja novi aspekt indoktrinacije.

U razotkrivanju indoktrinacije u obrazovanju važna su pitanja: 1. Tko "snosi" odgovornost?, 2. Za što se treba odgovarati?, 3. Zbog čega odgovara?, 4. Za što mora odgovarati? Patricia Smart (1973) ističe kako indoktrinaciju možemo opisati kao transmisiju doktrina, koje su neprihvatljive metode "poučavanja". Namjera joj je radikalno promijeniti um, tako da pojedinac (dijete, mladi) postane "lutka"- robot, a da se ne vidi izvana (prema Taylor, 2004: 17). Obrazovanje i indoktrinacija se razlikuju ne samo po ciljevima nego i po metodi. U metodi odgoja postavlja se pitanje načina poučavanja, a u indoktrinaciji je bit transmisije "poučavanja-nametanja" iskrivljenih vrijednosti i suzbijanje kritičke misli.

Taylor u svojoj knjizi *Ispiranje mozga*¹⁷ konstatira da je u indoktrinaciji cilj potpuna kontrola nad ljudskim umom. "Ispiranje mozga je kršenje prava na privatnosti, jer se njime nastoji kontrolirati ne samo nečije ponašanje nego i razmišljanje" (Taylor, 2004: 9). Najbolji način obrane od indoktrinacije je u dekodiranju "carstva simbola" osobito u medijima.

Evo nekoliko primjera iz militantne političke indoktrinacije: Mediji imaju zadatak da "rat za naftu" prikažu kao "rat protiv terorizma", da razaranje Iraka "prekrste" u "humano bombardiranje". Glavna ekonomska i politička pitanja koja su "životna", poput: industrijskih sporova, nezaposlenosti, inflacije, štrajkova, zaduženja, vojnih sukoba, ekoloških kriza, uglavnom se interpretiraju i prezentiraju s pozicija establišmenta. Iako je negodovanje američkih građana zbog rata u Iraku bilo poprilično izraženo, mediji su uspjeli, svojom propagandom, "proizvesti pristanak" u korist vladajuće klase; zato je Bush pobijedio i na drugim predsjedničkim izborima (Šalaj, 2006: 50). To je jedan od najboljih primjera "suradnje" medija i politike.

Harber političku indoktrinaciju definira kao "...promoviranje jedne određene doktrine, ideologije, nazora ili pogleda na svijet kao apsolutne istine pri čemu se ne respektira nikakva kritička diskusija o valjanosti dokaza" (Harber, 1991: 248). Odgoj, ukoliko se želi razlikovati od političke indoktrinacije mora poticati kritičko razmišljanje. U procesima političke indoktrinacije mladi nemaju priliku kritički vrednovati informacije dane putem medijske propagande, jer su ti događaji već opisani, objašnjeni i vrednovani od strane "vođa" i njihovih suradnika.

Tijekom 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća dvije vjerske skupine – amiši i radikalni protestanti su podigli sudske tužbe protiv vlasti u SAD-u kako bi ishodili dozvolu da njihova djeca ne moraju pohađati obrazovne programe koji po njihovom mišljenju ugrožavaju opstanak njihove kulture (Šalaj, 2006: 48). Primjer školske indoktrinacije bio je u bivšoj Jugoslaviji očit na primjeru kada su dokumenti iz ondašnjeg jednopartijskog sustava služili kao uputstvo za odgojnu praksu. S druge strane, ciljevi su bili utopistički; odnosno cilj je bio svestrano razvijena ličnost.

3.1. INDOKTRINIRANA MLADEŽ

Indoktrinacija služi nekritičkoj misli (Menzel, 2009: 95). Indoktrinacija sužava mogućnost rasuđivanja. Pod stalnom indoktrinacijom pojedinac vidi realnost ne onakvom kakva ona jest, već onakvom kakva je "propisana". Manipulacija se služi indoktrinacijom

¹⁷ "Ispiranje mozga u literaturi često se prikazuje kao proces s ciljem prisile. Reklamiranje nije prisila, no riječ je o namjernom pokušaju promjene nečijeg mišljenja." (Taylor, 2004: 79).

kao sredstvom promjene (u korist nametnutog mišljenja). U procesima političke indoktrinacije (kao i u medijskoj manipulaciji) mladi nemaju priliku vrednovati političke događaje, opisivati, objašnjavati i kritizirati.

U djelu *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* ("Medijska kompetencija. Temelji i pedagoški djelovanje"), Schell, Stolzenburg i Theunert argumentiraju tezu da su mladi postali "egocentrična generacija" i to transformacijom od skeptične mlade generacije do egocentrične. Uzrok tome vide u naglom razvoju globalizacijske tehnologije, transformaciji simbola u eksplicitnu potražnju za identitetom i pripadanju određenoj subkulturi (skinhedsi – gubitak tolerancije prema drugima, pop-grupe, rock-grupe, INStYLE-grup...itd.) (Schell, Stolzenburg, Theunert, 1999: 200-219). Isti uutori smatraju da je transformaciju najviše uzrokovao gubitak tolerancije, virtualni svijet, u kojem su fikcija i stvarnost izmiješane. Prema Dichansu nastanak "egocentrične generacije" valja promatrati u kontekstu promjene percepcije identiteta u odnosu na 'drugog' kao neprijatelja. U početku... "grupa (stoji) protiv grupe a sada pojedinac protiv pojedinca" – u toj relaciji nastaje pojam egocentričnosti. (Dichans, 2002: 34). Sadašnje društvo, prema (Dichans, 2002: 45) stvara "egocentrične monstrume". Djeca i mladi sve više se osjećaju emocionalno i duhovno napušteni. U takvom okruženju se stvara "*hedonistisch-egozentrische Jugend*" (hedonistička i egocentrična mladež), jača kontrola volje za pripadanjem, jača agresija, impulzivnost i želja za vladanjem.¹⁸

4. MEDIJSKA PEDAGOGIJA I SEMITOKA MEDIJA U RAZOTKRIVANJU (SKIRVENIH) SIMBOLA¹⁹

Glavna uloga medijske pedagogije jest bavljenje (inovativnim) medijima, posebice analizom simboličkih poruka u medijima. Pojam simbola²⁰ i simbolizacije poznat je i u Cassirerovoj filozofiji koja je implementirana u intenciju simboličkih formi, koja te artikulirana već razlikom između pojedinih faza u konstituciji jezika, a onda posebno uzajamnom odnosu pojedinih simboličkih formi (Burger, 2003: 11). Cassirer je simboličke forme razumio kao elemente kulture, a svoje uporište nalazi tek u simboli²¹ i semiotici (Burger, 2003: 10). Opću formu oblikovanja slike stvarnosti prikazuje u funkciji znaka i simbola. Svoj zadatak Cassirer vidi u tome da se pronađe medij kojim proizlazi oblikovanje identiteta, a takav medij je po njemu znak. No, on nije uvidio opasnost transformacije znaka

¹⁸ Hurellmann je rekao: "den Sozialcharakter der Mehrheit der Jugendlichen heute als Egotaktiker zu bezeichnen.", tj. "socijalni karakter mladih danas se intepretira kao ego-taktičarski" (isti izvor, 2002: 45). Ovu tvrdnju potkrepljuje istraživanje provedeno u Heidelbergu (anketni upitnik iz 2009. godine). Na pitanje *Ist Deutschlands Jugend egoistisch?*- Jesu li mladi egocentrični? Građani (N=880) su odgovorili DA (76%), NE (26%). (http://www.welt.de/politik/article1856893/Deutschlands_Jugend_wird_immer_egoistischer.html?page=10)

¹⁹ Simboli oblikuju naše želje, potiču nas na djelovanje, upravljaju našim postupcima. Simbol je mnogo više od običnog znaka: dopire od značenja i ovisi o tumačenju, a tumačenje simbola ovisi o okolnostima. Simboli su puni afektivnosti i dinamike. On se oslanja na mentalne strukture. Simbol ima

slijedeće funkcije: ima ulogu istraživačku, zamjensku, teži za sjedinjenjem, pedagošku, socijalizacijsku i transcendentnu (Chevalier & Gheerbrant, Rječnik simbola, 2007: 10-14).

²⁰ Simboli predstavljaju značenja onih stvari ili predmeta koji imaju značenja; oni su dijelovi iskustava koji ukazuju na, indiciraju, ili predstavljaju druge dijelove iskustva koji nisu direktno prisutni. Tako je simbol više od pukog podražaja za uvjetovanu reakciju ili refleks (Mead, 2003: 116).

²¹ Simbol je neka stvar koju zapažamo čulima (predmet, znak, gesta, aktivnost...) koja u mislima asocira neki drugi predmet ili pojam. Za određenje simbola najčešće se koristi neki znak. Čovjek je izvor simboličnog razumijevanja znakova. U simbolu su sadržana dva suštinska elementa, to jest, sam znak i predmet svesnog odnosa (Rajčić, 1980: 7-8).

i simbola, poglavito u odnosu na analizu zbilje, istine i fikcije. Cassirer je razmatrao idealno značenje znaka - i sam kaže da je to prikaz spoznajnoteorijske metode "dedukcije", kada se tumači i objašnjava od medija, a ne i primatelja informacija. A to čine medijske kuće (npr. reklame za mobitele - poistovjećivanje identiteta s markom mobitela) (Burger, 2003: 51). Jedno od temeljnih karakteristika simbola jest to što simbol istovremeno ima nekoliko značenja. Integrirajuća funkcija simbola ima ogromni značaj za društvenu svijest jer simbol u svakom kontekstu manifestira osnovno jedinstvo različitih sfera stvarnosti. Svaka simbolika teži k integraciji a svaki simbol k poistovjećivanju sa što većom količinom predmeta, situacija ili načina življenja. Simbol ujednačuje različite oblike (ne)stvarnosti, čak i one koji se naizgled ne mogu svesti na "zajednički imenilac" (Francaise, 2007: 152-154).

Simbol se može razlučiti od značenja na koje upućuje. Značenja su u društvu, a simboli su nasljeđe čovjekova djelovanja - mediji (Mead, 2003: 76). Tu može biti riječ o udovoljavanju (npr. masi) čime se služe najčešće politički i medijski manipulatori, a individuum se tome tek prilagođava. Kao primjer za to možemo navesti mlade u Njemačkoj koji se uključuju u tzv. *Nazis-Jugend-Club* (Nacistički klub mladih) poznati kao "harači" ili "čistači" ulica od stranaca (www.spiegel.de). Oni tvrde da je "...znanje (je) moć samo ako je sakriveno, a obznanjeno znanje je gubitak moći... "

Tipični primjer integriranog simbola imamo na piramidi na USD-dolaru.²² Poznato je da je službeni simbol iluminata piramida moći (koja je preuzeta od masona) (www.web.de). Taj simbol predstavlja piramidu na čijem se vrhu nalazi oko okruženo svjetlosnim zracima. Piramida je staroegipatski okultni simbol koji predstavlja konvergenciju prema vrhuncu prosvjetljenja. U ovom slučaju taj je vrhunac "oko koje sve vidi". Zar simbol oka nije poznat u reality show Big Brother ili, npr., film Thrumas-show, a o čemu su pisali George Orwell i Huxley. Isti autori su vjerovali da će najinteligentniji "čovjek" zauzeti mjesto oka i vladati pomoću apsolutne moći i razuma putem medija. Pije se kokakola i jede fast food, reklamama nametnuto običnom svijetu. Sve je prisutnija amerikanizacija i njeni "marketinški trikovi".



²² Slika preuzeta: www.svetusliciireci.com/index.php?ctrl=content&actn=show_article&id

Primjer integriranih simbola mladih nalazimo i u anarhističkim pokretima kojima je cilj indoktrinirati i vladati masom koristeći simbol crne boje, koja se vezuju uz anarhiju (još od 1880-ih godina). Zaokruženo A zasigurno je najpoznatiji anarhistički simbol. S vremenom je simbol "anarhija" postao sinonim za buntovništvo, ugrađen u zajednički mladenački punk imidž. A sve je to povezano s idejom kaosa. No, prisjetimo se najdrastičnije, nacističke indoktrinacije. Evo primjera indoktrinarnе slike iz vremena nacističke Njemačke gdje se vidi kako su odgoj i informacija transformirani u indoktrinaciju, odnosno u ono u što su vjerovali kao realnost.

Slika²³ predstavlja plakat, odnosno reklamu za film *Triumph des Willens* (Trijumf želje), koji prikazuje indoktrinirane simbole moći – orla.²⁴ Svi navedeni primjeri mogu se interpretirati pomoću trokuta "uvjeravanja", odnosno indoktrinacije kojim se mediji često služe, a sastoje se od tri čimbenika: jednosmjerna komunikacija, nasilja i indoktrinacije.



²³ Slike preuzeta: Shell, Stolzenburg i Theunert (1999: 56)

²⁴ Orao je simbol hrabrosti, snage, prodornosti te pobjednika. Simbol lijevog orla simbolizira

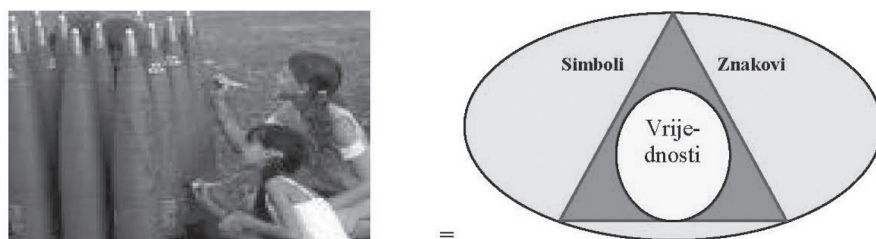
preuveličavanje njegove vrijednosti, izopčavanje njegove moći i nerazumnosti veličanja samog sebe (Chevalier i Gheerbrant, 2007: 496).

Slika.1. Prikazuje sustav funkcioniranja indoktrinacije kroz ideju, proces i stanja



Druga slika²⁵ obilježava suprotan proces, (dakle odgojni) u kojem su znakovi i simboli dekodirani i u sustavu (vrijednosti) odgoja.

Slika. 2. Obilježava sustav suprotan indoktrinaciji



Dakle, (www.web/bilder-7zeichenepj-56.de) + odgoj = odgojna uloga medijske semiotike

Ova reklama predstavlja proces antiindoktrinacije. Razina djelovanja sadrži tri koncepta: 1. koncept "naučenih" i stečenih moralnih vrijednosti, 2. organizacijski koncept pri donošenju odluka i 3. progresivno-konstruktivistički koncept. Ovaj drugi koncept ima sljedeće elemente: odgoj za promjene, autonomiju i emancipaciju (Menzel, 2009: 1). U odgoju su vrijednosti središnji pojam a znakovi i simboli u tom procesu imaju pedagošku ulogu. Da bi integrirani znakovi i simboli bili dekodirani važna je uloga medijske pedagogije.

Semiotika medija ukazuje na to da je jezik medija najprikladniji za zloupotrebljavanje znakova i simbola u indoktrinaciji, posebice političkoj i medijskoj manipulaciji. Kod tog se razlikovanja ne polazi od analize sadržaja, već od analize procesa donošenja odluke. Refleksija se odnosi na pojedinca, odnosno na signifikanta. Veza između reklamiranja i obećanog je odnos stvaranja novih potreba, tzv. nadomjesnih, nametnutih potreba. Upravo te nametnute potrebe daju pojedincu prividnu sliku koja ukazuje da je baš on taj koji odlučuje. To uvjerenje često je u raskoraku sa stvarnošću. Primjerima bi se dalo ukazati na nužnost suradnje medijske pedagogije i semiotike medija.

²⁵ Slika preuzeta:
www.web/bilder-7zeichenepj-56.de

5. ZALJUČAK

Mediji imaju važnu funkciju u sustavu indoktrinacije, a ne samo u informiranju, obrazovanju i zabavi. Oni su potencijalna cenzura stvarnosti. Sustav indoktrinacije uz pomoć politike propagira kako se trebamo ponašati, što trebamo misliti i zastupati. Indoktrinacija polazi od ideje dogme (koja je udaljena od stvarnih preferencija pojedinca). Indoktrinira se putem transformiranih simbola (bila ona politička ili medijska). Masi ili pojedincu se nameće stajalište bez prava na vlastiti izbor. Moćna ideja medija leži u tome što se "transformacijom" sloboda može shvatiti kao svjesno robovanje.

Glavna uloga medijske pedagogije je bavljenje (inovativnim) medijima, ali i potreba analize simboličkih poruka u medijima. Medijska pedagogija u interdisciplinarnom postupku s lingvističkom disciplinom medijske semiotike pokušava razotkriti kako odgojno tako i drugo "skriveno lice" medijskih poruka, tzv. razotkrivanje sustava indoktrinacije. Indoktrinacija je dio manipulacije. Ona je forma manipulacije. Služi se moći uvjeravanja. Indoktrinacija se u sociologijskoj i politologijskoj literaturi najčešće vezuje uz područje političke moći uvjeravanja ili religijskih dogmi. Simbolička razina analize medija razotkriva vezu semiotike medija i medijske pedagogije. Indoktrinacija za cilj ima trajnu manipulaciju. Obrazovanje i indoktrinacija se razlikuju ne samo po ciljevima nego i po metodi. U metodi odgoja postavlja se pitanje načina poučavanja, a u metodi indoktrinaciji bit je transmisije poučavanja - nametanje iskrivljenih vrijednosti.

Manipulacija se služi indoktrinacijom kao sredstvom tijekom procesa promjene vlastitih sudova ili stavova (u korist nametnutog mišljenja). U procesima političke indoktrinacije mladi nemaju priliku vrednovati političke događaje, opisivati, objašnjavati i kritizirati. Medijska semiotika proučava sustave znakova²⁶ u medijima, pojedine medije kao sisteme znakova, zatim strukture i značenja znakova, procese, njihov razvoj i djelovanje na društvo i pojedinca. Semiotika medija je bitna za medijsko istraživanje. Glavni cilj joj je mijenjanje misli "žrtava" kako bi bile u skladu s poželjnom ideologijom. Ono na što se cilja (kroz manipulacijsku tehniku čija vještina savladavanja moći, vladanja, vještine transformacije znaka, tzv. preciznost i neznanje), ono dakle na što se cilja jest kako svim "sredstvima" zavladatai pojedincem. Semiotika daje svoj odgovor na pitanje o zbiljnosti iza medija. Semiotika medija nastoji razlučiti takva "zataškavanja" istine, razotkriti svrhu i učinak medija koji daju refleksiju kod upotrebe medija. Refleksija se odnosi na pojedinca, odnosno na signifikanta. Pragmatička razina uporabe znaka i simbola u (ovom kontekstu) odnosi se na značenje kao djelovanje i komunikaciju, a ona je i jedan od ključnih pojmova semiotike medija. Odgojna uloga medija je u razotkrivanju znakovno kritičke refleksije multimedijske komunikacije te je semiotika medija forma i sredstvo istraživanja medijske pedagogije, a primjerima u tekstu se ukazalo na nužnost suradnje medijske pedagogije i semiotike medija.

²⁶ Saussureov dijadni model znaka (Nöth, 2004, 74). Njegova teorija jezičnog znaka jest lingvistička teorija. Nasuprot Peirceu, čija semiotička filozofija počiva na stanovitom sustavu trijada, temeljni su Saussureovi pojmovi dijadne naravi. Svoj dijadni koncept znaka on ne brani samo od trijadnih, nego i od naivno monadnih poimanja znaka.

Znak	Označenik (predodžba)
Znak	Ozačitelj (glasovna slika)

LITERATURA

- Barthes, R. (1981) *Das Reich der Zeichen*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Barthes, R. (1989) *Carstvo znakova*, August Cesarec: Zagreb.
- Burger, H. (2003) *Čovjek, simbol i prafenomeni – temeljni horizont Cassirerove filozofije*, Bibliotheka Homo Absconditus, Zagreb.
- Chomsky, N. (2003) *Mediji, propaganda i sistem*, Društvo za promicanje književnosti na novim medijima, Zagreb, Što čitaš?, Zagreb.
- Chevalier, J. i Gheerbrant, A. (2007) *Rječnik simbola*, Naklada Jesenski i Turk – KIC, Zagreb.
- Dicahns, H. (2002) *Schriftliche Hausarbeit von Theorie der Schule und des Unterrichts-Über den Wandel in Begriffsinhalt und Bewertung seit Ende der 1960er Jahre*, Medien+Erziehung, München, Kopaed.
- Francaise, A. (2007) *Observation de l'Academie francaise sur les remarques de M. De Vaugelas*, Paris, J.B. Coignard.
- Goodman, N. (2003) *Jezici umjetnosti - pristupi teoriji simbola*, KruZak, Nacionalna i sveučilišna knjižnica, Zagreb.
- Hallin, D. (1987) *Political Communication Research: Approaches, Studies, Assessment*, Norwood, Ablex, str.18.
- Harber, C. (1991) International Contexts for Political Education, *Educational Review*, (43)3, str. 245-256.
- Hüther/Schrob (2005) *Grundbegriffe Medienpädagogik*, Kopaed: Munchen.
- Legault, G. A. i Begin, L. (1983) *Le Québec face à la formation morale*, Sherbrooke, Service à l'Édition et à la Recherche de la Faculté des Arts de l'Université de Sherbrooke, (Cahiers de philosophie, n° 1), str. 186.
- Larousse (2003) *Nuveau Larousse encyclopédique*, Distributeur exclusif au Canada: Messageries ADP.
- Koch, W. (1989) *Culture and Semiotica*, Bochum: Brockmeyer.
- Marcus, S. (1997) Media and self-reference: The forgotten initial state, u: Nöth, W., (ur.), *Semiotics of the media: state of the art, projects, and perspectives*, Berlin; New York: Mouton de Gruyter, str. 15-45.
- Mead, G. H. (2003) *Um, osoba i društvo*, Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb.
- Menzel, D. (2009) *Moralpädagogische Konzepte - Einführung und Überblick*, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universität Augsburg.
- Meyer, T. (2003) *Mediokracija – medijska kolonijalizacija politike*, Politička misao, Zagreb,
- Miliband, R. (1973) *The State in Capitalist Society*, London, Quartet.
- Miliša, Z. i Zloković, J. (200b) *Odgoj i manipuliranje u obitelji i medijima*, Markom, Zagreb.

Miliša, Z. i Tolić, M. (2009) Određenje medijske pedagogije s komunikacijskog aspekta, *MediAnali 4*, Sveučilište u Dubrovniku.

Miliša, Z., Tolić, M. i Vertovšek, N. (2009) *Mediji i mladi – prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*, Sveučilišna knjižara, Zagreb.

Pierce, J. (1962) *Symbols, Signals, and Noise*, London: Hutchinson.

Schmidt, S. J. (1994) *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Snook, I. A. (1972) *Indoctrination and education*, London: Routledge & K. Paul.

Smart, P. (1973) *The Concept of Indoctrination: New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, str. 33.

Postmann, N. (2006) *Wie amüsieren uns bis zum Tode*, Fischer Taschenbuch Verlag, 17. Auflage, Frankfurt am Main.

Rajčić, B. (1980) *Religiozni obredi, običaji i simboli*, Radnička štampa, Beograd.

Richet, H. i Wegner, D. (1977) Die wechselseitige Ersetzbarkeit sprachlicher und nichtsprachlicher Zeichensysteme, u: Posner, R. i Reinecke, H. P. (ur.), *Zeichenprozesse: semiotische Forschung in den Einzelwissenschaften*, Wiesbaden, str. 215-231.

Rousseau, J. J. (1979) Nacrt ustava za Korziku, *Politička misao*, (16) 1, str. 118-153.

Schell, S. i Theunert, H. (1999) *Medienkompetenz, Grundlagen und pädagogisches Handeln*, München, Kopaed.

Šalaj, B. (2006) Političko obrazovanje i politička indoktrinacija, *Političko obrazovanje*, vol.2, br. 1-2, str. 43-52.

Taylor, K. (2004) *Ispiranje mozga - znanost kontrole uma*, Algoritam, Zagreb.

Žitinski, M. (2006) Obrazovanje je moralni pojam, *Naše more*, 53(3-4), str. 140-147.

www.ebay/manipulation34/68-medien5.de

http://www.elektronickeknjige.com/chomsky_noam/mediji_propaganda_i_sistem/index.htm

<http://www.geocities.com/aktivizam01/lyrics/programiranje.html>

<http://www.freinet-kooperative.de/start/index.php?i>

www.spiegel.de

http://www.welt.de/politik/article1856893/Deutschlands_Jugend_wird_immer_egoistischer.html?page=10

www.web.de

www.images.google.hr

www.web-bilder67.de

www.svetusliciireci.com/index.php?ctrl=content&actn=show_article&id

www.wikipedia.de

www.web.7bilder567.de

SEMIOTIK UND MEDIENPÄDAGOGIK IN DER INDOKTRINATIONS ANALYSE

ZUSAMMENFASSUNG

Der Autor geht von der Prämisse, dass die Studie der Semiotik der Medien, die für die Offenlegung der politischen Indoktrination und Manipulation der Medien. Weist auf die Bedeutung der Begriffe signifiant und signifié das notwendige Verständnis für das Funktionieren der Umwandlung des Charakters auf das Symbol in den Medien. Die Befürworter der These, dass von großer Bedeutung ist, wenn das Verständnis des Prozesses der Semiose Unterscheidung der Ursache-Wirkungs-Beziehungen der symbolischen Botschaften. Beispiele aus den Medien unterscheidet sich von der politischen Indoktrination Medien und die Argumente, wenn die Medien Mittel der politischen Propaganda. Indoktrination wird als eine Form der Manipulation behandelt. Darauf hingewiesen, dass die erzieherische Rolle der Medien bei der Aufdeckung der Standard-(Zeichen) kritische Reflexion der Multimedia-Kommunikation und die Semiotik der Medien ein wichtiger Aspekt bei der Analyse der Medien-Pädagogik.

STICHWORT: *Bildung, Medien, Medien-Manipulation, Medienpädagogik, politische Indoktrination, Semiose, Semiotik, signifié und signifiant*

RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE – AFIRMACIJA INTERKULTURALIZMA

MARIJA BUTERIN
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 316.72:37.013
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Receives*: 23. XI. 2009.

Pod utjecajem intenziviranja migracijskih tokova, kao i upotrebe komunikacijskih tehnologija, kontakti između pripadnika različitih kultura više nisu iznimka, već pravilo svakodnevnog života. Unatoč trendu globalnog povezivanja brojni su primjeri iskazivanja ksenofobije, socijalne distance, rasizma i drugih oblika društveno neprihvatljiva ponašanja i među školskom populacijom. Škola više nego ikada druga socijalna institucija ima društveno-moralnu obvezu djelovati preventivno u smjeru osposobljavanja učenika za suočavanje s različitostima. Stoga, nastavnici imaju zadaću implementirati interkulturalna načela u školsko i razredno-nastavno ozračje.

Predmet ovog rada jest promišljanje odnosa razredno-nastavnog ozračja i interkulturalizma. Polazeći od shvaćanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja prvenstveno kao programa usmjerenih na zajednicu s ciljem unapređenja međuljudskih odnosa, ističe se zahtjev za nastavnikovom refleksijom interkulturalnog aspekta odgojno-obrazovnog ozračja. U funkciji navedenog, razlažu se smjernice u okviru različitih dimenzija razredno-nastavnog ozračja koje mogu poslužiti kao polazište za vrednovanje i unapređivanje interkulturalnog dijaloga.

KLJUČNE RIJEČI: *dimenzije razredno-nastavnog ozračja, interkulturalizam, odgojno-obrazovno ozračje, refleksija, smjernice*

IZAZOVI SUVREMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Masovne migracije, nove tehnologije i informatizacija komunikacije, umnožavanje znanja i globalizacija neki su od razvojnih trendova današnjice koji predstavljaju izazov na svim područjima ljudskog života i rada, pa tako i na području odgoja i obrazovanja. Kao odgovor na navedene promjene postavlja se zahtjev za stjecanjem novih znanja, vještina i stavova. Prema *Europskom referentnom okviru*, kao ključne kompetencije za cjeloživotno učenje navode se: komunikacija na materinskom i stranom jeziku, matematička i prirodoslovna kompetencija, ICT kompetencija, umijeće organiziranja vlastitog učenja, međuljudska i građanska kompetencija, poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje (*Key Competences for Lifelong Learning*, 2006). Unutar navedenog i brojnih drugih obrazovnih dokumenata (usp. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008) interkulturalno obrazovanje pronalazi svoje mjesto i puno opravdanje.

Premještanje naglaska s nastavnih sadržaja na obrazovne ishode formulirane u obliku kompetencija implicira nužnost promjena u odgojno-obrazovnom djelovanju škole, među kojima se posebno ističe sljedeće:

- uravnoteženje obrazovne i odgojne dimenzije te
- osvještavanje važnosti uloge odgojno-obrazovnog ozračja.

JACANJE ODGOJNE DIMENZIJE ŠKOLSKOG DJELOVANJA

Odgojnu važnost škole i njezinu dijalektičku povezanost s obrazovanjem isticao je još Herbart pojmom *odgojne nastave*. Njegove refleksije aktualne su još i danas, primjerice u Lerschovom zahtjevu za širim shvaćanjem kompetencija (Lersch, 2005).

Prema autorovu shvaćanju kompetencija se ne bi smjela definirati samo u terminima znanja i sposobnosti primjene tog znanja, već bi uz djelatnu trebala uključivati i autoregulatornu dimenziju, koja uz umijeće učenja obuhvaća i odgovarajuće svjetonazore, vrijednosne stavove i smjernice djelovanja. Navedeno se argumentira potrebom društveno prikladnog i odgovornog primjenjivanja stečenih znanja i vještina. Postavljanje zahtjeva za širim shvaćanjem kompetencija zapravo implicira važnost uravnoteživanja obrazovne i odgojne dimenzije školskog djelovanja pri čemu se školski uspjeh istovremeno promatra kroz kognitivnu (ocjene, rezultati natjecanja i sl.) i afektivnu dimenziju (zadovoljstvo, doživljaj uspjeha i dobrog osjećanja *svih* članova školske zajednice i sl.).

OSVJEŠTAVANJE I KREIRANJE ŠKOLSKOG I RAZREDNO-NASTAVNOG KONTEKSTA

Aktualizacija kompetencijskog modela afirmira sljedeće načelo: proces stjecanja kompetencija neraskidivo je povezan sa *situacijom* (iskustvom) stjecanja te kompetencije, odnosno sa situacijom koja određenu kompetenciju u osnovi pretpostavlja (Lersch, 2005). Iz toga proizlazi kako se stjecanje kompetencije ne može ograničiti isključivo na usvajanje određenih nastavnih sadržaja, već se naglašava važnost kreiranja uvjeta i/ili ozračja u kojima se odvijaju procesi stjecanja kompetencija. Međusobna upućenost pretpostavki i ishoda (kompetencije) naglašava značajnost situacije poučavanja za sam rezultat učenja. Slično promišljanje nalazimo i kod Weinerta koji ističe kako je "sposobnost da se fleksibilno i kompetentno koristimo inteligentnim znanjem, manje funkcija samog stečenog znanja, već više *načina* stjecanja znanja" (Weinert, 1998: 116; prema, Lersch, 2005). Stoga više nije dovoljno samo prenijeti znanje, makar bilo iznimno dobro usustavljeno, jer:

- znanje nije isto što i umijeće (usp. s Neuweg, 2008),
- kao što ni posjedovanje odgovarajuće kompetencije *a priori* ne podrazumijeva i (uspješnu i ispravnu) izvedbu (velik broj osobnih i situacijskih čimbenika može u danim okolnostima blokirajuće utjecati na iskazivanje određene kompetencije).

INTERKULTURALIZAM I OBRAZOVANJE

Iako multikulturalizam predstavlja jedan od najstarijih društvenih fenomena, prvi programi obrazovanja za kulturno 'drugačije' javili su se tek šezdesetih godina prošlog stoljeća. S obzirom na to da su migracijski tokovi u to doba prvenstveno percipirani kao privremeni rad i boravak u drugoj zemlji, ti su prvi programi bili koncipirani kao

svojevrsna pomoć djeci imigranata kako bi se mogli nesmetano uključiti u nastavu koja je primarno orijentirana na kulturu zemlje domaćina. Unatoč ograničenjima ti su programi u to vrijeme predstavljali veliki korak naprijed u smislu napuštanja prakse upućivanja učenika pripadnika etničkih manjina u posebne škole (što se većinom opravdavalo teorijom smanjenih mentalnih sposobnosti). S intenziviranjem migracijskih procesa i interkulturalnih kontakata, kada su izravni ili neizravni susreti različitih kultura postali gotovo pravilo svakodnevice, javlja se zahtjev za uvođenjem multikulturalnog, a potom i interkulturalnog obrazovanja koje se obraća svim učenicima s ciljem promicanje uzajamnog razumijevanja i poštivanja među pripadnicima različitih kultura.

Iako je potreba za interkulturalnim obrazovanjem prepoznata na razini prosvjetne politike brojnih zemalja, rasprave o tome što jest ili što bi trebalo predstavljati interkulturalno obrazovanje još uvijek traju (Durr i sur., 2002). Unatoč difuziji na teorijskoj razini, možemo razlikovati tri značenja pojma interkulturalizma u obrazovanju (Spajić-Vrkaš i sur., 2004), a to su: interkulturalizam kao nova *filozofija* obrazovanja; kao temeljno nastavno ili kroskurikularno *načelo* te kao obvezan ili izborni nastavni *predmet ili sadržaj* jednog ili više postojećih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi te u sklopu obrazovanja učitelja.

Neujednačene rasprave o interkulturalizmu na teorijskoj razini rezultirale su njegovom različitom provedbom na razini odgojno-obrazovne prakse. Prema Banksu (1995) možemo razlikovati tri skupine programa interkulturalnog obrazovanja:

- usmjereni na *učenike* - predstavljaju obrazovne programe kompenzacijskog ili tranzicijskog karaktera. Njihova se realizacija svodi, i to najčešće u kombinaciji s nastavom materinskoga ili stranih jezika, na pomoć kulturno ili jezično 'drugacijim' učenicima kako bi se nesmetano uključili u redovnu nastavu većinske skupine;
- usmjereni na *sadržaj* - predstavljaju obrazovne programe o kulturnim razlikama ili za kulturno razumijevanje. Provođe se na način da se u nastavne programe uvodi više kulturnih perspektiva te proučavanjem više etničkih ili manjinskih skupina;
- usmjereni na *zajednicu* - predstavljaju programe za društvenu rekonstrukciju ili za promicanje humanog ophođenja s ciljem unapređenja društvenih odnosa u školi i zajednici. Realiziraju se promicanjem interkulturalnog razumijevanja i suzbijanjem rasizma i predrasuda, mijenjanjem nastavnih programa i političko-kulturnog konteksta škole, njegovanjem suradničkog učenja i socijalne inicijative na razini škole.

Upravo programi interkulturalnog obrazovanja koji su usmjereni na zajednicu naglašavaju važnost odgojno-obrazovnog ozračja za promicanje vrijednosti interkulturalizma kao načina života svih sudionika školske zajednice.

Promišljanja o interkulturalnoj dimenziji odgojno-obrazovnog procesa oslanjaju se na rezultate istraživanja koji su ukazali na postojanje socijalnih distanci i etničkih stereotipa među školskom populacijom (Mijatović i Previšić, 1999; Hrvatić, 2004; Previšić i sur., 2004; Munjiza i Peko, 2004). Navedenom se pridružuju i rezultati istraživanja *Centra za ljudska prava (Ljudska prava u osnovnim školama - teorija i praksa, 2009)* koji su prema dominantnoj 'školskoj kulturi' identificirali različite tipove škola u Hrvatskoj. Nalazi su pokazali kako uz demokratsku europsku, egalitarnu i responsivnu školu paralelno egzistiraju i škole okarakterizirane kao tradicionalističke te autoritarne koje nikako ne idu u prilog njegovanju interkulturalnog dijaloga.

RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE – AFIRMACIJA INTERKULTURALIZMA

Istraživanja odgojno-obrazovnog ozračja intenzivnije započinju šezdesetih godina prošlog stoljeća usporedno s reformskim pokretima za unapređenje škole i isticanja važnosti kontekstualnih čimbenika na kvalitetu procesa i ishoda odgojno-obrazovnog procesa (Domović, 2004). No, što se pod navedenim podrazumijeva? Kad govorimo o ozračju, zapravo govorimo o neformalnim i implicitnim dimenzijama školskog života. "Pojedinac nigdje 'ne vidi' ozračje, jer je sav u njega uronjen, njegov je dio, i nevidljivo i nesvjesno podliježe njegovu utjecaju" (Trstenjak, 1989: 83; prema Bošnjak, 1997). O važnosti odgojno-obrazovnog ozračja mnogo govori definicija Halpina i Crofta (1963) koji ističu kako je ozračje za organizaciju isto što i osobnost za individuu te rezultati istraživanja koji pokazuju kako nakon inteligencije i predznanja doživljaj ozračja predstavlja značajan čimbenik u objašnjenju odgojno-obrazovnog postignuća učenika (Bošnjak, 1997).

Iako odgojno-obrazovno ozračje možemo razmatrati na makro (škola) i mikro (razred i nastava) razini, naglasak stavljamo upravo na potonje s obzirom na to da nastava predstavlja vremenski prevladavajuću aktivnost u školskom životu, a razredni odjel "posljednje mjesto, koje 'sabire' najrazličitije utjecaje prije i izvan razreda" (Jurić, 1993: 63).

Od brojnih određenja i terminoloških razlika u vezi konstrukta razredno-nastavnog ozračja polazimo od definicije prema kojoj ono predstavlja unutarnju relativno konstantnu kvalitetu skupa obilježja razrednoga odjela kojega učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo nastavom (Jagić i Jurčić, 2006). Ono uključuje (među)utjecaje u organizaciji i realizaciji nastavnoga procesa kao implikacije formalnih organizacija i poželjnih uvjeta rada, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici u vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji te proces koji se interakcijom uspostavlja između učitelja i učenika. Razredno-nastavno ozračje može se razumjeti sagledavanjem realizacije interakcije na razini organizacije, rukovođenja te, što je najvažnije, na razini međudnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa (učenika i učitelja, učenika međusobno i u odnosu spram nastavnog procesa). Realizacija te interakcije spoznaje se na temelju upoznavanja učenikova doživljaja temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja. Stoga bi svaki nastavnik koji želi kreirati ugodno i podržavajuće razredno-nastavno ozračje za sve učenike, pa i one s drugačijom kulturnom pozadinom, trebao poznavati razinu zadovoljstva učenika nastavom kako bi mogao djelovati na razvoj njihova postignuća i ponašanja tijekom nastave (Jagić i Jurčić, 2006).

Jedan od ključnih razloga zbog kojih se pozitivan doživljaj školskog i razredno-nastavnog ozračja tretira kao mogući činitelj interkulturalizma te razvoja interkulturalne kompetencije, predstavlja činjenica kako je monokulturalni model društva stvar prošlosti. Osim toga, rezultati istraživanja su pokazali kako pozitivno, podržavajuće i *kulturalno osviješteno ozračje* pridonosi akademskom postignuću učenika (Marshall, 2002) te afirmaciji vezanosti učenika za školu (Maddox i Prinz, 2003). Iako navedeno vrijedi za čitavu populaciju učenika, ono ipak ima posebnu važnost kad su u pitanju učenici s drugačijom kulturnom pozadinom. Na umu treba imati kompleksnost procesa socijalizacije u drugačijem kulturološkom kontekstu učenika pripadnika manjina kao i susrete s velikim dijelom obrazovnih sadržaja koji nemaju (direktne) veze sa sadržajima iz njihova kulturnog kruga. Stoga se školski neuspjeh učenika pripadnika manjina može i treba interpretirati uzimajući u obzir obilježja odgojno-obrazovnog ozračja. Općenito, ozračje i uspjeh se mogu promatrati u recipročnom odnosu. Kada postoje kvalitetne socijalne veze među članovima

školske zajednice, obrazovna postignuća učenika su veća, dok s druge strane, akademska nekompetentnost i slabo školsko postignuće pridonose negativnim stavovima i otuđenju učenika od škole te formiranju društveno neprihvatljivih oblika ponašanja (Sprott, 2004). Loša kvaliteta međuljudskih odnosa između pripadnika različitih kultura u školskom okruženju u većoj je mjeri posljedica, no uzrok ponašanja što je odraz postojanja stereotipa, predrasuda i drugih oblika društveno neprihvatljivih stavova na široj društveno razini. Učinci tih utjecaja ne bi se smjeli prepustiti stihiji, već škola koja se želi okarakterizirati kao humana ima više nego ikoja druga socijalna institucija društveno-moralnu obvezu i odgovornost da djeluje preventivno. Unatoč ograničenjima mogućnosti školskog djelovanja treba imati na umu kako djeca i mladi znatan dio svoga života provode u školi pri čemu odgojno-obrazovni proces, ukoliko je pravilno usmjeren, može reducirati i ublažiti brojne negativne socijalizacijske činitelje koji djeluju u smjeru razvoja rasizma, ksenofobije i drugih oblika netolerantnog ponašanja prema osobama s drugačijim kulturnim i etničkim porijeklom. Stoga nastavnici koji žele kreirati povoljne uvjete i ozračje za sve učenike, moraju uzeti u obzir i mnogostruke izvanškolske čimbenike kako bi mogli ispravno razumjeti i protumačiti višestruko uvjetovana događanja u razredu i školi. Ukoliko se škola ogлуši na navedeno, gubici su višestruki za *sve* učenike. Naime, diskriminirajući oblici djelovanja mogu dovesti do školskog neuspjeha i napuštanja škole učenika drugačijeg kulturnog porijekla. Također, kod učenika pripadnika većinske kulture umanjuje se mogućnost svladavanja vještina potrebnih za uspješan život i rad u multikulturnom društvu. Navedeno ukazuje na važnost kreiranja kulturno responsivnog školskog i nastavno-razrednog ozračja koje uvažava i aktivno promiče interkulturalnu dimenziju.

Kako ne bi ostali na osobnim impresijama i deklarativnosti, osvještavanje i kreiranje interkulturalnog razredno-nastavnog ozračja pretpostavlja sustavnu i permanentnu (samo)evaluaciju u svrhu njegove refleksije. Stoga se svaki nastavnik treba pitati na koji način priprema učenike kako bi postali interkulturalno kompetentni članovi multikulturalnog društva. Pruža li svim učenicima uz činjenična znanja i iskustveni doživljaj intrekulturalizma ili pak interkulturalizam ostaje samo proklamirano načelo u okviru obrazovne dokumentacije. Ukratko, nastavnici moraju razmotriti na koji je način njeno ozračje u skladu s ciljevima interkulturalnog obrazovanja te time otvoriti put razvoju učenika u interkulturalno kompetentne osobe.

Svaka evaluacija čiji rezultati trebaju poslužiti unapređenju prakse ne trpi generalizacije, već zahtijeva konkretizaciju teorijskih konstrukata i njihovih indikatora koji mogu poslužiti kao *evaluacijski instrument* (koji pruža informacije o razini razvijenosti interkulturalnog obrazovanja te njegovim slabim i jakim točkama), *izvor refleksije* (koji potiče na ponovno promišljanje osobnih vrijednosti i ponašanja te koji obrazovnim programima, ciljevima i postignućima daju dublje značenje), *izvor motivacije* (koji impliciraju kako su neka područja manjkava te stoga zahtijevaju razvoj strategija za njihovo poboljšanje) te kao *sustav smjernica* (koje ukazuju kako postići uspjeh u interkulturalnom obrazovanju) (Karwacka, 2009: 4). Uvid u literaturu koja se odnosi na problematiku interkulturalizma ne razmatra sustavno indikatore za vrednovanje interkulturalnog ozračja. Jedan od razloga takvu stanju jest činjenica što su brojne sastavnice interkulturalne dimenzije problematične za mjerenje i ne mogu se izraziti kvantitativno (Karwacka, 2009). Stoga u sagledavanju interkulturalnog aspekta razredno-nastavnog ozračja i okvirnom određivanju s njim povezanih smjernica, polazimo od opće *Ljestvice razredno-nastavnog ozračja* (Bošnjak, 1997) unutar koje možemo razlikovati sljedeće dimenzije: jasnoću pravila ponašanja, dosljednost u sankcioniranju

kršenja školskih pravila, razinu discipliniranosti u razredu, kvalitetu odnosa među učenicima, kvalitetu odnosa između nastavnika i učenika te kvalitetu odnosa učenika prema obrazovnim sadržajima i prostorijama u kojima se obrazovni proces odvija.

PRAVILA PONAŠANJA I SANKCIONIRANJE NJIHOVA KRŠENJA

Svaka organizacija koja nastoji regulirati i harmonizirati međusobne odnose različitih pojedinaca, veliku pažnju posvećuje definiranju kodeksa ponašanja. Razredno odjeljenje kao mjesto rada i života nastavnika i učenika također implicira važnost postojanja jasnih pravila. S obzirom na to da su pravila obvezujuća za sve sudionike organizacije, ključni moment predstavlja uključenost svih subjekata na koje se ta pravila odnose u njihovo definiranje. Iz navedenog proizlazi važnost uvažavanja potreba i očekivanja učenika pripadnika manjinskih skupina. Njihovim uključivanjem u procese dogovaranja i odlučivanja oko važnih tema školskog života kao što su pravila zajedničkog života i rada u razrednom odjeljenju, nesumnjivo pridonosi razvoju osjećaja uključenosti i pripadnosti razrednom odjeljenju i školskoj zajednici ali i širem sagledavanju 'neizgovorenih' pretpostavki, koje ni sam učitelj možda nije osvijestio kao za učenike problematične.

Zajedničko kreiranje interkulturalno osjetljivog kodeksa ponašanja polazi od načela uvažavanja i poštivanja različitosti te eksplicitno zabranjuje svaki oblik diskriminirajućeg ponašanja. Stoga pravo na sudjelovanje u donošenju pravila podrazumijeva i kolektivno preuzimanje (samo)odgovornosti za njihovu afirmaciju. S obzirom na interkulturalnu dimenziju, navedeno podrazumijeva reagiranje svih članova školske zajednice na svaki oblik (eksplicitni i implicitni, verbalni i neverbalni) diskriminirajućeg ponašanja. U slučaju kršenja pravila dosljedno se primjenjuju predviđene mjere sankcija na nepristran način. Stoga pravila i s njima povezane sankcije podjednako vrijede za sve učenike bez obzira na jezik, religiju ili kulturu. Mjere sankcija se ne odnose na kažnjavanje, već se prvenstveno shvaćaju kao pomoć prekršitelju da nauči promijeniti svoje ponašanje. To podrazumijeva važnost osposobljavanja učenika za identifikaciju i eliminaciju institucijskih diskriminacija, zatim skrivenih oblika predrasuda i marginalizacije te postojanja mehanizama za dosljedno i nepristrano sankcioniranje kršenja kodeksa ponašanja.

ODNOSI IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA

Odnosi na relaciji učenik-učitelj te učenik-učenik trebali bi se odlikovati uzajamnim uvažavanjem i poštivanjem. Način na koji se poima (kulturalna) različitost utječe na prirodu odnosa između pripadnika različitih kultura. Ukoliko se na različitosti gleda kao na odstupanje od normativa i hendikep koji treba popraviti procesom konformiranja i asimilacije, zanemaruje se temeljno pravo učenika pripadnika manjina na kulturnu različitost što *a priori* rezultira nejednakim pozicijama u interakcijskim odnosima. Uvažavanje i promoviranje različitosti kao prednosti i bogatstva rezultira kreiranjem kulture interkulturalnog dijaloga što svim učenicima daje dodatnu kompetenciju, a samoj školi viši status. U takvu ozračju svi sudionici pokazuju ne samo riječima već i djelom otvorenost i poštovanje prema različitostima. Naime, ključna ideja interkulturalizma jest proces u kojemu nema jednostranog davanja ili primanja, u kojemu bi netko unaprijed bio aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, već je to ravnopravan odnos bez obzira na različitosti (Previšić, 2004). Stoga, bez obzira na numeričku prevlast pripadnika većinske kulture u odnosu na

manjine, interakcija treba biti dvosmjerna te praćena osjećajem uzajamnog razumijevanja i poštivanja, pri ćemu nema mjesta za različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju. Afirmacija interkulturalnog dijaloga implicira kulturno responsivni stil voćenja nastavnika, poticanje sudjelovanja ućenika u interkulturalnim iskustvima i razmjenama te promoviranje partnerskih odnosa i kooperativnih metoda ućenja (ućenje ućenja s drugim i *od* drugog) koje potiću uzajamnost, a ne natjecanje i hijerarhiju.

KVALITETA ODNOSA UĆENIKA PREMA OBRAZOVNIM SADRŽAJIMA U KOJIMA SE OBRAZOVNI PROCES ODVIJA

Problematika interkulturalizma tiće se svih ćlanova multikulturalne školske zajednice te je nerealno oćekivati napredak na tom podrućju ukoliko su programi namijenjeni samo odrećenoj populaciji ućenika. Osim toga većina europskih zemalja u svojim prosvjetnim i slućbenim dokumentima istiće vaćnost promoviranja *participativne* školske kulture koja djeluje poticajno na sve ućenike kako bi postali aktivni i *odgovorni* graćani. Stoga ućenici prema obrazovnim sadržajima i prostorijama mogu imati pozitivan odnos tek ukoliko za ućenika imaju osobno znaćenje. Navedeno podrazumijeva afirmaciju inkluzivne filozofije kao i naćela multiperspektivnosti. Konkretno, postavlja se zahtjev da se u realizaciji nastavnog procesa pri obraćivanju nastavnih sadržaja uvaćavaju osobna iskustva, odnosno kulturni identitet i multilingvistićke kompetencije svih ućenika pa tako i ućenika pripadnika manjina. To zapravo predstavlja pitanje razine ukljućenosti svih ućenika u kreiranje obrazovnog procesa. Naime, nastavnici bi, svjesni kulturnih razlićitosti svog razrednog odjeljenja, trebali omogućiti da ućenici, s obzirom na vlastite interese i kulturno porijeklo, u odrećenoj mjeri utjeću na izbor sadržaja, metoda pa i naćina provjeravanja njihova znanja.

DISCIPLINA U RAZREDU

Problem discipline biti će vjerojatno manji uslijed:

- postojanja jasnih pravila koja su donesena na temelju suglasnosti svih sudionika;
- osiguranosti mehanizama sankcioniranja njihova kršenja;
- promoviranja pozitivne interakcije meću ućenicima te
- pristupanja obrazovnim sadržajima s više kulturnih perspektiva.

Ipak, sve ovo ne iskljućuje mogućost pojavljivanja sukoba i konflikata proizašlih iz kulturalnih razlićitosti meću sudionicima. Stoga, znaćajnu ulogu ima osposobljavanje ućenika za suoćavanje s konfliktima, diskriminacijom, frustracijama i dr. na miran i suradnićki naćin.

Stoga, ukoliko se interkulturalizam osvijesti i prakticira kao miran i skladan sućivot te postane sastavni dio odgojno-obrazovnog ozraća moćemo govoriti o interkulturalnoj školi kao stvarnosti, a ne idealu.

ZAKLJUĆAK

Brojni primjeri eksplicitnog i implicitnog izraćavanja rasizma, stereotipa, predrasuda te drugih oblika neprihvatljivog mišljenja i djelovanja mogu dovesti do ozbiljnih kršenja temeljnih ljudskih prava. Zato škola, odnosno nastavnici, imaju drućveno-moralnu dućnost djelovati preventivno te svakom ućeniku prućiti doćivljaj humanog okrućenja

koje podrazumijeva promišljanje interkulturalizma kao bitne sastavnice optimalnog školskog i razredno-nastavnog ozračja. Unatoč neupitne važnosti ozračja, odgojno-obrazovno djelovanje škole pretežno je usmjereno na kognitivne aspekte. Fokusiranjem na problematiku vrednovanja znanja zanemaruje se veliki odgojni potencijal školskog ozračja. Iz navedenog proizlazi zahtjev da nastavnici na temelju učeničkih doživljaja i percepcije školskog i razredno-nastavnog ozračja sustavno i kontinuirano prate i unapređuju njegovu interkulturalnu sastavnicu. Ovakvim humanim pristupom škola omogućuje da svaki od njenih sudionika bez obzira na etnička, religijska, kulturna i druga obilježja ima priliku za doživljaj zadovoljstva i uspjeha.

LITERATURA

Banks, J. A. (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, Simon and Schuster Macmillan.

Bošnjak, B. (1997) *Drugo lice škole: Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*, Zagreb, Alinea.

Domović, V. (2004) *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Zagreb, Naklada Slap.

Durr, K., Spajić-Vrkaš, V. i Ferreira Martins, I. (2002) *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. <http://www.iffzg.hr/hreedc/hr/index.php?mmlID=/58/&PHPSESSID=c7c1378cdb80a38f8abb595263ad9359>

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963) *Organizational Climate of Schools*, Chicago, University of Chicago.

Hrvatić, N. (2004) Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa, *Migracijske i etničke teme*, Zagreb, god. 20, sv. 4, str. 367-385.

Jagić, S. i Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom, *Acta Iadertina*, Zadar, vol. 3, str. 29-43.

Jurić, V. (1993) Školska i razredno nastavna-klima. U: Drandić, B. (gl. ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*, Zagreb, Znamen, str. 63-71.

Karwacka, K (2009) *Towards indicators for success in intercultural education*, Pestalozzi Programme and Intercultural education and exchanges, Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Intercultural/Towards%20indicators%20for%20success%20in%20intercultural%20education_EN.pdf

Lersh, R. (2005) Nastava kao čin ravnoteže: didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda, *Pedagogijska istraživanja*, Zagreb, god. 2, sv. 1, str. 85-99.

Maddox, S. J., Prinz, R. J. (2003) School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables, *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 6, n. 1, pp 31-49.

Marshall, M. L. (2002) *Examining School Climate: Definig Factors and Educational Influences*, Georgia State University, Center for Research on School Safety.

Mijatović, A. i Previšić, V. (1999) Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca, U: Mijatović, A. i Previšić, V. (ur.), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb, Interkultura, str. 7-59.

Munjiza, E. i Peko A. (2004) *Gledišta mladih o drugim narodima u multikulturalnoj istočnoj Slavoniji*, Napredak, Zagreb, god. 145, sv. 3, str. 305-319.

Ljudska prava u osnovnim školama - teorija i praksa (2009) Centar za ljudska prava. <http://www.human-rights.hr/en/informing-research-department/research/>

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi – Prijedlog (2008) Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>

Neuweg, G. H. (2008) *Šutnja znalaca: Strukture i granice iskustvenog znanja*. Zagreb, Erudita.

Previšić, V. (2004) Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca – uz temu broja, *Pedagoški istraživanja*, god. 1, sv. 1, str. 23-24.

Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004) Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama, *Pedagoški istraživanja*, god. 1, sv. 1, str. 105–120.

Spajić-Vrkaš, V.; Stričević, I.; Maleš, D. i Matijević, M. (2004) *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb, Istraživačko-obrazovni Centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu. http://www.ffzg.hr/hreedc/hr/index.php?mmlID=/58/&cntID=75&l_over=1

Sprott, J. B. (2004) The Development of Early Delinquency: Can Classroom and Scholl Climates Make a Difference?, *Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*. <http://goliath.ecnext.com>

The Key Competences for Lifelong Learning - A European Framework (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, *Official Journal of the European Union*.

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

CLASSROOM CLIMATE – AN AFFIRMATION OF INTERCULTURALISM

SUMMARY

As a result of the expansion of migration flows and communication technology, contacts among members of different cultures have become the norm of everyday life. Nevertheless, a troublesome level of explicit xenophobia, social distance, racism and other forms of socially unacceptable behaviors still exists among the school population. More than any other social institution, the school has a social-moral obligation to act preventively through training pupils for encountering diversity. Thus, teachers gain a new role as mediators of intercultural principles in order to create a school and classroom climate which includes an intercultural dimension.

The subject of this paper is the systematic analysis of the relationship of the classroom climate and interculturalism. Starting from an understanding of intercultural education as a community oriented program which aims to enhance human relations, the demand for the teacher's reflection of the intercultural aspect of the educational climate is highlighted. In that function, guidelines within the different dimensions of the classroom atmosphere are elaborated, which can be utilized as a starting point for evaluating and improving the intercultural dialogue.

KEY WORDS: *dimensions of classroom climate, educational environment, guidelines, interculturalism, reflection, starting point*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga

VANJSKI SURADNICI
EXTERNAL CONTRIBUTORS

AN EDUCATIONAL DISCOURSE OF CHILDREN'S COMPUTER CULTURE IN THE CONTEXT OF THE CONSTRUCTION OF SOCIAL REALITY

ERIKA MASILIAUSKIENE
Siauliai University, *Sveučilište u Siauliaiu*

UDK: 316:37:004
Review / *Pregledni članak*

Received / *Primljeno*: 15. IX. 200

Under the conditions of the spread of the society of information a computer has become not only a tool of work but also a means of free time and communication as well as a part of the home which is changing the way of people's activities and their traditional life. Children are active participants of this society, integrating not only into its creation but also into its understanding. Children themselves create computer culture in tune to the historic time in which they live. That is why their culture is postmodern, less normative and systemic.

Despite quite a large amount of research of children's computer activities, there is a lack of attention paid to children's computer culture as a whole as a socio-cultural, educational phenomenon of modern society. In educational research the problem of children's computer culture is often researched in only one way, attributing the most importance to the question of computer literacy and the provision of computers in schools. Cultural peculiarities are often identified only according to one exceptional feature – children's playtime computer activities. The problem of the research – the context of the educational discourse of children's computer culture as a phenomenon of the modern society of information, which can be theoretically based and empirically investigated by applying qualitative and quantitative research, the design of which has been fine-tuned, and the theory of the construction of social reality.

KEY WORDS: *children's computer culture, construction and reconstruction of social and cultural patterns, context of the educational discourse, educational research, construction of social reality*

INTRODUCTION

Under the conditions of the spread of the society of information a computer has become not only a tool for work but also a tool used in our free time and for communication, as well as a part of the home which is changing people's activities and their traditional life. Children are active participants in this society, integrated not only into its creation but also into the understanding of it. Scientists (Hutchby, Moran-Ellis, 2001) have come to the conclusion that modern children are especially open to various technologies – from television to the internet, from video to mobile phones, from video games to personal computers. That is why they are often described not only as consumers of computer technology but also as creators of computer culture. It is obvious, not only in modern sociological, anthropological, cultural

OBRAZOVNI DISKURS DJEČJE RAČUNALNE KULTURE U KONTEKSTU KONSTRUKCIJE DRUŠTVENE ZBILJE

ERIKA MASILIAUSKIENE
Sveučilište u Siauliaiu, *Siauliai University*

UDK: 316:37:004
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received* : 15. IX. 200

Pod uvjetima širenja društva informacija računalo je postala ne samo radni alat nego i sredstvo ispunjavanja slobodnog vremena i komunikacije, ali i sredstvo koje mijenja ljudske aktivnosti i tradicionalni način života. Kao aktivni sudionici ovog društva djeca se kroz kreaciju ali i putem njenog razumijevanja integriraju u društvo. Djeca sama stvaraju računalnu kulturu u skladu s povijesnim vremenu u kojem žive. Zbog toga je njihova kultura postmoderna, manje je normativna i sustavna. Unatoč prilično velikom broju istraživanja dječjih računalnih aktivnosti, premalo se pažnje posvećuje dječjoj računalnoj kulturi u cjelini isto kao i sociokulturnim obrazovnim fenomenima modernog društva. U pedagoškim istraživanjima problemu dječje računalne kulture najčešće se pristupa jednosmjerno gdje se najveća pažnja fokusira na pitanja o računalnoj pismenosti i opremljenosti škola s računalima. Kulturne posebnosti najčešće se identificiraju prema jednoj pojavi – dječjem igranju kompjuterskih igara.

Osnovni problem istraživanja odnosi se na proučavanje konteksta obrazovnog diskursa dječje računalne kulture kao fenomena modernog informacijskog društva koji teoretski može biti utemeljen i empirijski ispitivan primjenom kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode i teorije konstrukcije društvene stvarnosti.

KLJUČNE RIJEČI: *dječja računalna kultura, konstrukcija društvene zbilje, konstrukcija i rekonstrukcija sociokulturnih obrazaca, kontekst obrazovnog diskursa, pedagoška istraživanja*

UVOD

U uvjetima širenja informatičkog društva računalo je postalo ne samo alat za rad nego i sredstvo za rasonodu i komunikaciju kao i dio domaćinstva koji mijenja ljudske aktivnosti i njihov tradicionalni život. Djeca su aktivni sudionici takvog društva, koja se integriraju ne samo u njegovo stvaranje nego i u njegovo razumijevanje. Znanstvenici (Hutchby, Moran-Ellis, 2001) su došli do zaključka da su moderna djeca posebno otvorena za razne tehnologije – od televizije do interneta, od videa do mobitela, od videoigrica do osobnih računala. Zato se ona često opisuju ne samo kao potrošači računalne tehnologije već i kao stvaratelji računalne kulture. To je očito ne samo u suvremenim sociološkim, antropološkim, kulturalnim i psihološkim istraživanjima već i u obrazovnim jer je status djeteta kao stvaratelja računalne kulture osobito važan s obrazovnog stajališta.

and psychological research, but also in educational research, that the status of children as creators of computer culture is especially significant from an educational point of view.

However, children are not socially mature and lack experience in constructing and reconstructing socio-cultural schemes that were created by adults. For that reason children's computer culture was devalued in education and the value of its originality wasn't acknowledged. But, from the end of the 20th and the beginning of the 21st century the situation has changed fundamentally. Scientists have pulled children from the forgotten land and placed the problem of children's personality at the centre of interest and research, stating that a child is not a miniature adult. Children have their own world, different interests, dispositions and their own culture. That is why the 21st century is signified by the spread of dialogue between adults and children's culture, the start of understanding children as a specific social group with an appropriate socio-cultural status (Mead, 1967; Gaižutis, 1989; Šliogeris, 1996; Bourdieu, Passeron, 1997; Juodaitytė, 2003, etc.).

I. THE SUBJECT OF RESEARCH OF CHILDREN'S COMPUTER CULTURE

Children themselves create computer culture in tune to the historic time in which they live. That is why their culture is postmodern, less normative and systemic. In the process of the creation of culture, the educational significance of a child's interaction with computers is sensed in the structure of its behavior, relations, understandings, values (informative, communicative, technological ones). The child himself becomes "a player" who is able to choose the role of a culture character, creator, or consumer while implicitly evaluating his own work. Furthermore, as children create computer culture they share their openness to innovations and susceptibility to computer technologies, cultural disobedience, the freedom of action, i.e. everything that is typical of children as personalities or as members of a group, as well as members of the information society. The material content of the computer culture is related to the interaction of a computer as a material object with the virtual informative – communicative world and to the scales of value. The content of the communicative computer culture is made up of the exchange of cultural information, and work with a computer as a technological means is understood as the reality of modern society.

An understanding of the world of contemporary children's computer culture as a social reality may be based on objective and subjective methods (Cohen, Manion, 1994; Maxwell, 1996; Silverman, 1997; Bitinas, 2006, etc.). However, the subjective method is a more frequent one since social reality does not have an ultimate shape but is created, which is why different people and groups understand it differently.

Scientists from various countries (Great Britain, the USA, Germany, France, Bulgaria, Israel, etc.) have studied the status of children in the information society and have looked at their computer culture as a phenomenon of postmodern information society (Charp, 1986; Loader, 1998; Suss, Souninen, Garitaonandia, Juaristi, Koikkalainen, Oleaga, 2001; Holloway, Valentine, 2003, etc.). In contemporary research of children's computer culture the following problems arise: the peculiarities of working with a computer, identifying the influence of computer technologies on children's life and behavior, as well as the answer to the question of whether new technologies mean a new kind of childhood (Hutchby, Moran-Ellis, 2001). The peculiarities of both children's and adults' computer activities in various environments, especially in the home environment, when a computer becomes

Međutim, djeca nisu društveno zrela i nemaju iskustva u konstruiranju i rekonstruiranju sociokulturnih obrazaca koje su stvorili odrasli. Iz tog je razloga dječja računalna kultura u pedagogiji bila obezvrijeđena i nije bila priznata vrijednost njene spontanosti. Ali na prijelazu iz 20. u 21. stoljeće ova se situacija iz osnove promijenila. Znanstvenici su dijete izvukli iz zaborava i položaj njegove osobnosti postavili u središte pažnje i istraživanja te utvrdili da dijete nije minijatura odraslog čovjeka. Djeca imaju svoj odvojeni svijet, drugačije interese, naravi i vlastitu kulturu. Zato je 21. stoljeće obilježeno širenjem dijaloga između kulture odraslih i dječje kulture, s počecima shvaćanja djece kao posebne društvene grupe koja ima odgovarajući sociokulturni status (Mead, 1967; Gaižutis, 1989; Šliogeris, 1996; Bourdieu, Passeron, 1997; Juodaitytė, 2003, itd.).

1. DJEČJA RAČUNALNA KULTURA KAO PREDMET ISTRAŽIVANJA

Djeca stvaraju računalnu kulturu u skladu s povijesnim vremenom u kojem žive. Zato je njihova kultura postmoderna, manje normativna i sustavna. U procesu stvaranja kulture pedagoška se važnost interakcije djeteta s računalom izuzetno osjeća jer se ističu strukture ponašanja, odnosa, razumijevanja i vrijednosti (informacijske, komunikacijske i tehnološke). Dijete postaje "igrač" koji sâm može izabrati ulogu kulturnog lika, stvaraoca i potrošača dok implicitno procjenjuje svoj vlastiti rad. Štoviše, dok djeca stvaraju računalnu kulturu, ona s drugima dijele svoju otvorenost za inovacije i kompjutersku tehnologiju, svoj kulturni neposluš, svoju slobodu djelovanja, tj. sve što je tipično za djecu kao osobe ili kao članove grupe, te kao članove informacijskog društva. Materijalni sadržaj računalne kulture odnosi se na interakciju računala kao materijalnog predmeta s virtualnim informacijsko-komunikacijskim svijetom i s vrijednosnim sustavom. Sadržaj komunikacijske računalne kulture sastoji se od razmjene kulturnih informacija, a rad s računalom kao tehnološkim sredstvom shvaća se kao stvarnost modernog društva.

Razumijevanje svijeta suvremene dječje računalne kulture kao društvene stvarnosti može biti zasnovano na objektivnim i subjektivnim metodama (Cohen, Manion, 1994; Maxwell, 1996; Silverman, 1997; Bitinas, 2006, itd.). Međutim, subjektivna metoda je češća jer društvena stvarnost nema konačan oblik nego se stvara, što je razlogom da je razni ljudi i grupe različito shvaćaju.

Znanstvenici iz više zemalja (Velike Britanije, SAD-a, Njemačke, Francuske, Bugarske, Izraela, i dr.) proučavali su status djece u informacijskom društvu i istraživali njihovu računalnu kulturu kao fenomen postmodernog informacijskog društva (Charp, 1986; Loader, 1998; Suss, Souninen, Garitaonandia, Juaristi, Koikkalainen, Oleaga, 2001; Holloway, Valentine, 2003, i dr.). U suvremenom istraživanju dječje računalne kulture pojavljuju se sljedeći problemi: osobitosti rada na računalu, određivanje utjecaja kompjuterske tehnologije na život i ponašanje djece, te odgovor na pitanje znače li nove tehnologije i novi tip djetinjstva (Hutchby, Moran-Ellis, 2001). Istražuju se osobitosti kompjuterskih aktivnosti i djece i odraslih u raznim okruženjima, posebno u obiteljskom okružju kad računalo postaje dijelom okoline kao tehnološko sredstvo informiranja i komuniciranja (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001). Tvrdi se da roditelji i djeca imaju različita iskustva društvenosti i zato se naglašavaju mogućnosti multikulturalnog sukoba. Prema istraživanjima oni se pojavljuju jer svrhu i funkcije računala djeca i roditelji razumijevaju na različite načine pa stoga imaju i različite načine konstruiranja društvene zbilje. Naglašavaju se frustracije koje su tipične za odrasle zbog negativnih ishoda dječjih

a part of that environment as a technological means of information and communication, are being researched (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001). It is stated that parents and children represent different cultural experiences and that is why the possibilities of multicultural conflict are highlighted. According to the researchers, they appear because children and parents understand the purpose and the functions of the computer in different ways and have different ways of constructing social reality. The frustrations typical of adults due to the negative outcome of children's computer activities are emphasized, which is why the educational character of computer culture is ignored. The outcome of these phenomena is as follows: the unreasoned belief that children's computer activities are an unsuccessful attempt to imitate adults (Brosnan, 1998; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003).

Other scientists (Jessen, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Buerman, 2007, etc.), on the contrary, solve the problem of how to protect children from the negative influence of computers by indicating safe computer activities and preparing systems of references and regulations. Such scientists search for ways of protecting a child as a personal and cultural identity and outline the conditions for safe communicative, informative and playtime computer activities.

Another group of scientists (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) pay their attention to the purpose and functions of a computer in modern children's life as a whole and point out that children's computer activities determine the interrelationship of members of the family and of the school community as well as change them in a positive or negative way. It is pointed out that a computer is becoming not only a technological or informative-communicative object or toy, but also a part of the modern child's image, determining his social status among peers.

A group of scientists (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Robinson, Delahooke, 2001) has analyzed the educational importance of computer technologies for children. They point out that these technologies make the process of teaching and learning more effective since they influence children's motivation. The possibilities of children's early integration into long distance learning and teaching are analyzed as well.

Scientific research pays attention to the variety of children's computer activities, i.e. to leisure, information and communication activities (Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Brown, Duguid, 2004; December, 2005, etc.). Having identified these activities as essential, especially the leisure ones, the problem of the expression of sexual dimorphism is investigated and it is pointed out that computer culture contains two subcultures: boys and girls. The variety of children's socio-cultural roles and the difference of purpose of a computer to children of either sex are pointed out.

With the help of new research scientists are seeking to answer the question of how true reality changes into virtual reality and vice versa in the world of children's computer culture. It is noted that the sophistication of parents and pedagogues has a great influence on these processes since they have to know that when working with a computer for a longer period of time, the boundaries between the real and virtual world disappear (Holloway, Valentine, 2003).

kompjuterskih aktivnosti, te se zato ignorira obrazovni karakter računalne kulture. Razlog ovome valja tražiti u: nerazumnom uvjerenju da su dječje kompjuterske aktivnosti neuspješan pokušaj oponašanja odraslih (Brosnan, 1998; Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001; Holloway, Valentine, 2003).

Drugi znanstvenici (Jessen, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Buerman, 2007, i dr.), nasuprot tomu, problem zaštite djece od negativnog utjecaja računala rješavaju upućivanjem na sigurne kompjuterske aktivnosti i pripremanjem sustava referenci i pravila. Ovi znanstvenici traže načine da zaštite djecu kao osobne i kulturne identitete i ocrtaju uvjete za sigurne komunikacijske, informacijske i zabavne kompjuterske aktivnosti.

Još jedna grupa znanstvenika (Facer, Furlong, Furlong, Sutherland, 2001) je obratila pozornost na funkcije i svrhu koju računala imaju u životima moderne djece u cjelini pa ukazuju kako dječje kompjuterske aktivnosti određuju međuodnos članova obitelji i školske zajednice, te kako ih mijenja u pozitivnom ili negativnom smislu. Ukazuje se na činjenicu da računalo postaje ne samo tehnološki ili komunikacijsko-informativni predmet ili igračka, već i na to da postaje i dio "imidža" modernog djeteta određujući mu društveni status među vršnjacima.

Grupa znanstvenika (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2000; Robinson, Delahooke, 2001) analizirala je kakvu obrazovnu ulogu imaju računalne tehnologije za djecu. Oni su ukazali kako računalne tehnologije čine proces podučavanja i učenja učinkovitijim jer utječu na motivaciju djece. Mogućnosti rane integracije djece u sustav učenja i podučavanje na daljinu također se analiziraju.

Znanstveno istraživanje obraća pažnju na razne dječje kompjuterske aktivnosti, tj. na igrače, informacijske i komunikacijske aktivnosti (Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 1999; Casas, 2001; Hutchby, Moran-Ellis, 2001; Holloway, Valentine, 2003; Brown, Duguid, 2004; December, 2005, i dr.). Nakon što su odredili ove aktivnosti kao bitne, osobito one igrače, istražuje se problem izraženosti spolnog dimorfizma i ukazuje se kako računalna kultura sadrži dvije subkulture: onu dječaka i onu djevojčica. Ističu raznovrsnost dječjih sociokulturnih uloga kao i razlike u svrsi koju računala imaju za djecu jednog ili drugog spola.

Pomoću novih istraživanja znanstvenici traže odgovor na pitanje kako se u svijetu dječje računalne kulture prava stvarnost mijenja u virtualnu stvarnost i obrnuto. Primjećuju da sofisticiranost roditelja i učitelja mnogo utječe na te procese jer oni moraju znati da prilikom dugotrajnog rada s računalom nestaju granice stvarnog i virtualnog svijeta (Holloway, Valentine, 2003).

Strana pedagoška istraživanja naglašavaju problem dječjeg statusa u informatičkom društvu opisujući dijete kao osobu koja je punopravni član tog društva, i koje je stoga sposobno iskoristiti njegove materijalne i duhovne kulturne proizvode, od kojih su najvažnije informacijske i komunikacijske tehnologije (u daljnjem tekstu IKT)(Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 1999; Casas, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Znanstvenici definiraju različita okruženja dječjeg rada s računalom, ali se najveća pažnja posvećuje dječjim slobodnim aktivnosti s računalom. Multikulturalni pedagoški diskurs o dječjim kompjuterskim aktivnostima opisuje stavove djece i odraslih prema funkcijama i svrsi

Foreign educational research highlights the problem of a child's status in the information society, describing a child as a person who is a full-fledged member of this society able to use its material and spiritual products of culture, the most important of which is informative and communicative technologies (further ICT) (Jessen, 1999; Livingstone, Bovill, 1999; Casas, 2001; Holloway, Valentine, 2003). Scientists define various environments of children's work with a computer but the most attention is paid to children's free interaction with a computer. The multicultural, educational discourse of children's computer activities, describes the attitude of both children and adults towards the functions and purpose of a computer. The assumptions of the multicultural pedagogical conflict children – adults are highlighted. Also, the forms, methods and means of educating children to create a non-argumentative computer culture are described.

However, despite quite a large amount of research of children's computer activities, there is a lack of attention paid to children's computer culture as a whole as a socio-cultural, educational phenomenon of modern society. In educational research the problem of children's computer culture is often researched in one way, by attributing the most importance to the question of computer literacy and the provision of computers in schools. Cultural peculiarities are often identified only according to one exceptional feature – children's use of computers for play. However, foreign scientists of education have formed the concept of children's computer culture and have ascribed the special content of activities as well as the world of communicative, informative and playful technologies to it. Children's computer culture is described as a modern phenomenon of information society. We must understand the meanings of this culture and develop it. That is why the educational discourse is so important.

Lithuanian scientists of education, contrary to foreign scientists, especially emphasize the importance of ICT in the processes of learning and teaching at schools, but they do not analyze the phenomenon of children's computer culture. The following questions related to this problem are analyzed: the possibilities of introducing ICT into Lithuanian schools, the various packages of instructional computer aids and the possibilities of using them, the state of children's learning and teaching at school with the use of ICT. The alternative, non-traditional surroundings of learning and teaching created by the use of ICT, which are important in exact sciences, are presented. The introduction of virtual learning and teaching into schools is encouraged.

National and international cooperative projects being prepared at present are in essence oriented toward the integration of ICT into the processes of learning and teaching at school (e.g. "The Improvement of School in the Century of Information", "The Network of Help in Employing Communication and Information Technologies in Education of Northern and Baltic Countries" etc.). With the help of this research scientists seek to intensify the process of expansion of the information society in Lithuania and to provide schools with quality ICT. However, Lithuania lacks scientific research of the educational type which would reveal the world of children's computer culture, its social and educational context.

When presenting the traditional culture of children's education, researchers (Blažaitytė, 2007; Butvilas, Juozapaitytė, 2007, etc.) emphasize the negative problems of children's interaction with a computer. In this concept the following problem is analyzed – children's ability to feel a part of the virtual world and losing the need to be interested in the natural environment. The traditional role of adults, which often means the unconditional prohibition of children's use of a computer, becomes relevant, since in such a way one seeks to make children's computer activities safe.

računala. Naglašavaju se pretpostavke multikulturalnog pedagoškog sukoba između djece i odraslih. Također, se opisuju oblici, metode i sredstva za obrazovanje djece kako bi stvorili nesukobljavajuću računalnu kulturu.

Međutim, usprkos velikom broju istraživanja dječjih kompjuterskih aktivnosti, nedostatna je pažnja bila posvećena dječjoj računalnoj kulturi kao cjelini u kontekstu sociokulturnog, obrazovnog fenomena u suvremenom društvu. U pedagoškim se istraživanjima problemu dječje računalne kulture najčešće prilazilo na samo jedan način - najviše važnosti pridavalo se pitanju računalne pismenosti i opskrbljenosti škola računalima. Kulturne specifičnosti se često identificiraju samo prema jednoj izvanrednoj karakteristici - dječjoj uporabi računala u igri. Međutim, strani pedagoški znanstvenici su stvorili koncept dječje računalne kulture i pridali mu sadržaj koji se sastoji od aktivnosti uklopljenih u svijet informacijskih, komunikacijskih i igračih tehnologija. Dječja se računalna kultura opisuje kao suvremeni fenomen informacijskog društva. Moramo razumjeti značenja ove kulture i razviti je. Zato je obrazovni diskurs tako važan.

Litvanski pedagoški znanstvenici, u kontrastu prema stranim znanstvenicima, posebno naglašavaju važnost IKT u procesu učenja i nastavi u školama, ali ne analiziraju fenomen dječje računalne kulture. Analiziraju se sljedeća pitanja u vezi s ovim problemom: mogućnost uvođenja IKT u litvanske škole, razni računalni obrazovni paketi i mogućnost njihove upotrebe te stanje dječjeg učenja i podučavanja u školi uz upotrebu IKT. Predstavljaju se alternativne, netradicionalne okolnosti učenja i podučavanja stvorene uz upotrebu IKT, koje su važne u preciznim znanostima. Ohrabruje se uvođenje virtualnog učenja i podučavanja u škole.

Projekti nacionalne i međunarodne suradnje koji se trenutno pripremaju u biti su okrenuti prema integraciji IKT u procese učenja i podučavanja u školi (npr. "Unapređivanje školstva u stoljećima informacije", "Mreža pomoći u upotrebi komunikacijskih i informacijskih tehnologija u obrazovanju u sjevernim i baltičkim zemljama" i dr.). Uz pomoć ovih istraživanja znanstvenici pokušavaju intenzivirati proces širenja informacijskog društva u Litvi i pružiti školama kvalitetnu IKT. Međutim, Litvi manjka znanstveno istraživanje obrazovnog tipa koje bi razotkrilo svijet dječje računalne kulture, njegov društveni i obrazovni kontekst.

U predstavljanju tradicionalne kulture dječjeg obrazovanja znanstvenici (Blažaityte, 2007; Butvilas, Juozapaityte, 2007, i dr.) naglašavaju negativne probleme dječje interakcije s računalima. U tom se smislu analizira sljedeći problem - dječja sposobnost da se osjete dijelom virtualnog svijeta i da izgube potrebu da se zanimaju za prirodnu okolinu. Tradicionalna uloga odraslih, koja često znači bezuvjetnu zabranu dječjeg rada s računalom, postaje relevantna jer se na taj način dječje kompjuterske aktivnosti pokušava učiniti sigurnima.

Međutim, ovaj multidimenzionalni problem, kao i izostanak teoretske procjene računalne kulture i multikulturalnog diskursa "djeca-odrasli", uzrokuje probleme za edukacijsko istraživanje dječje računalne kulture. Djeca su, za razliku od odraslih, integrirana u kulturu informacijskog društva, osnova kojeg je računalna tehnologija, zbog njihove prirodne potrebe da spoznaju svijet, da ga istražuju kroz svoje aktivnosti. Međutim, pedagoško shvaćanje da je moguće stvoriti sustave obrazovanja dekodirajući ih, je poništeno. S ciljem što boljeg razumijevanja obrazovnog diskursa dječje računalne kulture, kao metodološki pristup moguće je primijeniti teoriju konstrukcije društvene

However, this multidimensional problem, the lack of both the theoretical validation of computer culture and the multicultural discourse of "children-adults", cause trouble for the educational research of children's computer culture. Children, contrary to adults, are integrated into the culture of the information society, the base of which is computer technology, due to their natural need to understand the world, to investigate it through their activities. However, the educational understanding, that it is possible to create systems of education by decoding them, is eliminated. In order to understand the educational discourse of children's computer culture, it is possible to apply the theory of construction of social reality (Berger, Luckmann, 1999) as a methodological approach. However, the educational discourse has not been highlighted. All this determines *the research target – the context of the educational discourse of children's computer culture as a phenomenon of the modern society of information which can be theoretically based and empirically investigated by applying qualitative and quantitative research methods and the theory of the construction of social reality.*

Research aim – is to theoretically base and empirically investigate the educational discourse of children's computer culture, applying both qualitative and quantitative research methods and the theory of the construction of social reality.

2. METHODOLOGICAL CONCEPTS OF THE RESEARCH

The research of children's computer culture is based on modern *phenomenology* (Black, Ammon, 1992; Brim, Orville, 1995; Mickūnas, Stewart, 1994, etc.), which corresponds to the spirit of the postmodern epoch and allows us to research the meanings residing in the children's world while the experience is freed from preconceived theoretical assumptions, interpretations, and moods. Phenomenology provides the possibility to investigate the essence of children's computer culture as a phenomenon and acknowledges that it is significant from the educational point of view but it is not a fairly recognized type of new socio-cultural reality. Investigating children's computer culture as a phenomenon scientists see into the explanatory schemes of the real world, which is not like a state of consciousness or a mental act, but the image of experience as an act of introspection and intuition. With the help of the research of the educational discourse of children's computer culture scientists seek to eliminate both the preconceived beliefs of adults (parents and pedagogues) that children's computer culture is just a socially immature people's culture and the emergent proposition that children's inner world depends on temporary impressions and can be expressed through subconscious forms of language. The educational discourse of children's computer culture can help reveal how children, with the help of modern technological means, learn social reality, construct and reconstruct it and what meanings they give to it.

The understanding of children's computer culture is based on *the discourse of postmodernism*, which makes a child's subjective "I" and his socio-cultural world relevant (Kupffer, 1990; Beck, 1993; Rubavičius, 2003) and allows the identification of the meanings of the computer culture created by children as a social group. In the context of postmodernism, children are understood not based on the *a priori* level but based on their interaction with the social world and are identified as individuals able to create computer culture based on the world as they perceive and understand it, the meanings of which are revealed by their identity as the creators of a computer culture.

stvarnosti (Berger, Luckmann, 1999). Međutim, obrazovni diskurs ovdje nije naglašen. Sve to određuje *predmet istraživanja* – *kontekst obrazovnog diskursa dječje računalne kulture kao fenomena modernog informacijskog društva koji teoretski može biti utemeljen i empirijski ispitan primjenom kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode i teorije društvene konstrukcije stvarnosti*.

Cilj istraživanja jest napraviti teoretsku osnovu i empirijski istražiti obrazovni diskurs dječje računalne kulture primjenjujući kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode i teoriju konstrukcije društvene stvarnosti.

2. METODOLOŠKI POJMOVI ISTRAŽIVANJA

Istraživanje dječje računalne kulture bazira se na modernoj *fenomenologiji* (Black, Ammon, 1992; Brim, Orville, 1995; Mickūnas, Stewart, 1994, i dr.), koja odgovara duhu postmoderne ere i omogućava da istražimo značenja koja prebivaju u dječjem svijetu, a oslobađa to iskustvo od unaprijed stvorenih teoretskih pretpostavki, interpretacija i raspoloženja. Fenomenologija pruža mogućnost istraživanja biti dječje računalne kulture kao fenomena i potvrđuje da je značajna s pedagoškog stajališta, ali nije ravnopravno prepoznat tip nove sociokulturne stvarnosti. Istražujući dječju računalnu kulturu kao fenomen, znanstvenici vide unutar eksplanatornih shema stvarnog svijeta, koje nisu poput stanja svijesti ili mentalnog čina, nego predodžba iskustva kao čin introspekcije i intuicije. Uz pomoć istraživanja obrazovnog diskursa o dječjoj računalnoj kulturi znanstvenici nastoje eliminirati unaprijed stvorena vjerovanja odraslih (roditelja i pedagoga) koja u dječjoj računalnoj kulturi vide samo kulturu društveno nezrelih osoba, a sukladno novonastalim propozicijama koje tvrde da dječji unutrašnji svijet ovisi o privremenim impresijama i da se može izraziti putem podsvjesnih oblika jezika. Obrazovni diskurs o dječjoj računalnoj kulturi može pomoći u razotkrivanju kako djeca uz pomoć modernih tehnoloških sredstava uče o društvenoj stvarnosti, kako je konstruiraju i rekonstruiraju i koja joj značenja pridaju.

Razumijevanje dječje računalne kulture zasnovano je na *diskursu o postmodernom*, koji djetetovo subjektivno "ja" i njegov sociokulturni svijet čine relevantnim (Kupffer, 1990; Beck, 1993; Rubavičius, 2003) i dopušta identifikaciju značenja računalne kulture koja su stvorila djeca kao društvena grupa. U kontekstu postmodernizma razumijevanje djece se ne bazira na *apriornoj* razini, već na osnovi njihove interakcije s društvenim svijetom gdje se identificiraju kao individue sposobne za stvaranje računalne kulture zasnovane na svijetu kako je one percipiraju i razumiju, značenja koja se otkrivaju putem njihova identiteta kao stvaratelja računalne kulture.

Dječju se računalnu kulturu može istražiti primjenom *metodologije kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja* (Cohen, Manion, 1994; Kvale, 1996; Maxwell, 1996; Silverman, 2001; Bitinas, 2006, i dr.). Metodologija kvalitativnog istraživanja predstavlja koncept anti-pozitivističke stvarnosti (interpretacije) i omogućava nam da istražimo društvenu stvarnost koju su djeca izgradila uz pomoć računala, način na koji sebe vide, kao i dječju računalnu kulturu kao suvremeni fenomen informacijskog društva. Također ona nam omogućava da interpretiramo tu stvarnost u kontekstu svakodnevnog života i primjene značenja koja su stvorila djeca. Metodologija kvantitativnog istraživanja predstavlja pozitivan stav i koncept stvarnosti koji mu pripada. Također prikazuje stavove roditelja i

Children's computer culture can be investigated by applying *the methodology of qualitative and quantitative research* (Cohen, Manion, 1994; Kvale, 1996; Maxwell, 1996; Silverman, 2001; Bitinas, 2006, etc.). The methodology of qualitative research presents the concept of anti-positive reality (of interpretation) and allows us to investigate the social reality constructed by children with the help of a computer, the way they see it themselves, and children's computer culture as a modern phenomenon of the society of information. It also allows us to interpret it in the context of daily life and the application of the meanings provided by children. The methodology of quantitative research presents the positive attitude and the concept of the reality corresponding to it. It also shows parents' and children's attitudes towards both a computer as a modern means of technology and information, and towards children's computer culture as a phenomenon of the modern society of information.

The educational discourse of children's computer culture is investigated by applying *the theory of the construction of social reality* (Berger, Luckmann, 1999) accentuating the objective and subjective contexts of social reality *constructed* by children. Objective social reality is explained by institutionalization and legitimization, while subjective social reality is explained by internalization, the economy maintaining the reality and identity. The process of being objective is contextualized by the habituation of computer activities, with the relation to the environment accentuating the importance, the layers and the roles of cultural and social order. The subjective context allows us to identify the role and status of children in the modern world of technology as creators of computer culture.

3. THEORETICAL NOVELTY AND PRACTICAL SIGNIFICANCE

Children's computer culture as a postmodern phenomenon of the society of information has been established and the context of its educational significance, the essence of which is made up not only of children's technological skills but also of their understanding of social reality, has been highlighted. Scientists have identified and theoretically-empirically grounded the educational discourse of children's computer culture as an identity and their role as the creators of modern computer culture, constructing and reconstructing the social reality of the world in which they play, communicate, discover and create. The way to apply qualitative and quantitative research has been established and the possible application of two methods (children's free essay and a questionnaire) has been shown. With the help of the quantitative method, children's and parents' points of view on the question of computer culture have been highlighted and its traditional, postmodern and cultural context has been identified. The method of qualitative research has been applied, i.e. the subjects were given a free subject essay in which they were allowed to freely express their computer experience in written form and to give their sense of the situation "Computer and I", revealing the socio-cultural and educational discourse of interaction with a computer. The model of the analysis of the data of the qualitative research has been prepared and the procedures of its realization have been described. The empirical interpretation of the data in the context of the construction of social reality has been carried out (Berger, Luckmann, 1999).

The results of our empirical research deny one of the educational myths, that children create the world according to the examples and rules suggested by adults and that that is the extent of their cultural and cognitive achievements (Marcon, 1990; Jessen, 1999; Holloway, Valentine, 2003). The research of the educational discourse of children's computer culture in the context of the construction of social reality has revealed that

djece i prema računalu kao modernom sredstvu tehnologije i informacije te prema dječjoj računalnoj kulturi kao fenomenu modernog informacijskog društva.

Obrazovni diskurs o dječjoj računalnoj kulturi se istražuje primjenom *teorije konstrukcije društvene stvarnosti* (Berger, Luckmann, 1999) s naglaskom na objektivnim i subjektivnim kontekstima društvene stvarnosti koje su djeca *konstruirala*. Objektivna društvena stvarnost se objašnjava institucionalizacijom i legitimizacijom, dok se subjektivna društvena stvarnost objašnjava internalizacijom, ekonomijom koja održava stvarnost i identitet. Proces objektivnosti se kontekstualizira navikavanjem na kompjuterske aktivnosti, a odnos prema okolini naglašava važnost, slojeve i uloge kulture i društvenog reda. Subjektivni kontekst nam omogućava da odredimo uloge i status djece u suvremenom svijetu tehnologije kao stvoritelja računalne kulture.

3. TEORETSKE NOVINE I PRAKTIČNO ZNAČENJE

Dječja računalna kultura kao postmoderni fenomen informacijskog društva uspostavljena je, a kontekst njena obrazovnog značenja, čija bit nije samo sastavljena od tehnoloških sposobnosti djece nego i od njihovog razumijevanja društvene stvarnosti, posebno je naglašena. Znanstvenici su identificirali i teoretsko-empirijski utemeljili obrazovni diskurs o dječjoj računalnoj kulturi kao identitetu i njihovu ulogu kao stvoritelja moderne računalne kulture, konstruirajući i rekonstruirajući društvenu stvarnost svijeta u kojoj se igraju, komuniciraju, otkrivaju i stvaraju. Način primjene kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja je utemeljen a moguća aplikacija dviju metoda (dječji slobodni sastav i anketa) je prikazana. S pomoću kvantitativne metode bili su ispitani stavovi djece i roditelja o pitanju računalne kulture u kontekstu tradicionalne i postmoderne kulture. Kod primjene metoda kvalitativnog istraživanja ispitanici su pisali slobodne sastave u kojima su opisali svoja iskustva s računalima te iznijeli svoje osjećaje o odnosu "Računalo i ja", otkrivajući na taj način sociokulturni i obrazovni diskurs o interakciji s računalom. Model analize podataka iz kvalitativnog istraživanja je pripremljen i postupak njene realizacije je opisan. Empirijska interpretacija podataka u kontekstu konstrukcije stvarnosti je izvršena (Berger, Luckmann, 1999).

Rezultati našeg empirijskog istraživanja negiraju jedan od obrazovnih mitova, naime da djeca stvaraju svijet na osnovi primjera i pravila koje sugeriraju odrasli i da je to granica njihovih kulturnih i kognitivnih postignuća (Marcon, 1990; Jessen, 1999; Holloway, Valentine, 2003). Istraživanje obrazovnog diskursa o dječjoj računalnoj kulturi u kontekstu izgradnje društvene stvarnosti je otkrilo kako djeca stvaraju društvenu stvarnost pridajući joj društvena, kulturna i obrazovna značenja kao i time što je čine subjektivnom i objektivnom. Odrasli kao grupa veoma su važni za djecu. Oni djeci osiguravaju nužne uvjete za širenje dječje računalne kulture, razumijevanje i održavanje identiteta njihova kulturnog svijeta pomoću određenih pedagoških sredstava i sustava.

Metodologiju istraživanja dječje računalne kulture kao postmoderni obrazovni fenomen mogu upotrijebiti i drugi znanstvenici koji žele istražiti obrazovni diskurs suvremenog dječjeg kulturnog svijeta, omogućavajući pedagozima da isplaniraju pedagoške sustave.

children create social reality by providing it with social, cultural and educational meanings as well as by making it subjective and objective.

Adults as a group are important to children. They provide children with the necessary conditions to spread children's computer culture, understanding and maintaining the identity of their cultural world through particular pedagogical means and systems.

The methodology of the research of children's computer culture as a postmodern educational phenomenon can be used by other scientists who wish to research the educational discourse of the modern children's cultural world, allowing educators to plan pedagogical systems.

CONCLUSIONS

1. Children's computer culture, as a part of the computer culture of contemporary society, is placed in the context of the concepts of general culture and children's culture and analyzed through the paradigms of the regularities and features of the contemporary society of information. It is stated that the following general features are characteristic of children's computer culture: openness to innovations, individualization of activities, freedom and initiative, experimentation, creativity and abiding by rules. These features legitimize a person's interaction with a computer as a technological means as a part of the environment of daily life. This interaction is one of the most important features of children's computer culture. In the course of that interaction a special relationship is developed with oneself as an individual, with family members, contemporaries and "other" important people who are part of the community of those using computer technologies in various activities.
2. The educational discourse of children's computer culture can be understood through the theory of the construction of social reality which enables the interpretation of the processes of children's cognizance through objective and subjective paradigms. That means that children reconstruct what exists in the social world in an objective way. With what they know and discover they create a social reality of computer culture which is acceptable to them in a subjective way.
3. The educational discourse characteristic of children's computer culture can be investigated by applying an appropriate balance of qualitative and quantitative research, giving top priority to the qualitative one, which allows us to identify the subjective world of children's computer culture through the senses of children themselves. The quantitative research is understood as supplementary since it allows us to verify what can be statistically checked and proven. Research of the educational discourse of children's computer culture also gives a sense of the priorities of the qualitative research: the identification of the social, cultural and educational meanings of the world of childhood and children's functions as providers of scientifically important information, since the information provided by them is not only empirically significant, which is important in daily life, but also scientifically and educationally.

ZAKLJUČCI

1. Dječja računalna kultura kao dio računalne kulture suvremenog društva smještena je u kontekst ideja o općoj kulturi i dječjoj kulturi te analizirana kroz paradigme regularnosti i karakteristika suvremenog informacijskog društva. Tvrdi se općenito da su sljedeće pojave karakteristične za dječju računalnu kulturu: otvorenost prema inovacijama, individualizacija aktivnosti, sloboda i inicijativa, eksperimentiranje, kreativnost i poštivanje pravila. Ove karakteristike legitimiziraju interakciju neke osobe s računalom kao tehnološkim sredstvom i dijelom okoline svakodnevnog života. Ova interakcija jedna je od najvažnijih pojava dječje računalne kulture. Tijekom te interakcije razvija se poseban odnos s osobom kao individuom, s članovima obitelji, sa suvremenicima i "drugim" važnim osobama koji su dio zajednice onih koji kompjuterske tehnologije koriste za razne aktivnosti.
2. Obrazovni diskurs o dječjoj računalnoj kulturi može se razumjeti kroz teoriju društvene konstrukcije stvarnosti koja omogućava interpretaciju dječjih kognitivnih procesa kroz objektivne i subjektivne paradigme. To znači da djeca rekonstruiraju ono što postoji u društvenom svijetu na objektivnan način. Od onoga što znaju i otkriju oni stvaraju društvenu stvarnost računalne kulture koja im je prihvatljiva na subjektivnan način.
3. Obrazovni diskurs koji je karakterističan za dječju računalnu kulturu može se proučiti primjenom odgovarajuće ravnoteže kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja, s tim da kvalitativno istraživanje ima viši prioritet omogućavajući nam da identificiramo subjektivni svijet dječje računalne kulture kroz osjetila same djece. Kvantitativno se istraživanje shvaća kao dodatno jer nam omogućava da potvrdimo sve što se može statistički provjeriti i dokazati. Istraživanje obrazovnog diskursa o dječjoj računalnoj kulturi daje nam također osjećaj za prioritete kvalitativnog istraživanja: određivanje društvenih, kulturnih i obrazovnih značenja svijeta djetinjstva i dječjih funkcija kao izvora znanstveno bitnih informacija, jer su informacije koje ona daju ne samo empirijski značajne, što je važno za svakodnevni život, već su i znanstveno i obrazovno važne.

LITERATURE

- Beck, Ch. (1993) *Asthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne // Rezeption der Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Berger, L. P., Luckmann, T. (1999) *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Black, A., Ammon, P. A. (1992) Developmental-constructivist approach to Teacher Education // *Journal of Teacher Education*, Nr. 43(5), p 323-335.
- Blažaitytė, L. (2007) Didžiausias vaiko priešas – kompiuteris ir televizorius // *Laikas*. Gegužės 18-24 d. P. 10.
- Bourdieu, P., Passeron J. C. (1997) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
- Brosnan, M. (1998) *Technophobia: the impact of information technology*. London: Routledge.
- Brown, J. S., Duguid, P. (2004) *Socialinis informacijos gyvenimas*. Vilnius: Charibė.
- Brim, O. G., Orville G. (1995) *Education for Child Rearing*. New York: The Free Press.
- Buerman, U. (2007) Kompiuteriniai žaidimai // *Vaikas ir kompiuteris*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidybos grupė.
- Butvilas, T., Juozapaitytė, A. (2007) Virtuali erdvė puola vaikus // *Dialogas*. Nr. 26 (761), birželio 29 d. P. 10.
- Casas, F. (2001) Technophobia: Parents and children's fears about information and communication technologies and the transformation of culture and society // *Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Charp, S. (1986) Issues and Trends on the Use of Computers by Children in an Information Age // *Children in an information Age. Tomorrow's problems Today*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press.
- Cohen, L., Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London and New York.
- December, J. (2005) *The World Wide Web Unleashed // Living in the Information Age A New Media Reader*. Australia. Canada. Mexico. Singapore. Spain. United Kingdom. United States. Wadsworth Thomson Learning, p. 165-172.
- Facer, K., Furlong, J., Furlong, R., Sutherland, R. (2001) Home is where the hardware is: Young people, the domestic environment, and access to new technologies // *Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Gaižutis, A. (1989) *Vaikystė ir grožis*. Kaunas: Šviesa.
- Holloway, S. L., Valentine, G. (2003) *Cyberkids: Children in the Information Age*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Hutchby, I., Moran-Ellis, J. (2001) Relating children, technology and culture // *Children, Technology and Culture*. London and New York: RoutledgeFalmer.

LITERATURA

- Beck, Ch. (1993) *Asthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne // Rezeption der Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Berger, L. P., Luckmann, T. (1999) *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
- Bitinas, B. (2006) *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Black, A., Ammon, P. A. (1992) Developmental-constructivist approach to Teacher Education // *Journal of Teacher Education*, Nr. 43(5), str. 323-335.
- Blažaitytė, L. (2007) Didžiausias vaiko priešas – kompiuteris ir televizorius // *Laikas*. Gegužės 18-24 d. P. 10.
- Bourdieu, P., Passeron J. C. (1997) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
- Brosnan, M. (1998) *Technophobia: the impact of information technology*. London: Routledge.
- Brown, J. S., Duguid, P. (2004) *Socialinis informacijos gyvenimas*. Vilnius: Charibė.
- Brim, O. G., Orville G. (1995) *Education for Child Rearing*. New York: The Free Press.
- Buerman, U. (2007) *Kompiuteriniai žaidimai // Vaikas ir kompiuteris*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidybos grupė.
- Butvilas, T., Juozapaitytė, A. (2007) Virtuali erdvė puola vaikus // *Dialogas*. Nr. 26 (761), birželio 29 d. P. 10.
- Casas, F. (2001) Technophobia: Parents and children's fears about information and communication technologies and the transformation of culture and society // *Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Charp, S. (1986) Issues and Trends on the Use of Computers by Children in an Information Age // *Children in an information Age. Tomorrow's problems Today*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press.
- Cohen, L., Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London and New York.
- December, J. (2005) *The World Wide Web Unleashed // Living in the Information Age A New Media Reader*. Australia. Canada. Mexico. Singapore. Spain. United Kingdom. United States. Wadsworth Thomson Learning, str. 165-172.
- Facer, K., Furlong, J., Furlong, R., Sutherland, R. (2001) Home is where the hardware is: Young people, the domestic environment, and access to new technologies // *Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Gaižutis, A. (1989) *Vaikystė ir grožis*. Kaunas: Šviesa.
- Holloway, S. L., Valentine, G. (2003) *Cyberkids: Children in the Information Age*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Hutchby, I., Moran-Ellis, J. (2001) Relating children, technology and culture // *Children, Technology and Culture*. London and New York: RoutledgeFalmer.

- Jessen, C. (1999) *Children's computer culture: three essays on children and computers*. Odense university.
- Juodaitytė, A. (2003) *Vaikystės fenomenas: socialinis-educacinis aspektas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Kupffer, H. (1990) *Padagogik der Postmoderne*. Weinheim: Basel.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Livingstone, S., Bovill, M. F. (2001) *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Loader, B. (1998) *Cyberspace divide: equality, agency and policy in the information society // Cyberspace Divide: Equality, Agency and Policy in the Information Society*. London: Routledge.
- Marcon, R. (1990) *Early Learning and Early Identification: Final Report of the Three Year Longitudinal Study*. Washington, D. C.: Eric Reproduction Service.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach // Applied Social Research Methods Series*. Volume 41. London: Sage.
- Mead, M. (1967) *The primitive child // A handbook of child psychology* 2d. Ed. Vol. 2. N. Y.
- Mickūnas, A., Stewart D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
- Robinson, I., Delahooke, A. (2001) *Fabricating friendships: The ordinariness of agency in the social use of an everyday medical technology in the school lives of children // Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, Ch. M., Gordin, D. N., Means, B. M. (2000) *Changing how and what children learn in school with computer-based technologies// The future of children. Children and computer technology*. Vol. 10. No. 2. Fall/Winter. Prieiga per internetą www.futureofchildren.org (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
- Rubavičius, V. (2003) *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
- Silverman, D. (2001) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand oaks. New Delhi: SAGE Publications.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. Greenfield, M. P., Gross, F. E. (2000) *The impact of home computer use on children's activities and development// The future of children: Children and computer technology*. Vol.10. No.2. Fall/Winter. Prieiga per internetą www.futureofchildren.org (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
- Suss, D., Souininen, A., Garitaonandia, C., Juaristi P., Koikkalainen, R., Oleaga, J. A. (2001) *Media childhood in three European countries // Children, Technology and Culture*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Šliogeris, A. (1996) *Sudužusio pasaulio vaikai. Mokykla*. Nr. 2, p. 1-8.

- Jessen, C. (1999) *Children's computer culture: three essays on children and computers*. Odense University.
- Juodaitytė, A. (2003) *Vaikystės fenomenas: socialinis-educacinis aspektas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Kupffer, H. (1990) *Padagogik der Postmoderne*. Weinheim: Basel.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Livingstone, S., Bovill, M. F. (2001) *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Loader, B. (1998) *Cyberspace divide: equality, agency and policy in the information society // Cyberspace Divide: Equality, Agency and Policy in the Information Society*. London: Routledge.
- Marcon, R. (1990) *Early Learning and Early Identification: Final Report of the Three Year Longitudinal Study*. Washington, D. C.: Eric Reproduction Service.
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach // Applied Social Research Methods Series*. Volume 41. London: Sage.
- Mead, M. (1967) *The primitive child // A handbook of child psychology* 2d. Ed. Vol. 2. N. Y.
- Mickūnas, A., Stewart D. (1994) *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
- Robinson, I., Delahooke, A. (2001) *Fabricating friendships: The ordinariness of agency in the social use of an everyday medical technology in the school lives of children // Children, Technology and Culture*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, Ch. M., Gordin, D. N., Means, B. M. (2000) *Changing how and what children learn in school with computer-based technologies // The future of children. Children and computer technology*. Vol. 10. No. 2. Fall/Winter. Prieiga per internetą www.futureofchildren.org (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
- Rubavičius, V. (2003) *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
- Silverman, D. (2001) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand oaks. New Delhi: SAGE Publications.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. Greenfield, M. P., Gross, F. E. (2000) *The impact of home computer use on children's activities and development // The future of children: Children and computer technology*. Vol. 10. No. 2. Fall/Winter. Prieiga per internetą www.futureofchildren.org (žiūrėta 2004 m. rugpjūčio 18 d.).
- Suss, D., Souninen, A., Garitaonandia, C., Juaristi P., Koikkalainen, R., Oleaga, J. A. (2001) *Media childhood in three European countries // Children, Technology and Culture*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Šliogeris, A. (1996) *Sudužusio pasaulio vaikai. Mokykla*. Nr. 2, str. 1-8.

OBRAZOVNI DISKURS DJEČJE RAČUNALNE KULTURE U KONTEKSTU
KONSTRUKCIJE DRUŠTVENE ZBILJE

SAŽETAK

Pod uvjetima širenja društva informacija računalno je postala ne samo radni alat nego i sredstvo ispunjavanja slobodnog vremena i komunikacije, ali i sredstvo koje mijenja ljudske aktivnosti i tradicionalni način života. Kao aktivni sudionici ovog društva djeca se kroz kreaciju ali i putem njenog razumijevanja integriraju u društvo. Djeca sama stvaraju računalnu kulturu u skladu s povijesnim vremenu u kojem žive. Zbog toga je njihova kultura postmoderna, manje je normativna i sustavna. Unatoč prilično velikom broju istraživanja dječjih računalnih aktivnosti, premalo se pažnje posvećuje dječjoj računalnoj kulturi u cjelini isto kao i sociokulturnim obrazovnim fenomenima modernog društva. U pedagoškim istraživanjima problemu dječje računalne kulture najčešće se pristupa jednosmjerno gdje se najveća pažnja fokusira na pitanja o računalnoj pismenosti i opremljenosti škola s računalima. Kulturne posebnosti najčešće se identificiraju prema jednoj pojavi – dječjem igranju kompjuterskih igara. Osnovni problem istraživanja odnosi se na proučavanje konteksta obrazovnog diskursa dječje računalne kulture kao fenomena modernog informacijskog društva koji teoretski može biti utemeljen i empirijski ispitan primjenom kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode i teorije konstrukcije društvene stvarnosti.

KLJUČNE RIJEČI: *dječja računalna kultura, konstrukcija društvene zbilje, konstrukcija i rekonstrukcija sociokulturnih obrazaca, kontekst obrazovnog diskursa, pedagoška istraživanja*

Prijevod članka na hrvatski jezik: David Veskadijaga

AN EDUCATIONAL DISCOURSE OF CHILDREN'S COMPUTER CULTURE IN THE CONTEXT OF THE CONSTRUCTION OF SOCIAL REALITY

SUMMARY

Under the conditions of the spread of the society of information a computer has become not only a tool of work but also a means of free time and communication as well as a part of the home which is changing the way of people's activities and their traditional life. Children are active participants of this society, integrating not only into its creation but also into its understanding. Children themselves create computer culture in tune to the historic time in which they live. That is why their culture is postmodern, less normative and systemic.

Despite quite a large amount of research of children's computer activities, there is a lack of attention paid to children's computer culture as a whole as a socio-cultural, educational phenomenon of modern society. In educational research the problem of children's computer culture is often researched in only one way, attributing the most importance to the question of computer literacy and the provision of computers in schools. Cultural peculiarities are often identified only according to one exceptional feature – children's playtime computer activities.

The problem of the research – the context of the educational discourse of children's computer culture as a phenomenon of the modern society of information, which can be theoretically based and empirically investigated by applying qualitative and quantitative research, the design of which has been fine-tuned, and the theory of the construction of social reality.

KEY WORDS: *children's computer culture, construction and reconstruction of social and cultural patterns, context of the educational discourse, educational research, construction of social reality*

PARTICIPACIJSKE SEMINARSKÉ PRAKSE U NASTAVI IOI-KOLEGIJA

JADRAN KALE

Muzej grada Šibenika, *The Museum of Šibenik*
Sveučilište u Zadru, Odjel za etnologiju i kulturnu antropologiju
University of Zadar, Department of ethnology and cultural anthropology

UDK: 371.3

Izvorni znanstveni rad / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 31. X. 2009.

U članku se izlažu inovativno ostvareni načini participacije, simulacije i glume u nastavi kakvi su u uvodnom nastavnom predmetu preddiplomskog studija izabrani kao prikladna sredstva za dosizanje postavljenih pedagoških ciljeva. Kao gradivo korišteno u ovakvim seminarskim razradama poslužili su povijesni i kulturni sadržaji kakvi su studentima lako shvatljivi, a opet u izravnoj vezi s predmetom stručnog interesa. Periferno su dotaknuti i s ovakvim vidom nastave povezani dijelovi najbližih drugih nastavnih predmeta. Nakon izlaganja ostvarenih sadržaja sažete su i današnje spoznaje o dosegima, ograničenjima i perspektivama ovakvih načina sveučilišne nastave.

KLJUČNE RIJEČI: *etnologija, inovacija, iskustveno zasnovana nastava, kolaborativna nastava, kultura, seminar, simulacija i gluma*

UVOD

Otvaranje novog studija etnologije, drugog u Hrvatskoj nakon otvorenja etnološkog studija na Sveučilištu u Zagrebu 1927. godine, u ovoj je struci, koja je posvećena istraživanju kulture nastavnike novog Odjela Sveučilišta u Zadru 2005. godine suočila s nekoliko specifičnih potreba.¹ Za razliku od mnogih bliskih studija u etnologiji se studente uvodi u znanja i umijeća koja nisu izravno predstavljena u prijašnjoj izobrazbi. U povezivanju novog znanja s prethodnim taj je izostanak poznatih predložaka mogao otežavati bliskost studenata s temama zadanim kurikulumom. Okolnost da se radi o posve novom odjelnom studiju u dvopredmetnom načinu studiranja istaknula je važnost trajne zainteresiranosti, motiviranja i zadržavanja najperspektivnijeg dijela već od prvih godišta ne bi li se nastavničko osoblje što prije popunilo i asistentskim i novačkim kadrom iz domicilnog studija. Uz nastavnička ojačavanja iz natječaja provedenih u međuvremenu, ovim bi se putem moglo očekivati dozrijevanje budućeg nastavnčkog i istraživačkog kadra senzibiliziranog za kurikulne obojenosti i područne specifičnosti novog odjelnog studija.

Kohezijski lijepak koji bi omogućio postizanje i ovog, među svim ostalim redovitim pedagoškim ciljevima, bio je trovrstan. Zbog lake nastavne usporedivosti u

¹ O nastanku studija v. Kale i Lulić-Štorić (2001).

dvopredmetnom načinu studiranja najvažnija je kakvoća nastave, kako u frontalnoj metodici predavanja *ex cathedra* tako i u drugim nastavnim oblicima. Napose u seminarskom dijelu nastave bilo je važno razvijanje konotacija kolegijalne povezanosti i zajedničkog rada. U svakoj vrsti nastave, no opet naglašeno tijekom seminara, poticajnim se pokazalo uopće podcrtavati ambijent kolegijalnog respekta, validnosti i digniteta zajedničkog nastavnog poduzimanja.

Kombiniranje ovih potreba postavljenih pred započetom nastavu determiniralo je planiranje i izvedbu uvodnog nastavnog predmeta, koji je u amerikaniziranom žargonu nastavnika i studenata obično zvan 101-kolegijem. Stoga ćemo na ovome mjestu izložiti prakse i dosegnute učinke nastave 101-kolegija i odgovarajućeg metodološkog nastavnog predmeta, što su održani u prvom preddiplomskom trogodištu. Može se pretpostaviti da će ovaj prikaz biti od koristi, kako u nastavi etnologije i tzv. sestrinskih znanosti² tako i u nastavi kulturnih studija, sociologije kulture i specifičnih kulturoloških subdisciplina. Predstavljanje izvedenih pedagoških praksi u ovom članku zaključujemo uspoređivanjem s relevantnim pedagoškim kategorijama.

PISANJE RODOVNIKA

Nastavna praksa na koju se nastavlja ovaj pedagoški zadatak bila je održavanje nastavnog predmeta etnoloških osnova za studente arheologije od nastavne godine 1996/1997. Pisana aktivnost koja je odatle zadržana bilo je studentsko pisanje osobnog rodovnika.³ Budući da je popunjavao stvarnim podacima, bez pseudonima, zbog moguće osjetljivosti osobnih podataka, na samome je početku ove aktivnosti istaknuto da rodoslov na koncu ostaje u posjedu svojega pisca. Pisanje rodovnika se potvrdilo kao dobar način uopćavanja i aktualiziranja apstraktnih pojmova iz nastave. Pišući svoj rodovnik, ne može se ostati ravnodušan i neuživljen jer je polazna točka rodoslovnog stabla Ego, tj. likovni znak s vlastitim imenom i godinom rođenja.⁴ U isti se mah namiče i metoda ozbiljnost, jer valja naznačiti vrela upisanih podataka (osobno pamćenje, razgovori, osobni ili javni dokumenti). Ostanak rodovnika u vlastitim rukama nakon studija ne mora ostati samo uspomena na studentske dane, u svojoj obitelji to je metoda svjedodžba i poticaj za upotpunjavanja ili za druge primjene sposobnosti stečenih studijem.

Među studentima arheologije zahvalan je bio materijalni aspekt, poput naslijeđivanja određenog predmeta (s razlikama u značenju patrilinarno i matrilinarno naslijeđenih predmeta), njihova nelokalna proizvodnja ili načini stjecanja i razmjene. Na 101-seminaru taj se aspekt proširio individualizacijom materijalnih uspomena na pojedince ili naraštaje iz rodoslova, osobnim izborom i donošenjem jednog takvog karakterističnog predmeta te studentskom simulacijom njegove muzejske inventarizacije.⁵

Rokovnički je rodoslovlje bilo uređeno tako da se tijekom izbivanja s nastave među članovima svoje obitelji rodovnik može provjeriti i popuniti, a neposredno pokazivanje

² O etnološkoj nazivnoj raspravi i mijenjanju naziva odjela i studija v. Kale (2009).

³ U jednom je slučaju iz osobnih razloga bilo prikladnije koristiti jedan publicirani rodovnik.

⁴ Znakovi su prilagođeni iz Finnegan i Drake (1994: 88).

⁵ Usp. Čorak (1991). U eventualnoj rokovničkoj nevolji s donošenjem predmeta u izvedbi ovakve vježbe moguće je otpočetak ciljati i na ulomke usmene predaje poput pripovjednih karakterizacija, pamćenih anegdota itd.

i predstavljanje izabranog predmeta i njegova kulturnog konteksta moglo je uslijediti nakon druge takve izbivajuće prigode ako se donosio od kuće. Nakon prvog ispisivanja rodovnika slijedili su zadatci:

- pobrojavanje vrsta izvora
- pobrojavanje dohvaćenih uspravnih i pobočnih koljena
- konstatiranje raznovrsnosti djevojačkih prezimena
- utvrđivanje bračnih povezivanja s bližim ili udaljenijim sredinama⁶
- označavanje mobilnosti pojedinaca i življenja van mjesta rođenja
- sjećanja o ambijentima i povodima upoznavanja
- rjeđi sljedovi, poput ženidbi braće za sestre ili brata i sestre za sestru i brata
- generacijske ustaljenosti načina imenovanja
- generacijske razlike među imenima (prevladavanje svetačkih, narodnih ili stranih)
- načini nasljeđivanja, rodne i radne razlike, nasljedstva po vrstama baštine
- označavanje nekrvnih povezivanja i svadbenih počasti
- povlačenje crtanih linija među punim linijama naraštaja za razdoblja društvenih kriza i ratova
- utvrđivanje moguće povezanosti posebnih likovnih znakova za mrtvorodenu ili umrlu djecu ili prisustvo ili odsustvo nekrvno vezanih ukućana i ustaljenih sezonskih partnera ili pomagača s prethodnim linijama.⁷

Dobra polazna točka za seminarski rad bilo je studentsko precrtavanje svojih rodovnika na dijelovima ploče, tako da se u isti mah moglo uočiti i raspravljati sličnosti i razlike rodoslovnih shema. Kao što je među studentima arheologije iz ranije nastave rodoslovna vježba omogućila materijalnom predmetu živo asociirati društveni i kulturni kontekst, sličnom se korisnošću potvrdila i u 101-nastavi etnologije. Pogled na povijesne procese i pripadne kulturne promjene na ovaj je način mogao postati osobnim i proživljenim pogledom kakav podrazumijeva i osjetljivost za kulturnu dinamiku. Razgovor kroz rodoslovne termine ujedno je otvorio i prostora za osvježanje srodničkim pitalicama.⁸

TERMINOLOŠKA KOMBINATORIKA

Kretanje kroz rodoslovnu vježbu i ovladavanje istovremenog gradiva s predavanja omogućili su iduću seminarsku aktivnost. Riječ je o dijaloškoj kombinatorici kojoj je cilj bio olakšati i istančati korištenje stručnog nazivlja, potaknutoj odgovarajućim poglavljem udžbeničkog teksta (Its, 1974: 39-68). Nakon definicija izloženih na predavanjima, na ploči su tijekom seminara ispisani idući stupci po uzoru na gramatičke vježbe pri učenju stranog jezika:

⁶ Predložak u Finnegan i Drake (1994: 114).

⁷ Uz asociiranje ekonomski nesklonih razdoblja ovakva vježba otvara i puteve propitivanja bioloških i kulturnih zadanosti (razlika između članova obitelji i ukućana, obiteljska pozicija usvojenih, uloga kućnih pomoćnika).

⁸ Npr. je li moguće da dva čovjeka koja nisu u rodu imaju istu sestru, je li moguće da čovjeku bez brata i sestre tuđi otac bude sin svojeg oca, ili što su srodnički sebi sinovi iz brakova dvojice muškaraca s dvije sestre. Svaka od ovih pitalica, uz studentske likovne rekonstrukcije srodništava na ploči predavaonice, lako pobuđuje diskusiju i nadmetanje rješenjima.

Tablica 1. Sintaksna vježba terminologije kulturnih pojava

Narodna	kultura	(se)	akulturira	zbog	industrijalizacije.
Nacionalna	civilizacija		enkulturira	uslijed	socijalizacije.
Etnička	uljudba		integriira	radi	kolonizacije.
Etnijska	tradiciija		fragmentira	usuprot	urbanizacije.
Demoska	običaj		dezintegriira	protiv	demokratizacije.
Etnicitetska	predaja		adaptira	pomoću	partikularizacije.
Populacijska	moda		adoptira		osamostaljenja.
Popularna	ceremonija		akomodira		integracije.
Seljačka	obred		prenosi		izolacije.
Seoska	ritual		etnocentriira		adhezije.
Pučka	tabu		relativizira		difuzije.
Ljudska	geneza		alijenizira		tradicionalizma.
Društvena	arhetip		anomizira		konzervatizma.
Obiteljska	simbol		tribalizira		tribalizacije.
Rodovska	znak		retribalizira		retribalizacije.
Plemenska	zajednica		tradicionalizira		dekulturacije.
Fratririjska	izolat		konsolidira		revitalizacije.
Kastinska	relikt		revitalizira		interakcije.
Endogamna	survival		asimilira		sukcesije.
Egzogamna	sinkretizam		primitivizira		inercije.
	funkcija		sofisticira		inertnosti.
	struktura		urbanizira		invencije.
			ruralizira		inovacije.
			socijalizira		
			sinkretizira		
			konvergira		
			dijakronizira		
			sinkronizira		
			simbolizira		
			konvertira		
			difuzira		
			diseminira		
			distribuirira		
			paralelizira		
			inovira		
			inventira		
			reducira		
			migrira		
			emigrira		
			imigrira		

Studentski je zadatak bio isprobavanje sintakse, počevši s besmislenim rečenicama neodrživa značenja a tako i konstatacija koje bi se mogle vezati npr. za ilustrativne točke viđenih rodoslova ili iz općepoznatih primjera i dnevnih aktualnosti. Vježbom se pokušalo pomoći u izradi nastavnog pomagala koje bi poravnavanjem riječi u okrećućim koncentričnim krugovima dovodilo do sintaktičkih kombinacija, no to nije uspjelo ni u fizičkom ni u računalnom obliku. Kombinatorika je imala i usputni povoljan učinak postizanja radne atmosfere laboratorija u kojem se kroz igre značenja iskušavaju specifične težine i obilježja radnog gradiva te kroz lošije i bolje pokušaje s vremenom tim kvalitetnije izgrađuje uspjela pojmovna cjelina.

SIMULACIJA I GLUMA

Za simulacijom se poseglo već u dijelu nastave za studente arheologije.⁹ Kombinatorička igra s nazivima kulturnih pojava omogućila je razradu složenije seminarske aktivnosti u istom smjeru. Prilikom definiranja predajnih kategorija poput bajke, mita i legende, ilustrirajući ih primjerima modernih žanrovskih ostvarenja koja podražavaju njihovu strukturu,¹⁰ studentima je zadano pisanje vlastite naracije strukturirane po pripovjednim načelima otprije definiranih oblika. Tadašnja pojava internetskog servisa kolaborativnog pisanja tekstova na odredištu docs.google.com omogućila je skupno nastajanje naracije,¹¹ nakon što se polazna tema u seminarskoj raspravi probrala među svim pojedinačno predloženima. Razrađivanje polazne teme trebalo je jasnoćom pratiti strukturne predloške, u prikladnim narativnim situacijama iskoristiti otprije poznate termine kulturnih pojava i biti pisano u dijaloškom obliku. Tijekom postupnog internetskog pisanja udio je trebao uzeti svaki student, a nastavnikovo se sudjelovanje ograničilo na razdiobe teksta i sugeriranje stilskih jasnoća. Završni oblik teksta imao je biti igrokaz u kojem bi udjela također mogli uzeti svi studenti seminara, sa studentima drugih godina (osim u vrijeme prvog godišta studija) i ostalim nastavnicima kao gledateljima. Nakon polaznog zajedničkog odabiranja osnovnog zapleta stvaranje naracije bilo je posve u studentskim rukama. Poticaj ovakvu završnom obliku aktivnosti bio je opis seminara Edwarda Muira, poznatog povjesničara koji na gradivu iz mletačkih arhiva uspješno primjenjuje kulturno-antropološku metodologiju, na kojem studenti uzimaju uloge iz dijaloških tekstova u sudskim zapisnicima parnica iz vremena renesanse (Bain, 2004: 106).¹²

⁹ Budući da je nastava programski bila zadana kao predavanje i vježba, umjesto financijski nedohvatne etnoarheološke vježbe izrađivanja posuda po doskora održanim nedalekim lokalnim lončarskim tradicijama na Ižu i u Erveniku, primijenila se simulacija studentskog oživljavanja zamišljenih likova iz arheoloških kultura u prvom licu pripovijedanja.

¹⁰ Korišteni su rezultati filoloških konstatacija "visoke mitogenosti kinematografa" i "mitoložnosti" policijskih i detektivskih ciklusa s novom pojavom "autorskih mitova" iz trivijalne produkcije masovne zabave (Lotman, 1988: 59).

¹¹ Kolaborativno pisanje Googlovih dokumenata otvoreno je u ljeto 2006. godine nakon korporativne akvizicije tvrtke Upstartle s njenim programom Writely otvorenim godinu dana ranije (en.wikipedia.org/wiki/Google_Docs, datum zadnjeg posjeta 30. listopada 2009.). Internet je u vlastitoj nastavi

korišten sa serverski postavljenim silabom od 16. listopada 1998. i podsjetnikom za predavanje o stručnim internetskim sadržajima od 21. listopada 1999., isprva u multimedijalnoj dvorani zadarske Gradske knjižnice a kasnije u predavaonici 39 Novog kampusa.

¹² Muir je profesor na istom Northwestern University na čijoj je dramskoj sceni 14. i 15. V. 1988. godine izvedena drama koja je prethodno objavljena u stručnoj periodici, "On the Work of Talk: Studies in Misunderstandings". Radi se o dijaloškom odnosu pacijenata i liječnika nad netočnom dijagnozom. Praksa ove sveučilišne scene već je otprije bila prepoznatljiva po tome što su "djela prilagođavana za izvedbu ne putem scenske glume, već prenošenjem čitave priče na scenu. Izvođeni su i dijelovi naratora i narativna sredstva poput 'ona je rekla' i 'on je rekao', kao i druge uvriježenosti iz pisanih tekstova" (Paget, 1990: 138).

Da bi se kapitalizirao kreativni učinak skupnog studentskog pisanja, iz literature su odabrani poticajni predlošci. Pristupajući istraživanju kulture, u punoj se mjeri kanilo iskoristiti "narativni konstrukt stvarnosti" (Bruner, 2000: 139-157), a neposredni je povod bila etnologova biografska evokacija osobnog doživljaja književnog fabuliranja.¹³ Osim striktno strukovnih navoda iz formalističke analize Afanasjeva korpusa ruskih bajki od V. J. Proppa¹⁴ i analize mita iz čuvene studije J. Campbella, pridodane su pripovjedne analogije iz hagiografija starijih od XI. st. po analizi A. G. Elliotta, kao i iz analize 377 biografija političkih vođa iz pera A. Ludwiga.¹⁵ Raznovrsni predajni i spisateljski žanrovi sa svojim karakterističnim sižejnim preklapanjima smjesta su otvarali put i raspravama drugih žanrovskih sličnosti i poklapanja. U polazištu ove vježbe bilo je važno istaknuti kako nas ne zanimaju analitička istjerivanja faktičkih istina ili kritika izvora, već upravo uočavanje narativnog ključa efektnog pripovjednog uopćavanja kao potentnog predmeta interesa – Campbellova "monomita",¹⁶ ili monokromnog kolora svetačkih legendi, kako je to sažela A. G. Elliott, u kojem čitanje jedne priče o junaku znači pročitanoost svih junačkih priča (1987: 2). Realni folklorni potencijal ovakvih pripovjednih oblika Elliott je ocijenila na ovaj način:

"Although many (but not all) saints were in fact historic figures, the subject of how the lives of some saints are fabulated is more a branch of folklore or mythology than a historical discipline. Folklore has been seen as popular, unscientific, and unhistoric, none of which characteristics recommended it to the positivist scholarship of prior decades. From my point of view, however, it is precisely this relationship that yields some of the richest fruit. Saints were heroes, no different in the popular imagination from many other beloved figures of story and legend. They worked wonders, defeated the forces of evil, and earned their just reward at the end of a life of trial. Moreover, while every man might not realistically aspire to winning the hand of a princess and acquiring a kingdom, all might hope to resist the wiles of the devil and attain the kingdom of heaven. (...) The martyrs were the first heroes of Christianity. Accounts of their lives conform to a pattern of binary opposition in which values are not shaded by absolute. As a result, these tales are structurally simpler than the later stories of the desert hermits. Their strong, positive ethos is well suited to a polarized society of conversion and/or conquest. They have features in common with the later medieval epic, and their appeal, I suggest, increased at a period of great stress and religious confrontation, the Crusades, the very time in which the Old French epic flourished as well." (Elliott, 1987: 7, 13)

Na ovaj način za seminarsku je aktivnost priskrbljen punovrijedan predmet etnološkog interesa s interdisciplinarnim potencijalom i potvrdom validnosti vlastitog strukovnog

¹³ "Moj habitus je obrazovala jedna literarna stvar, a to je Defoev 'Robinson Crusoe'. Mene je toliko impresionirao da sam ga ja ne znam koliko puta pročitao (...)." Milovan Gavazzi (1895.-1992.) u filmskom intervjuu Ivana Hetricha (1921.-1999.) iz njegova dokumentarnog niza razgovora sa zaslužnim seniorima pod naslovom "Srdačno vaši" koji je emitiran na nacionalnoj televiziji 1983. godine.

¹⁴ U međuvremenu su internetski raspoloživi proppijanski generatori fabule, v. http://www.brown.edu/Courses/FR0133/Fairytales_Generator/gen.html i http://www.stonedragonpress.com/vladimir_propp/propp_generator_v1.htm (datum zadnjeg posjeta 26. listopada 2009.).

¹⁵ Shematski prikaz je uvršten u Ludwig (2002: 81).

¹⁶ "It is necessary for men to understand, and be able to see, that through various symbols the same redemption is revealed" (Campbell, 1973: 389).

očista. U idućoj tablici sažeto su predočena ova pripovjedna strukturiranja, koja su poslužila kao predložak. Tablica odgovara obliku i sadržaju kako je bio ispisan na ploči u seminaru.

Originalno skupno pisanje po uzoru na poznate pripovjedne forme s ciljem seminarskog scenskog izvođenja pokazalo se zahvalnom nastavnom aktivnošću. Najvažniji je seminarski učinak bio uvlačenje svakog polaznika, u važnijem dijelu tijekom pisanja a predstavljajući i za samog izvođenja. Neobičan moment djelotvornog zajedničkog pisanja ne bi se mogao postići bez odgovarajućeg internetskog sredstva i svačijeg pristupa umreženim računalima.¹⁷ U razdoblju od pet seminarskih termina, koliko je u načelu trajalo pisanje od izbora zapleta do izvođenja igrokaza, više bi se puta pokazalo zahvalnim raspraviti doličnost predmeta našeg interesa – u rasponu od svetih spisa raznih kultura, općepoznatih legendi do modernih filmskih ili književnih uspješnica, trivijalne literature i same novonastale seminarske pripovijesti. Nesvakodnevnost ciljane dramske forme u visokoškolskoj nastavi poticala je kreativnost i stvarala širi prostor za primjenu pojmova naučenih na predavanjima. I u ovom slučaju konvencija se potvrdila kao majka invencije (Bruner, 2000: 147). Korištenje glazbene kulise dramatskog zapleta znalo je dovesti i do uočenih mogućnosti za jednostavnu instrumentalnu pratnju, poput gitare, ali se u tome nije uspjelo. Osim scenskog konteksta glazba u kulisi ove skupne naracije otvara put izvedbenoj aktualizaciji naučenih značenja iz konotativnog kruga običaj-ceremonija-obred (ritual).¹⁸

Druga je okolnost ovakve seminarske aktivnosti iz zimskog semestra bila izvođenje igrokaza pred božićnu nastavnu stanku, tako da je ovaj interni scenski događaj bio efektinim povodom za okupljanje svih godišta studenata i nastavnika u atmosferi predblagdanskog domjenka i zajedničkog fotografranja. U nastavi lišenoj cikličkih predavanja na kakvima bi se mogli redovito susretati studenti različitih (ili svih) godišta, na ovaj se način polučio i dobar povod za ovakvo okupljanje s nesvakodnevnim i originalnim povodom. Reakcije tijekom izvedbe, nagrađivanje izvođača pljeskom i kasnije konverzacijske usporedbe s prijašnjim seminarskim izvedbama odavale su priznanje studentskom trudu i namicale kohezijski efekt zajedničkog nastavnog poduzimanja. Studenti svoj tekst nisu učili napamet, već su čitali dogovorene uloge s umnoženog lista na kojem je sadržaj igrokaza bio ispisan s obje strane papira. Izmjenjivanjem naratora i zbornih glasova u pripovjednoj se strukturi, koja ne uključuje svih dvadesetak likova, uspjela svakome naći uloga.

Na konkretnim je tekstovima nastavne godine 2006./2007. internetski radilo 19 pisaca s 5 nastavnika u fakultativnom statusu čitatelja, a 2007./2008. godine ukupno 34 pisaca s 6 nastavnika u fakultativnom statusu čitatelja. U prvom igrokazu junakinja Amala zbog niza nepovoljnih promjena u svojoj sredini kreće da stekne spasonosna znanja na studiju gdje u novoj sredini s drugim studentima raspravlja neobičnosti ishrane, glazbe i odijevanja, i u tim razgovorima saznaje za postojanje čudesnog indeksa koji bi joj omogućio rješavanje teškoća njenog naroda. Stari profesor joj pomaže savladati tri kušnje i završnu borbu s Duhom prošlosti, kažnjenom dušom prijašnjeg studenta koji čudesni indeks nije

¹⁷ Za studente koji nisu imali drugog pristupa, na raspolaganju je bila informatička učionica u Novom kampusu gdje je smješten i odjel sa svojom predavaonicom.

¹⁸ Seminarsko poigravanje s obrascem ceremonijaliziranja iskorišteno je pri postavljanju "šupljeg

kamena" iz novigradske kuće kao izložka na postamentu u predavaonici 21. prosinca 2006. godine. Donošenje izložka je uslijedilo nakon studentova prijedloga i seminarskog obrazlaganja njegova značenja. Izložak se sa svojom legendom od tada trajno nalazi kod vrata predavaonice.

Tablica 2. Usporedba pripovjednih kulturnih obrazaca pred početak cjelosemestralne seminarske vježbe uz etnološki 101-nastavni predmet.

	Rastanak	Putovanje
Bajka	Nanošenje štete. Posredovanje, početak suprotstavljanja. Odlazak od kuće.	Prvi darivateljev čin. Junakova reakcija. Ovladavanje čudesnim sredstvom. Putovanje k odredištu.
Mit	Početak avanture; pojava vodiča koji najavljuje junakov životni preokret. Početno odbijanje poziva.	Nadnaravna pomoć zaštitničkog lika i darivanje amuleta. Prva kušnja na ulazu u područje većih moći. Junakovo samouništenje (gutanje od životinje) i obnavljanje.
Hagiografija	Jedinac ili nadareno novorođenče. Bijeg sa vlastite svadbe; skroviti odlazak i uloga stranca kao pospješitelja odluke o odlasku.	Samotno putovanje, konverzija na putovanju. Preživljavanje bez jela i pića, opstanak u ćeliji. Opstanak u pustinji, pustinjakov neobični pomoćnik (život među životinjama, pokazivanje puta); simbolična smrt (asketsko samokažnjavanje: pustinja, ćelija, grob), prurušavanje (zarastanje, nepresvlačenje).
Biografije vladara	Biografsko redigiranje običnosti i fabriciranje pripovijesti o djetinjstvu, ali naglašavanje skromnog podrijetla i materijalne oskudnosti. Odbijajući odnos s ocem. Djetinje nadarenosti (jezici, pamćenje, govorničtvo, predvodništvo).	Zatvoreničko usavršavanje. Izdvojenost ili izgnanstvo; mučenje. Pokušaj atentata, legende o atentatu. Uloga savjetnika i pomoćnika pri usponu na vlast. Ratne epizode i neposredne bojne zasluge. Vodstvo u građanskom ratu ili puču.

Izvori:

Bajka: Propp (1982),

mit: Campbell (1973),

hagiografija: Elliott (1987),

biografije vladara: Ludwig (2002).

Postizanje cilja	Povratak
Posredovanje. Postavljanje teškog zadatka. Obilježavanje junaka. Borba s protivnikom. Rješavanje zadatka.	Otklanjanje nevolje. Povratak, proganjanje i spašavanje junaka. Neosnovani zahtjevi lažnog junaka. Prepoznavanje stvarnog junaka. Junakova preobrazba. Kažnjavanje lažnog junaka ili protivnika. Svadba ili krunidba.
Zadatci za junaka i njegova provjera. Susret s boginjom. Žena kao iskušateljica; očevo iskušavanje junaka. Postignuće zadanog cilja.	Ustuknuće pred povratkom. Povratak u junakov svijet, zajedno s trofejem. Potjera nesklonih likova; pomoć ostavljanjem predmeta za njihovo usporavanje ili podizanjem prepreka iza junaka; čudesni let. Pomoć izvana pri junakovom povratku. Povratak preko granice svjetova.
Svjedokov nalazak prazne svečeve pećine ili ćelije, nalazak leša.	Zamjena identiteta, čudesno prepoznavanje. Neobično pojavljivanje. Čudesno namicanje hrane. Nenačeto tijelo pokojnika.
Osvajanje vlasti prije starosti. Vladareva vitalnost (prosjeak broja potomstva za monarhe od 30 djece ili za tirane od 28 djece). Kult vladareve osobe (88% vizionara, 83% monarha; ostanak na vlasti uz kult vladara prosječno 18 god., odn. 7 god. bez njega).	Urote i svrgnuće. Abdikacija ili izborni poraz. Zabrane, zatvor. Izgnanstvo nakon vladavine. Umorstvo ili pogubljenje.

koristio za opće dobro.¹⁹ Osvojivši ofucani studentski indeks koji se uz profesorovu pomoć preobražava u čudesni, Amala se vraća svojim i pomaže shvatiti stvarnu narav događanih promjena.

U zaplet je utkan niz terminoloških oslonaca iz nastave, od pobrojavanja promjena u kulturi Amalinog naroda do vrsta kulturnih interakcija studenata iz raznih krajeva. Prenosim karakteristični odlomak ovog kolektivnog teksta:

(Stari profesor objašnjava Amali:) "[Čekaju te] adaptacijska i adopcijska kušnja u kojoj se provjerava koliko su se studenti uspjeli prilagoditi novoj sredini, fakultetu i studentskom domu te koliko su uspjeli usvojiti pravila ponašanja i ispunjavati obveze na fakultetu, arhetipska kušnja koja se odnosi na pojedinačnu rekonstrukciju prvih usmenih predaja iz naroda, te revitalizacijska kušnja u kojoj svatko proučava svoje izvorne običaje i nastoji ih oživjeti te grupno prezentirati."²⁰

U drugom je slučaju pisanje igrokaza koincidiralo s predizbornom kampanjom, pa je među raznovrsnim prijedlozima nakon raspravljanja izabran tomu asociran zaplet: u zaboravljenom rudniku usred planine patuljak je kroz tajne tunele osluškiavo želje naroda i ispisivao zlatni listić za koji su se krenuli jagmiti svi izborni kandidati, ali ga je uz pomoć jabuke sa stabla usputne zahvalne starice dobio i do grada donio samo Baldo, ponovno ga uspijevajući osvojiti nakon gubljenja u vjetru i urušavanju mosta pred njegovim oponentima uz naklonost Vodene princeze. Njegovo ispunjavanje zapisanih narodnih želja dovodilo je do nestajanja jednog po jednog retka i do sve veće vrijednosti listića. U tekst je uvrštena patuljkova inovacija, reintegracija naroda, revitalizacija zajednice, adopcija običaja i sl. Igrokaz je bio podijeljen u tri čina (polazak, planina i grad), svaki sa svojim pojednostavljenim kulisama koje su unaprijed skupno uređene.

U studentskim tekstovima, kojih je pisanje uslijedilo do konca semestra, to više su se nalazili dobro korišteni termini iz stručnog pojmovnika, olakšavajući kasniju nastavu. Preostala simulacija iz seminarskog okružja bila je vezana za provježbavanje etnografskih tehnika intervjuja, pri čemu je nastavnik preuzimao ulogu lokalnog kazivača. Jedan put

¹⁹ Ovakav studentski zaplet podsjeća na dramu "Educational Birds" koju je američka sociologinja Laurel Richardson objavila u vodećem metodološkom časopisu 1996. godine. U njenoj fabuli Profesorici Z. kolege listom odriču mjesto poezije u strukovnom diskursu sve dok se pred zborom sociologa ne pojavi pokojni autoritet ("Moj Bože, to je Lundberg, nazad iz mrtvih! Sami otac operacionalne definicije... Pozitivistički Oče koji sada hodaš zemljom, podsjeti nas opet što to sociologija jest!") i razriješi da sociologija jeste ono što sociolozi rade (Richardson, 1996). Drama je uvrštena u četverosveščanu etnografsku hrestomatiju iz nakladnog niza *Sage benchmarks in research methods* (Bryman, 2001).

²⁰ Ove je kušnje u zajedničkom tekstu nadopisao student I. B. Računalna evidencija nastajanja ovog teksta je od ukupno 5014 pojedinačnih revizija njegov prinos utvrdila u 430 promjena. Ovakve revizije ne podrazumijevaju pojedinačna prijavljivanja pred pisanjem ili unos jedne

rečenične cjeline, već razmake između korisničkog ili automatiziranog memoriranja teksta. To znači da je računalno memoriranje uključivalo i spremanja usporednih izmjena više istovremenih korisnika, tako da brojanje revizija nema apsolutnu već orijentacijsku vrijednost. Veći udio evidentiranih promjena u tekstu imala su dvojica studenata (984 i 695 pojedinačnih promjena), no uz obvezno sudjelovanje pred početak vježbe važnim je istaknuta kakvoća teksta i njegova važnost u ukupnom pripovijedanju čime se ravnalo i u odmjeravanju udjela u ukupnoj ocjeni. Softversko rješenje uvida u promjene teksta nije posve praktično za ovakva pretresanja u nastavnoj primjeni. Pred početak je važno da se studenti ne prijavljuju pod pseudonimima ili preklapajućim imenima, dok na koncu jedan arak ovog dokončanog teksta u svim svojim revizijama linearno zaprema sto puta dulji sadržaj (dokument u obliku za tekstni procesor Word obima 5 MB).



Slika 1. Starije godište studenata u gledalištu predblagdanskog seminarskog igrokaza. Sprijeda se vidi kraj kulisa – plavi papir koji dočarava planinski potok.

koji je kao poticaj ili predložak ostajao otvoren za nadograđivanje simulacije i glume kao nastavne metode, nije iskorišten – riječ je o odigravanju već postojećih dramskih tekstova napose prikladnih za ovu svrhu. Tu se prije svega radi o dvočinki koju je australski pisac David Williamson pod naslovom "Heretik" napisao na osnovi života socijalnog antropologa Dereka Freemana, praizvedenoj na kazališnoj sceni sidnejske Opere 28. ožujka 1996. godine.²¹ Debata koju je Freeman pokrenuo objavljivanjem svoje analize terenskog rada i disertacijskih zaključaka Margarete Mead na osnovi kojih je nastala čuvena monografija *Sazrijevanje na Samoi*, vjerojatno je najburnija pojedinačna polemika u kulturnoj antropologiji i sestrinskim znanostima tijekom XX. stoljeća uopće. Izvođenje ove drame ili njenih dijelova bio bi koristan događaj u diskursu nastave ili struke uopće, ali izvan samog prvostupničkog dijela studija. Ozbiljnost teme i podrazumijevano predznanje, što u australskoj javnosti s poznatim nacionalnim istraživačem nije predstavljalo poteškoću, otežalo bi npr. scensku rekonstrukciju rasprave Meadove i Freemana na studentskom seminaru u Canberri 11. studenog 1964. godine s konca prvog čina (Williamson, 1996:

²¹ Williamson je poznati scenarist, između ostalih i za film "Galipolje" iz 1981. godine. "Heretik" je napisan u suradnji sa samim Freemanom.



Slika 2. Podjela uloga istog igrokaza, ispisana na ploči.

51-59).²² Na ovako zoran način predstavljeni temeljci disciplinarnog diskursa²³ jamačno ostaju u živim prisjećanjima tijekom čitavog radnog vijeka, a studenti takve strukovne simulacije u dohvatnim prilikama mogu konzumirati i kao kazališni gledatelji.

Druga seminarska simulacija kakva nije izvođena jest asociranje istraživačkog postupka povjerenog detektivskom poslu policajca. Popularni filmski klišej u seminarskom je radu mogao pomoći uvođenjem slabije poznatog ili nepoznatog kroz poznato. Neposredni je poticaj ponudila poruka iz elektroničkog raspravišta Museum-List od 26. listopada 1998. godine u kojoj je Steve Catoe iz Kershawa u Južnoj Karolini (SAD) podsjetio na nastavu povijesti u kojoj je profesor kao gosta dovodio umirovljenog policijskog detektiva.

"He told us how writing a historical paper – be it for publication or internal museum use – is much like preparing a case for prosecution. Criminal cases and research papers both have to be unfailingly accurate and researched to the nth degree. Over the course of the semester he read everyone's research work, and more often than not took them apart like a defense attorney would. By the time he was through with me, I hated his guts – but I've never written a better research paper."²⁴

²² Freemanov citat u opremi Williamsove knjige i bukvalno kaže da je pisac ogolio njegovu dušu pred cijelim svijetom. To se, očito, nije zbililo bez pune suradnje čuvenog antropologa.

²³ U ovom slučaju tzv. *nature vs. nurture* rasprava o prevazi biološke ili kulturne uvjetovanosti ljudske prirode.

Bilo je lako pretpostaviti da bi ovako neobična molba za seminarsko ugošćavanje raspoloženog umirovljenog inspektora mogla zapeti zbog inih nejasnoća ili nedoumica, pa je nisam postavio izravno. Međutim, posredno raspitivanje preko veteranskih suboraca iz policije nije dalo rezultata.²⁵

U ostalim primjerima seminarskih načina familijaliziranja od poznatog k sadržaju pedagoških ciljeva (Kyriacou, 2001: 43) korišteno je još nekoliko sredstava. Nakon jedinice predavanja o materijalnoj kulturi u seminaru se krenulo od stavljanja svačijih ključeva na jedan stol, ustanovljavajući npr. da najviše ključeva na snopu nastavnika ne znači najviše vlasničkih privilegija, već najveću mjeru odgovornosti za time otvarajuće sadržaje. Predmeti kao mediji priče o svojim vlasnicima, korisnicima, stvarateljima, njihovim vremenima i sredinama također su bili važni i u simulaciji muzejskog inventiranja i prezentacije. Zajednički dijeljen sadržaj za seminarsku raspravu predstavljale su i vijesti.²⁶ Familijaliziranje je kao nastavna tehnika korišteno od samog uvodnog predstavljanja, kad je umjesto vlastitog predstavljanja nakon kratkog razgovora svatko trebao predstaviti svojeg studentskog kolegu iz klupe. Zajedničko uočavanje zajedničkih crta ovakvih predstavljanja omogućilo je početak nastavnog diskursa o kulturi. Isticanje disciplinarnosti korisnosti naglasilo se početnim studentskim ispisivanjem jednog pitanja na koje bi želio dobiti odgovor od etnologije, i kasnijim dopisivanjem metoda i tehnika koje iziskuju doseganje odgovora na vlastito pitanje.²⁷ Simulacija terenskog istraživanja u posve običnom ambijentu, na Narodnom trgu u Zadru, u metodološkom je nastavku 101-kolegija otvarala put istraživačkoj defamilijarizaciji poznate sredine. Ovaj vrlo važan aspekt etnologova rada u toj je redovitoj vježbi naglašavan usporedbama opažanja s još familijarnijim ambijentima trgova u vlastitim četvrtima.²⁸

²⁴ Poruka je na navedenom raspravištu arhivirana pod naslovom An unusual (and often unused) asset.

²⁵ Raspitivanje je bilo otežano posredovanjem između gradova zbog nastavnikove dislociranosti. Primjer nastavne simulacije detektivskog postupka v. na portalu www.canadianmysteries.ca, na kojem se od travnja 2004. godine postavljaju i raspravljaju neriješeni povijesni delikti. Sudionicima više i nije moguće postaviti točan odgovor, već se potiče analitičko uživanje u povijesni kontekst i lokalno podneblje. Datum zadnjeg posjeta 26. listopada 2009. Za detektivsku analogiju u znanstvenoj disciplini v. Sanders (1974) i Shulman (1994).

²⁶ Komentiranje i rasprava najsvježijih vijesti, uočenih pred jutarnji dolazak u seminar, nosilo je i ciljani potencijal kompetentnosti disciplinarnog diskursa. Neko promišljanje iz kanalizirane rasprave vođene o vijesti na kakvu je student tek mogao naići u kasnijim vlastitim neobveznim konverzacijama, moglo je pridonijeti respektu za znanje koje je stekao u dijaloškom seminaru.

²⁷ Pitanje je bilo ispisano na papiru potpisanom šifrom. Pri koncu nadovezujuće metodološke nastave student je na vlastitom listu najprije dopisao prikladne metode, a potom i operacionalne

tehnike najpraktičnije za ovakav metodski zadatak. Zadržavanje šifre list je činilo neocjenjivim, ali je ipak pretpostavljena korist za izgradnju samopouzdanja. Listovi su pri raspravljaju bili grupirani po temama pitanja i obilježjima pristupa; usp. Bain (2004: 50, 55 i 107).

²⁸ Na internetskoj wiki-platforni ovakva su opažanja u metodološkoj vježbi bilježena zapisivanjem grafiti i naziva firmi. Razabiranje previđanih detalja relevantnih pojava u familijarnom gradskom okruženju moglo je biti ilustrirano rezultatima prirodoslovne analize za koju sam saznao tek poslije, o čak 885 biljnih vrsta u urbanoj flori Zadra. Uočavanje kulturnih pojava čija se očitovanja doimaju posve običnima, i ovakvom bi analogijom moglo biti podcrtano prepoznavanjem karakteristične vrste kakva raste npr. na povijesnim gradskim bedemima ili na pročeljima kuća. Sličnu je ilustrativnu ulogu odigrao primjerak australskog stribora koji je godinu dana prije nastave prvi put u Hrvatskoj zasađen u zadarskom parku. Osim kulturnog predloška za njegovo domaće imenovanje po djelu Ivane Brlić-Mažuranić, zahvalan je predložak za usporedbu s kulturnom baštinom kakvu nam nudi i njegovo neobično genetsko nasljeđe i povijest otkrića.

RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Koristi koje je nastava 101-kolegija u kretanju k postavljenim pedagoškim ciljevima imala od seminarskih tehnika simulacije i glume, potvrdile su njihovu vrijednost u visokoškolskoj nastavi (Lean et al., 2006; Ruben, 1999; Hofstede i Pedersen, 1999). Shvaćanje nastave izvan kauzaliteta primopredaje znanja (Cowan, 1998: 137; Bain, 2004: 27) već je dugo sadržano u polaznim pedagoškim postulatima, a u društvenim se i humanističkim znanostima od konca 1960-tih godina preklapilo s premještanjem etnografije iz deskriptivne u komunikacijsku domenu (Bochner i Ellis, 1996: 4) i poimanjem kulture kao teksta (Clifford i Marcus, 1986). Suočavajući studente u preddiplomskoj nastavi s vlastitom kulturom kao predmetom interesa i analitičkog razmišljanja, valjalo je omogućiti da i same ribe otkriju vodu, kako je ta poslovice prepričana u pedagoškoj raspravi (Bruner, 2000: 155). Da bi taj fluid u nastavi pigmentirao do vidljivosti, zahvalnima su se pokazale priče u čijim žanrovima plivamo svakodnevno (ibid., 142-144). Takvo prilaganje vlastitoj kulturi uključuje i poželjnu znatiželju, snagu unutrašnje motivacije (Kyriacou, 2001: 110). U nastavku procesa moglo bi se potvrditi da je metoda stvorila sadržaj (Terhart, 2001: 51). Načelo problemske nastave i učenja kroz otkrivanje bilo je i jamac aha-momenta, uočavanja previđenoga i shvaćanja značaja nenadano iskrisle kombinacije očitosti.²⁹ Zajedničko putovanje kroz opažanja u kulturi i načela njihove evaluacije potvrdilo se kao prikladno pedagoško sredstvo u kapacitiranju studenta da nauči postavljati prava pitanja, a ne da stekne znanje točnih odgovora. Sve je to olakšano polaznim definiranjem nastavnog ambijenta kao prostora u kojem ne postoje glupa pitanja, kako je to formulirao profesor sociologije (Bain, 2004: 142).³⁰

Analitičari ovakvih pedagoških praksi u visokom školstvu procjenjuju da se malo koriste ponajprije zbog većih pripremnih potreba, čak i do 50% (Lean et al., 2006: 232). Također, istraživanje je ustanovilo da i neki nastavnici ovakav rad smatraju neakademske i manje pogodnim za visokoškolsku nastavu od drugih teorijski zasnovanijih pristupa (ibid.). Složenije izvedbe traže i više resursa, u najmanju ruku raspoloživost literature i upoznatost s ostvarivanim nastavnim praksama (ibid., 238).³¹ Posebno je značajno i pitanje evaluacije, kakva je npr. u postojećem tipiziranom anketnom listiću za studente za ovakav vid nastave gotovo neprimjenjiva.³²

I uz ove utvrđene otežice obavljeno istraživanje ipak svjedoči da se motivirani nastavnici zbog toga ne zaustavljaju u primjeni opisanih pedagoških praksi (Lean et al., 2006: 239). U

²⁹ Vježba opažanja na Narodnom trgu iz nadovezanog metodološkog kolegija potakla je takav učinak i u nastavnikovu istraživanju (Kale, 2008: 86).

³⁰ Takva pojmovna eksteritorijalizacija, zahvaljujući kojoj i dugujemo spacijalnu autonomiju sveučilišta, amblemski je naglašena korištenjem ploče "studentska zona" u nastavi van zgrade.

³¹ U ovom slučaju najkorisniji je bio pregled anketnog istraživanja nastavnih praksi sedamdesetak selekcioniranih profesora istaknutih koledža i sveučilišta u SAD, među kojima su nastavne prakse njih četrdesetak praćene posebno pozorno (Bain, 2004: 4), kao i najbolje reputirani priručnik kojeg sam koristio u njegovom devetom izdanju

(McKeachie, 1994: 163-171, i dr.). Ove savjete za literaturu dobio sam iz stručnih internetskih raspravišta.

³² Nastavnik dobiva zbirne ocjene za sve održane nastavne predmete. Iz nastavnikove anonimne ankete među studentima ocjene koje su primjenjive za ovaj dio nastave bile su da su "vježbe korisne" i "da mogu jedino pohvaliti vašu motivaciju za rad i način na koji predajete", te ocjena: "svidi mi se rad na satu i interakcija s profesorom". Ovo su odgovori na kasnije uvedeno pitanje o nastavi s opisnim odgovorom. Ni sadržaj nastavnikova anketnog listića nije bio odgovarajuće koncipiran za evaluaciju samog simulacijskog dijela seminarske nastave.

svojem izlaganju i raspravi inovativnih načina sveučilišne nastave iskusni predavač stanje nakon britanskog uvođenja novog načina vanjske revizije kakvoće nastave 2002. godine na koncu primjećuje da nastavnici trebaju biti spremni utvrditi i slaviti radosti nastave, isto kao i onda kad pripravno pretresaju njene slabosti (Cowan, 1998: 178). Iskustveno zasnovana nastava u humanističkim i društvenim znanostima najbliža je egzaktnosti koju može polučiti vježba ili eksperiment u prirodoslovnom laboratoriju. U dogodovštini izložene nastave je putovanje kolaborativno sazdanog Balda koji hrabro koračajući do blaga, bere jabuku sa bajkovitog stabla – što je u kulisama bio smotuljak žute folije među prstima raširenih ruku stojećeg nastavnika – bilo polazište nastavne radosti i nada za tek predstojeća putovanja.

LITERATURA

Bain, K. (2004) *What The Best College Teachers Do*, Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Bruner, J. (2000) *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.

Bryman, A., (ur.) (2001) *Ethnography*, London: Sage.

Campbell, J. (1973 [1949]) *The Hero With a Thousand Faces*, Princeton: Princeton University Press.

Clifford, J., i Marcus, G., (ur.) (1986) *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, Berkeley: University of California Press.

Cowan, J. (1998) *On Becoming an Innovative University Teacher*, Maidenhead: Open University Press.

Čorak, Ž. (1991) *Krhotine. Prilog poznavanju hrvatske provincije u devetnaestom stoljeću*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Elliott, A. G. (1987) *Roads to Paradise: Reading the Lives of the Early Saints*, Hanover i London: Brown University Press.

Ellis, A. K., i Fouts, J. T. (1997) *Research on Educational Innovations*, Larchmont: Eye on Education.

Finnegan, R. i Drake, M., ur. (1994) *Studying Family and Community History, 19th and 20th Centuries: Vol. 1, From Family Tree to Family History*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hofstede, G. J., i Pedersen, P. (1999) Synthetic Cultures: Intercultural Learning Through Simulation Games, *Simulation & Gaming* 30 (4), str. 415-440.

Its, R. F. (1974) *Vvedenie v etnografiyo. Učebnoe posobie*, Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta.

Kale, J. (2008) Procesi autentificiranja prošlosti na kostimiranim povijesnim inscenacijama, *Acta Iadertina* 5, str. 67-91.

Kale, J. (2009) Etnološki kurikulum na Sveučilištu u Zadru, Zaprimljeno za tisak u časopisu *Zadarska revija*.

- Kale, J., i Lulić-Štorić, J. (2001) Etnološka nastava i inicijativa za etnološki studij u Zadru, *Etnološka tribina*, 24, str. 189-194.
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M. i Abbey, C. (2006) Simulations and games: Use and barriers in higher education, *Active Learning in Higher Education*, 7, str. 227-242.
- Lotman, Ju. M., Minc, Z. G. i Meletinskij, E. M. (1988) Literatura i miš'ci, U: *Miš'ci narodov mira, enciklopediya*, Tom 2, str. 58-65. Moskva: Sovetskaya enciklopedija.
- Ludwig, A. M. (2002) *King of the Mountain: The Nature of Political Leadership*, Lexington: University of Kentucky Press.
- McKeachie, W. (1994) *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Lexington: Heath.
- Paget, M. A. (1990) Performing the Text, *Journal of Contemporary Ethnography*, 19 (1), str. 136-155.
- Propp, V. J. (1982 [1928]) *Morfologija bajke*, Beograd: Prosveta.
- Richardson, L. (1996) Educational Birds, *Journal of Contemporary Ethnography*, 25, str. 6-15.
- Ruben, B. (1999) Simulations, Games, and Experience-Based Learning: The Quest for a New Paradigm for Teaching and Learning, *Simulation & Gaming*, 30 (4), str. 498-505.
- Sanders, W. B.(ur.) (1974) *The Sociologist as Detective*, New York: Praeger.
- Shulman, D. (1994) Dirty Data and Investigative Methods: Some Lessons from Private Detective Work, *Journal of Contemporary Ethnography*, 23 (2), str. 214-253.
- Williamson, D. (1996) *Heretic*, Melbourne i Sydney: Penguin Books i Currency Press.

PARTICIPATORY SEMINAR PRACTICES IN TEACHING 101 COURSES

SUMMARY

The article describes innovatively applied participation, simulation and role-playing classroom activities such as those which were chosen as appropriate for achieving the pedagogical goals posed in an introductory undergraduate 101 teaching course. Historical and cultural texts which were easily understandable to the students, but were directly connected to the subject of professional interest, were used as teaching materials in constructing these seminars. Parts of other closely related subjects that are connected to this type of teaching were lightly touched upon. After citing previous results, today's understanding of the achievements, limits and perspectives of this kind of university teaching were summarized.

KEY WORDS: *collaborative teaching, culture, ethnology, experience based teaching, innovation, role-playing, seminar, simulation*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga

STRATEGIJE SUOČAVANJA SA STRESOM KOD ADOLESCENATA

MLADEN MAVAR
Psihijatrijska bolnica Ugljan
Psychiatric Hospital Ugljan

UDK: 159.942-053.6
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 9.XII.2009.

Cilj rada bio je da se utvrde strategije koje adolescenti u suočavanju sa stresom najčešće koriste te ispitati razlike s obzirom na spol ispitanika. U ispitivanju koje je provedeno u zadarskim trogodišnjim i četverogodišnjim školama, sudjelovali su učenici svih razreda. Istraživanjem je utvrđeno da je u *rješavanju problema* (različita razmišljanja i ponašanja usmjerena na rješavanje problema s kojim se suočavaju) najviše korišten mehanizam suočavanja sa stresom, te da su tim mehanizmom adolescenti i najzadovoljniji. Drugi po redu najčešće korišten mehanizam je *distrakcija* (bihevioralni naponi u izbjegavanju problematičnih situacija), zatim *izbjegavanje* (kognitivni naponi koji pomažu izbjegavanju razmišljanja o stresnoj situaciji), a potom *kognitivno restrukturiranje* (razmišljanja o stresnoj situaciji na drukčiji, optimističniji način). Sljedeće, po redu čestoće korištenja, su *podrška prijatelja* i *podrška obitelji*. Najrjeđe korištena strategija, kojom su učenici ujedno i najmanje zadovoljni, jest *emocionalna reaktivnost* (različiti načini "pražnjenja" i iskaljivanja ljutnje). Uzimajući u obzir usporedbu po spolu, utvrđene su statistički značajne razlike kod gotovo svih strategija, i to takve da ih djevojke češće koriste. Jedino u slučaju distrakcije nije utvrđena značajna razlika.

KLJUČNE RIJEČI: *adolescencija, suočavanje sa stresom*

UVOD

SUOČAVANJA SA STRESOM

Suočavanje se odnosi na različite oblike ponašanja koje pojedinac koristi u odgoaranju na stresne situacije s ciljem da umanjí učinke tih stresnih događaja. Copelard i Hess (1995; prema Vulić-Prtorić, 1998) naglašavaju da stilovi suočavanja koji se razvijaju u mlađoj dobi utječu na način kojim će se pojedinac nositi s novim događajima i kasnije u životu. Razlikuje se suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije. Kada je situacija promjenjiva i osoba percipira da ima kontrolu nad tom situacijom, vjerojatnije je da će koristiti problemu usmjereno suočavanje, za razliku od nepromjenjive i nekontrolirane situacije kada je vjerojatnije da će suočavanje biti usmjereno na emocije. Strategije suočavanja obuhvaćaju sva ona ponašanja koja se koriste u savladavanju poteškoća u stresnim situacijama. Emocionalni, kognitivni i bihevioralni odgovori na stresne situacije variraju ovisno o vremenu u kojem se događaju i obilježjima konkretne stresne situacije.

Načini suočavanja mogu se promatrati u okviru različitih teorijskih modela. Tako teoretičari usmjereni na dimenzije ličnosti promatraju načine suočavanja u odnosu na različite dimenzije ličnosti. Prema njima razlike u osobinama ličnosti određuju koje će oblike suočavanja pojedinac češće koristiti jer su oni uglavnom stabilnim u različitim situacijam i kroz različite vremenske periode. Za razliku od ovog pristupa, prema redukcionističkom modelu, u okviru okolinskog redukcionizma načine suočavanja sa stresom određuju isključivo zahtjevi i specifičnosti stresne situacije. Prema okolinskom redukcionizmu treba uzeti u obzir karakteristike podražaja, interpersonalne odnose i utjecaj makrookoline. U okviru interakcionističkog pristupa suočavanje je u funkciji osobe i okoline. Iz okoline dolaze stresni podražaji, ali je okolina i izvor resursa za suočavanje sa stresom. Klasični transakcijski pristup Lazarusa i Folkmanove (1984) kao predmet istraživanja uzima konkretnu transakciju okoline i osobe u okviru specifičnog stresnog događaja pri čemu je bitna kognitivna procjena osobe. Na kognitivnu procjenu utječe sam događaj i karakteristike osobe, a o kognitivnoj procjeni ovisi i koji će se način suočavanja sa stresom koristiti.

U transakcijskom pristupu suočavanje se promatra u konkretnoj situaciji, tj. naglašava se utjecaj procjene specifičnih zahtjeva situacije i sposobnosti osobe da svlada zahtjeve koji prizlaze iz te situacije. U istraživanjima u okviru ovog modela uzima se u obzir priroda ili vremenski tijek određene stresne transakcije, te kako ih osoba percipira i procjenjuje. Utvrđuju se afektivni odgovori koji su s tim povezani i iskazana aktualna suočavanja. Prema Lazarusu i Folkmanovoj (1984) razlikuju se dva tipa suočavanja: suočavanje usmjereno k problemu i suočavanje usmjereno na emocije. Suočavanje usmjereno na probleme uključuje aktivnost, tj. rješavanje problema ili poduzimanje akcije pa se ovaj način uglavnom koristi kad osoba procjeni da može kontrolirati ishode stresnog događaja, dok suočavanje usmjereno na emocije prevladava u situacijama koje se procjenjuju nekontrolabilnima. Funkcija suočavanja usmjerenog na problem je mijenjanje odnosa osobe i okoline direktnim djelovanjem ili kognitivnim restrukturiranjem, dok je funkcija emocijama usmjerenog suočavanja smanjivanje stresnog doživljaja i/ili promjena interpretacije događaja.

SUOČAVANJE SA STRESOM U DJECE I ADOLESCENATA

Suočavanje djece i adolescenata se razlikuje od suočavanja odraslih jer oni više ovise o drugim ljudima i okolini, a vezano je i za specifičnosti njihova kognitivnog razvoja (Kardum i Krapić, 2001; prema Kalebić Maglica, 2006). Rezultati istraživanja koji su se bavili dobnim razlikama u suočavanju tijekom djetinjstva i adolescencije, nisu jednoznačni. Neka od istraživanja provedenih na adolescentskoj populaciji pokazuju da tijekom tog perioda dolazi do porasta aktivnog i emocionalnog suočavanja. Starija djeca suočena s emocionalno uzbuđujućom situacijom više koriste intrapsihičke ili kognitivne strategije (Rybski, 1997; prema Kalebić Maglica, 2006). Autori (Frydenberg i Lewis, 1993) koji se slažu oko porasta emocionalnog suočavanja tijekom adolescencije smatraju najčešće da u tom periodu zapravo dolazi do pada funkcionalnog ponašanja. Oni tako nalaze da stariji ispitanici (16 i 17 godina) u odnosu na mlađe (12-15 godina) znatno češće koriste manje funkcionalne strategije kao što su redukcija napetosti i samookrivljanje, a znatno rjeđe koriste funkcionalne strategije poput naporna rada i postignuća. Knapp i sur. (1991) nalaze da se mlađa djeca pretežno oslanjaju na ponašajne strategije usmjerene na problem, dok adolescenti nastoje koristiti kognitivne strategije i suočavanje usmjereno na emocije.

Mlađa djeca ne mogu prepoznati da je neka situacija izvan njihove kontrole i ne koriste intrapsihičke strategije, što vodi izboru neproduktivnih strategija (Brdar i Rijavec, 1997). Mlađa djeca koriste konkretne strategije kako bi se osjećala bolje kada su tužna, dok starija više koriste mentalne strategije suočavanja, izvještavaju o većem broju suočavajućih odgovora i njihovoj različitosti, te su usmjerena na pozitivnije faktore povezane sa stresom (Harris i Lipian, 1990). Prema istim autorima starija se djeca više suočavaju s emocijama, što može biti posljedica razvoja sposobnosti upotrebe i verbalizacije kognicija koje upravljaju emocijama. Za razliku od mlađe djece koja koriste potpuno izbjegavanje kada se suočavaju s nekontrolabilnim stresnim situacijama, adolescenti koriste djelomične oblike izbjegavanja (distrakcija, kognitivno izbjegavanje) u suočavanju sa stresnom situacijom (Altschuler i Ruble, 1989). U svom istraživanju Kalebić Maglica (2006) tvrdi da učenici prvih razreda srednje škole, za razliku od učenika osmih razreda osnovne škole, u većoj mjeri koriste emocijama usmjereno suočavanje, što objašnjava time da se učenici prvih razreda susreću s brojnim stresnim situacijama koje su za njih nove. Garton i Pratt (1995) na uzorku australskih adolescenata različite dobi ne nalaze jednoznačne razlike u ponašanjima suočavanja sa stresom.

Slijedom navedenih teorija i spoznaja, cilj ovog istraživanja je utvrditi strategije koje adolescenti najčešće koriste u suočavanju sa stresom te ispitati razlike s obzirom na spol.

ZADATCI:

- utvrditi strategije koje adolescenti, odnosno učenici srednjih škola najčešće koriste u suočavanju sa stresom;
- ispitati razlikuju li se učenici srednjih škola, s obzirom na dob, u korištenju različitih strategija suočavanja sa stresom.

METODE:

ISPITANICI

U provedenom istraživanju ispitanici su bili učenici trogodišnjih i četverogodišnjih srednjih škola u Zadarskoj županiji. Ukupno je ispitano 247 učenika, od kojih je 108 (44%) bilo muškog i 139 (56%) ženskog spola.

INSTRUMENTARIJ

Skala suočavanja sa stresom (SUO) (Anita Vulić-Prtorić, 1998)

Skala se sastoji od 58 čestica podijeljenih u sedam subskala koje opisuju sedam dimenzija suočavanja. Ispitanici bilježe svoje odgovore na pripadajućoj ljestvici od 4 stupnja na kojoj prvo označavaju frekvenciju određene strategije, a onda procjenjuju njenu učinkovitost. Skala je namijenjena djeci i adolescentima te može mjeriti opće i specifične strategije suočavanja. Sastoji se od sedam subskala, odnosno faktorskom je analizom dobiveno sedam interpretativnih faktora. Prvi faktor je nazvan "Rješavanje problema" i saturiran je česticama čiji sadržaj opisuje različita razmišljanja i ponašanje

djece i adolescenata usmjerena na rješavanje problema s kojim se suočavaju. Drugi faktor je faktor "Emocionalne reakcije" i uglavnom opisuje različite načine "pražnjenja" i iskaljivanja ljutnje. Treći faktor je "Izbjegavanje" i predstavlja kognitivne napore koji pomažu izbjegavanju razmišljanja o stresnoj situaciji. Četvrti faktor je "Distrakcija" i predstavlja bihevioralne napore u izbjegavanju problemne situacije. Peti faktor odnosi se na traženje "Socijalne podrške od prijatelja", šesti na traženje "Socijalne podrške od roditelja", a sedmi faktor je "Kognitivno restrukturiranje" koje opisuje razmišljenje o stresnoj situaciji na drukčiji, optimističniji, način. Za pojedine subskale pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbah alpha) kreću se u rasponu od 0,70 do 0,83.

POSTUPAK

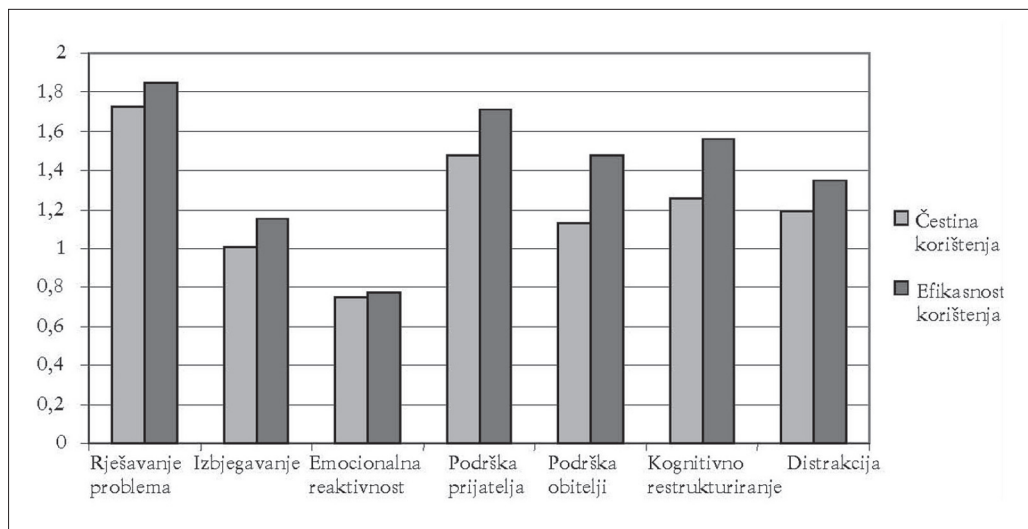
Ispitivanje je bilo anonimno i provelo se grupno, u vrijeme održavanja redovne nastave. Prije primjene skale ispitanicima je objašnjena svrha ispitivanja i data verbalna uputa.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Deskriptivni parametri čestine i efikasnosti korištenja pojedinih strategija suočavanja sa stresom

SUBSKALA	FREKVENCIJA		EFIKASNOST	
	M	Sd	M	Sd
Rješavanje problema	15.63	5.91	16.69	5.31
Izbjegavanje	11.12	6.02	12.73	6.12
Emocionalna reaktivnost	6.02	4.18	6.19	4.41
Podrška prijatelja	8.93	4.49	10.29	4.28
Podrška obitelji	6.78	4.36	8.92	5.21
Kognitivno restrukturiranje	10.14	4.68	12.49	4.93
Distrakcija	11.93	5.43	13.54	5.72

Iz dobivenih je rezultata vidljivo (Graf 1.) da je *rješavanje problema* najčešće korišten mehanizam suočavanja sa stresom ($M=1.73$) te da su tim mehanizmom adolescenti i najzadovoljniji ($M=1.85$). Rezultati sličnih studija poklapaju se sa ranije navedenim tvrdnjama. Istraživanjem Vulić-Prtorić (2002) također je potvrđeno da je strategija *rješavanje problema* najčešće korištena i najefikasnija strategija. Ovaj način suočavanja prevladava kada osoba misli da može učiniti nešto konstruktivno u vezi sa stresnim događajem, odnosno kada procjenjuje da ima kontrolu nad stresnim događajem ili njegovim ishodima. Uzimajući u obzir da je za djecu i adolescente škola najčešći stresni kontekst, iza kojeg slijede obitelj i socijalni odnosi (Halstead i sur., 1993; Lazarus, 1999), korištenje te strategije primjereno je u kontrolabilnim situacijama poput školskog uspjeha, učenja i sl. Jednako tako prema Lazarusu i Folkmanovoj (1984), suočavanje usmjereno na probleme uključuje aktivnost tj. rješavanje problema ili poduzimanje akcije pa se ovaj način uglavnom koristi kad osoba procjeni da može kontrolirati ishode stresnog događaja, dok suočavanje usmjereno na emocije prevladava u situacijama koje se procjenjuju nekontrolabilnima.



Graf 1. Prosječne vrijednosti deskriptivnih parametara čestine i efikasnosti korištenja strategija suočavanja

Uz *rješavanje problema*, najčešće se koristi *podrška prijatelja* ($M=1.48$). Zbog svoje specifičnosti, traženje socijalne podrške je u podjednakoj mjeri suočavanje usmjereno i na emocije i na problem, pošto adolescent može tražiti podršku, razumijevanje ili utjehu jednako kao i savjet ili direktno sudjelovanje u rješavanju problema. U ovom se istraživanju pokazalo da djeca u većoj mjeri traže podršku prijatelja nego obitelji ($M=1.13$), što je i logično pošto su istraživanja pokazala da s dobi opada korištenje obiteljske podrške a sve je veća uloga podrške od strane prijatelja. Lacković-Grgin i sur. (1991) su utvrdili da mladi u adolescenciji u većoj mjeri traže emocionalnu podršku od prijatelja, a instrumentalnu od roditelja. Prema istraživanju Mavara (2007), mladi u teškim stresnim situacijama poput rata, *podršku od strane obitelji ili prijatelja* koriste najviše te im se ta strategija nalazi na prvom mjestu čestine korištenja. Na drugom mjestu im je *izbjegavanje*, a tek na trećem *rješavanje problema*, što pokazuje kako djeca u teškim stresnim situacijama općenito primjenjuju manje produktivne strategije. Bitno je napomenuti kako se frekvencija korištenja određenih strategija poklapa sa zadovoljstvom korištenja istih, točnije strategijama kojima se adolescenti najčešće koriste ujedno su i najzadovoljniji. Osim navedenih oblika suočavanja adolescenti se također koriste *distrakcijom* ($M=1.19$) i *izbjegavanjem* ($M=1.01$). *Izbjegavanje* kao strategija može predstavljati efikasan predah za pronalaženje efikasnijeg, na problem usmjerenog suočavanja te pripremu za druge oblike aktivnosti. Rauste-von Wright (1987) nalazi da je strategija izbjegavanja najistaknutija u dobi od 15. godina iako su načini suočavanja nastojali ostati stabilni kroz različite dobi, pa oni koji su češće koristili izbjegavanje u 13. godini nastavili su to činiti i u 15. i u 18. godini. S druge strane, *distrakciju* adolescenti koriste s ciljem ometanja razmišljanja o problemnoj situaciji, koristeći bihevioralne oblike više nego kognitivne, u odnosu na mlađu djecu. Za razliku od mlađe djece koja koriste potpuno izbjegavanje kada se suočavaju sa nekontrolabilnim stresnim situacijama, adolescenti koriste djelomične oblike izbjegavanja (distrakcija, kognitivno izbjegavanje) u suočavaju sa stresnom situacijom (Altschuler i Ruble, 1989).

Najrjeđe korištena strategija ($M=0.75$), kojom su adolescenti ujedno i najmanje zadovoljni ($M=0.77$), je *emocionalna reaktivnost*. Svojim je istraživanjem Vulić-Prtorić (2000) kao najrjeđe korištenu strategiju također dobila *emocionalnu reaktivnost* ($M=0.77$), što potvrđuje činjenicu da mali broj djece i adolescenata koristi ovu strategiju u suočavanju sa stresnim događajima. To je strategija koja uključuje otvorenu ekspresiju emocija bilo kroz akciju, verbalnu agresiju ili kroz neki drugi oblik ponašanja kojim se pokušava osloboditi tjelesne napetosti.

Tablica 2. Značajnost razlika u čestini korištenja pojedinih strategija suočavanja sa stresom s obzirom na spol ispitanika

SUBSKALA	Muški		Žene		t-test
	M	Sd	M	Sd	
Rješavanje problema	13.61	6.19	16.35	5.47	-3.65**
Izbjegavanje	10.34	6.46	12.05	5.42	-2.22*
Emocionalna reaktivnost	5.72	4.19	6.84	4.37	-2.04*
Podrška prijatelja	6.72	3.71	10.03	3.54	-6.89**
Podrška obitelji	5.28	3.97	7.09	4.25	-3.48**
Kognitivno restrukturiranje	8.73	4.47	11.25	4.17	-4.58**
Distrakcija	11.17	5.24	11.28	4.49	-1.02

* $p<0.05$

** $p<0.01$

Razlike između djevojaka i mladića u ispitanim strategijama suočavanja provjerene su t-testom (Tablica 2). Iz dobivenih je rezultata vidljivo da postoji statistički značajna razlika ($t=-6.89$, $p<0.01$) u korištenju strategije *rješavanja problema*, i to takva da ju djevojke češće koriste od mladića ($Mž=16.35$, $Sdž=5.47$; $Mm=13.61$, $Sdm=6.19$). Prema Seiffge-Krenke (1998) kod muških adolescenata je i više izražena tendencija suočavanja odustajanjem od *rješavanja problema* i njegovom represijom. Band i Weisz (1988; prema Vulić-Prtorić, 1998) su utvrdili da kada dijete ima problema s vršnjacima ili u školi, obično koristi aktivne oblike suočavanja poput rješavanja problema jer doživljava da nad tim situacijama ima kontrolu.

Što se tiče suočavanja usmjerenog na problem s obzirom na spol, u ostaloj literaturi nema jednoznačnih rezultata. Frydenberg i Lewis (1993) nalaze da djevojke koriste suočavanje usmjereno na problem podjednako kao i mladići, dok neka istraživanja (Patterson i McCubbin, 1987; Seiffge-Krenke, 1992) upućuju na veće korištenje suočavanja usmjerenog na problem kod djevojaka. Spolne razlike u suočavanju objašnjavaju se razlikama u procesu socijalizacije ili rjeđe biološkim razlikama muškaraca i žena. Prema Frydenbergu (1997) žene i muškarci se razlikuju u procjeni stresnih događaja i u suočavanju s njima zbog značajnih razlika u razvoju spolnih uloga i internalizaciji spolno vezanih ponašanja. Prema njemu razlike u suočavanju u periodu adolescencije mogu biti posljedica različitih stresora s kojima se susreću dječaci odnosno djevojčice. Rybski (1997) na temelju rezultata svog istraživanja navodi da djevojke više koriste izravno rješavanje problema u situacijama kada su druge osobe pod stresom, a više emocijama usmjerenog suočavanja kada su same u stresnoj situaciji te su slobodnije u traženju pomoći. Prema Copelandu i Hessu (1995) djevojke ranije sazrijevaju i doživljavaju veću razinu stresnosti

pa je moguće da kod njih prije dolazi i do diferencijacije strategija suočavanja te većeg korištenja suočavanja usmjerenog na problem. Tako je u našem istraživanju dobivena i statistički značajna razlika ($t=-2.22$, $p<0.05$) u korištenju *izbjegavanja*, i to takva da ju u odnosu na mladiće djevojke više koriste ($M_z=12.05$, $S_{dz}=5.42$; $M_m=10.34$, $S_{dm}=6.46$). Gledajući sveukupnu sliku, osim što *izbjegavanje* djevojke koriste češće od mladića, ta im je strategija na drugom mjestu čestine korištenja, dok je muškarcima na trećem. U slučaju *podrške prijatelja* ($t=-6.89$, $p<0.01$; $M_z=10.03$, $S_{dz}=3.54$; $M_m=6.72$, $S_{dm}=3.71$) i *podrške obitelji* ($t=-3.48$, $p<0.01$; $M_z=7.09$, $S_{dz}=4.25$; $M_m=5.28$, $S_{dm}=3.97$) također je dobivena statistički značajna razlika po spolu, točnije: u oba slučaja djevojke su te koje ih češće koriste. Ti rezultati u skladu su sa rezultatima iz literature gdje stoji da su pri suočavanju sa stresnim situacijama žene više usmjerene na emocije i traženje socijalne podrške (Long, 1990). I u literaturi o odraslima i o djeci najdosljedniji se nalazi odnos na veće korištenje oblika suočavanja usmjerenih emocijama i na veće korištenje socijalne podrške kod žena (Rijavec i Brdar, 1997). Frydenberg i Lewis (1993) uz traženje socijalne podrške nalaze i češće traženje spiritualne podrške kod djevojaka, dok kod dječaka nalaze veću suzdržanost u izražavanju svojih problema (Frydenberg i Lewis, 1991). I našim je istraživanjem dobiveno isto: dječacima je po redoslijedu korištenja *traženje podrške od obitelji* na zadnjem odnosno 7. mjestu, dok djevojkama nije.

Od svih testiranih razlika, jedino u slučaju *distrakcije* nije dobivena statistički značajna razlika ($t=-1.02$, $p>0.05$), što znači da ju i mladići i djevojke u podjednakoj mjeri upotrebljavaju.

ZAKLJUČAK

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da adolescenti najčešće koriste strategiju *rješavanje problema* ($M=15.63$) u suočavanju sa stresom, čija je funkcija mijenjanje odnosa osobe i okoline direktnim djelovanjem. Dobiveni rezultati u skladu su s očekivanjima pošto je utvrđeno da dijete kada ima problema s vršnjacima ili u školi, obično koristi aktivne oblike suočavanja poput rješavanja problema jer doživljava da nad tim situacijama ima kontrolu. Najmanje se koristi *emocionalna reaktivnost* ($M=6.02$), a navedene strategije učenici smatraju i najefikasnijima ($M_{rješavanje problema}=16.69$), odnosno najmanje efikasnim ($M_{emocionalna reaktivnost}=6.19$).

Utvrđena je i statistički značajna razlika u korištenju skoro svih strategija, i to takva da ih djevojke imaju tendenciju češće koristiti. Ti rezultati u skladu su s očekivanjima pošto je utvrđeno veće korištenje suočavanja usmjerenog na problem kod djevojaka, te da su u suočavanju sa stresnim situacijama žene više usmjerene na emocije i traženje socijalne podrške. Jedino u slučaju *distrakcije* nije utvrđena značajnija razlika, što znači da ju i djevojke i mladići koriste u jednakoj mjeri.

LITERATURA

- Altshuler, J. L. i Ruble, D. N. (1989) Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress, *Child development*, 60, str. 1337-1349.
- Brdar, I. i Rijavec, M. (1997) Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika, *Društvena istraživanja*, 6, str. 599-617.

- Copeland, E. P. i Hess, R. S. (1995) Differences in young adolescents coping strategies based on gender and ethnicity, *Journal of early adolescence*, 15, 2, str. 203-219.
- Frydenberg, E. i Lewis, R. (1991) Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope, *Journal of Adolescence*, 14, str. 119-133.
- Frydenberg, E. i Lewis, R. (1993) Boys play sport and girls turn the others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping, *Journal of Adolescence*, 16, str. 253-266.
- Frydenberg, E. (1997) *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives*, London: Routledge.
- Garton, A. F. i Pratt, C. (1995) Stress and self-concept in 10 - to 15 - year - old school students, *Journal of adolescence*, 18, str. 625-640.
- Halstead, M. i sur. (1993) Measuring coping in adolescents: An application of the Ways of Coping Checklist, *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, str. 337-344.
- Harris, P. L. i Lipian, M. S. (1990) Understanding emotion and experiencing emotion, U: Saarni, C. i Harris, P.L. (ur.), *Children's understanding emotion*, New York: Cambridge University Press, str. 241-258.
- Kalebić-Maglica, B. (2006) Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu, *Psihologijske teme* (15).
- Knapp, L. G., Stark, L. J., Kurkjian, J. A. i Spirito, A. (1991) Assessing the coping in children and adolescents: Research and practice, *Educational Psychology Review*, 3, str. 309-334.
- Lazarus, R. S. i Folkman S. (1984) *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer publishing company.
- Lazarus, R. S. (1999) *Stress and emotion: A new synthesis*, London: Free Association Books.
- Long, B.C. (1990) Relation between coping strategies, sex-typed traits, and environmental characteristics: A comparison of male and female managers, *Journal of Counseling Psychology*, str. 185-194.
- Mavar, M. (2007) PTSP i način suočavanja sa stresom u ratu traumatizirane djece, *Acta Iadertina*, 4, str. 81-91.
- Patterson, J. M. i McCubbin, H. J. (1987) Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement, *Journal of adolescence*, 10, str. 163-186.
- Rybski, B. (1997) The role of emotion in children's selection of strategies for coping with daily stresses, *Merriell-Palmer Quarterly*, 43, str. 129-146.
- Seiffge-Krenke, J. (1998) Chronic disease and perceived developmental progression in adolescence, *Developmental psychology*, 34, 5, str. 1073-1084.
- Vulić-Prtorić, A (1998) Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja, *Radovi filozofskog fakulteta u Zadru*, 36 (13), str. 135-146.
- Vulić-Prtorić, A. (2002) *Priručnik za skalu suočavanja sa stresom za djecu i adolescente*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

STRATEGIES OF COPING WITH STRESS IN ADOLESCENTS

SUMMARY

The aim of this work was to determine the strategies mostly used by adolescents in coping with stress and then to compare the found groups by sex. The examination was carried out in Zadar secondary (three and four years) schools and the pupils in all classes participated. It was ascertained by research that *problem solving* (different opinions and behaviors directed towards problem solving they are coping with) was mostly used mechanism of coping with stress and the adolescents were the most satisfied with that. Secondly most used mechanism is *distraction* (behavioral efforts in avoiding the problem situation), the next one is *avoidance* (cognitive efforts helping in avoidance of thinking about stress situation) and then *cognitive remodeling* (thinking about stress situation in a different, more optimistic way). The next used mechanisms are *the support of friends and family support*. Most rarely used strategy, but the one the pupils are satisfied least, is *emotional reactivity* (different ways of "emptying" and expressing the anger). Taking into consideration the comparison by sex, the statistically significant differences were established in almost all strategies and the tendency that the girls used them more often was showed. The only exception was distraction with no significant difference.

KEY WORDS: *adolescence, coping with stress*

CJELOŽIVOTNO PROFESIONALNO USMJERAVANJE U FUNKCIJI ZAPOSŁJIVOSTI POJEDINCA U SUVREMENOM DRUŠTVU

VIŠNJA PERIN

Hrvatski zavod za zapošljavanje - Područna služba Zadar
Croatian Unemployed Office - Zadar

UDK: 37.048:374.7
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 1. XII. 2009.

U radu se polazi od analize značenja pojma cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja kao raspona aktivnosti koje pojedincima bilo koje dobi i u bilo kojem trenutku njihova života omogućavaju prepoznati svoje sposobnosti, kompetencije i interese kako bi donijeli značajne odluke u pogledu obrazovanja, osposobljavanja i zanimanja. U članku se analiziraju zadatci profesionalnog usmjeravanja u suvremenom društvu, "društvu znanja", koji se baziraju na samoostvarenju pojedinca, razvoju mogućnosti za autonomiju, razvoju kompetencija te razvoju zapošljivosti. Naglašava se da je profesionalno usmjeravanje proces, a ne jednokratna aktivnost, kojim se prikupljaju podatci o korisniku, prosljeđuju informacije o mogućnostima obrazovanja i zapošljavanja, pomaže pojedincu sagledati vlastite mogućnosti i donijeti odluke o najprimjerenijim izborima obrazovanja i zapošljavanja. Na kraju se zaključuje da su za takav proces od velikog značaja i službe za profesionalno usmjeravanje koje se zasnivaju na pažljivoj i cjelovitoj procjeni različitih čimbenika, prije svega na procjeni potreba tržišta rada i potencijalima korisnika te potreba i mogućnosti obrazovnih institucija.

KLJUČNE RIJEČI: *cjeloživotno učenje, društvo znanja, profesionalno usmjeravanje, zapošljivost*

I. UVODNE NAPOMENE

Cjeloživotno profesionalno usmjeravanje je kontinuirani proces koji pojedincima omogućava identificiranje vlastitih mogućnosti, kompetencija i interesa u različito doba života, kako bi donijeli odluku o obrazovanju i osposobljavanju te upravljali vlastitom profesionalnom karijerom (Rezolucija o cjeloživotnom profesionalnom usmjeravanju Vijeća ministara EU 2004, 2008). Profesionalno usmjeravanje pomaže pojedincu da postane kompetentan u planiranju i upravljanju učenjem i karijerom te kretanjima unutar tih dviju kategorija. Profesionalno usmjeravanje i osposobljavanje sve se više shvaćaju kao nužan preduvjet za djelotvorno ostvarivanje prava na rad, a kao instrument nacionalne politike shvaćaju se i u kontekstu suzbijanja nezaposlenosti i iskorjenjivanja neslaganja ponude i potražnje na tržištu rada.

S obzirom na postojeće uvjete na tržištu rada postoji nužnost cjeloživotnog učenja,¹ ono postaje vodećim načelom u razvoju obrazovanja i stručnog usavršavanja, kako bi se stjecanjem novih znanja i vještina održala i/ili povećala zapošljivost.

Ideja cjeloživotnog učenja nastala je unutar specifične zajednice međunarodnih stručnjaka i vodećih osoba međunarodnih organizacija 70-tih godina 20. stoljeća. Nastojali su pronaći obrazovne odgovore na nove potrebe te društvene, gospodarske i političke izazove. Klasični obrazovni sustav nije bio dovoljan te je odgovore trebalo potražiti izvan škole i redovnog obrazovanja (Puljiz i sur., 2009). Količina novog znanja svakim se danom povećava, a postojeće znanje sve brže zastarijeva. Cjeloživotno se učenje bazira na stalnom pristupu učenju i obrazovanju radi stjecanja novih i obnavljanja već stečenih znanja i vještina potrebnih za sudjelovanje u radu i društvu znanja,² odnosno društvu koje uči (Bejaković, 2006). Riječ je o društvu postindustrijske ekonomije u kojoj je radna snaga koncentrirana na sektore usluga, tržište rada, inovativnost ideja. Temelj razvoja tog procesa čini znanje, a obrazovanje se snažno razvija kao dio tog trenda. Zapravo je riječ o društvu koje stimulira kreativnost i inventivnost, razvoj sposobnosti, iniciranje i prilagođavanje novim promjenama (Baranović, 2006).

Koncept cjeloživotnog učenja podrazumijeva da je potrebno omogućiti stjecanje općih i stručnih kompetencija, što se nije moglo steći u ranijem periodu iz više razloga, u svim fazama života. Odnosno, ljudima s nedovoljnim ili zastarjelim kvalifikacijama treba omogućiti da dobiju potrebne kvalifikacije te pronađu radno mjesto i adekvatnu poziciju na tržištu rada.

2. PROFESIONALNO USMJERAVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Sustav profesionalnog usmjeravanja različitih skupina korisnika u Republici Hrvatskoj tradicionalno je vezan uz Hrvatski zavod za zapošljavanje. Hrvatski zavod za zapošljavanje svojom organizacijskom strukturom pokriva teritorij čitave RH s 23 Područne službe i 95 ispostava. U svakoj od Područnih službi djeluje Odsjek za profesionalno usmjeravanje i obrazovanje. Postoji i određen broj privatnih pružatelja usluga profesionalnog usmjeravanja, ali je obim njihovih djelatnosti još uvijek malen i koncentriran na veće sredine.

Stručna pomoć u donošenju odluka o daljnjem profesionalnom putu neke osobe jedna je od temeljnih funkcija Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, a njezina se realizacija provodi sukladno međunarodnim konvencijama. Profesionalno usmjeravanje uključuje provedbu aktivnosti profesionalnog informiranja, savjetovanja i praćenja.

¹ Europska komisija definira cjeloživotno učenje kao svu aktivnost učenja koja se poduzima tijekom cijelog života s ciljem poboljšanja znanja, vještina i kompetencija unutar osobne, građanske, društvene perspektive te vezano uz zaposlenje. Ono promiče socijalnu uključenost pojedinca i razvija njegove sposobnosti, što vodi i do osobnog zadovoljstva. Međutim, najvažniji rezultati su zasigurno stvaranje zapošljivosti pojedinca i njegova fleksibilnost na tržištu rada. Zapošljivost predstavlja stalnu konkurentnost pojedinca na tržištu rada s obzirom

na potrebna znanja, vještine i sposobnosti koje se traže. Riječ je o potrebi da se stalno zaposlenje zamijeni stalnim razvojem i osiguranjem najnovijih znanja i vještina koje tržište rada zahtijeva, tj. stalnom zapošljivošću. (Bejaković, 2006, str. 401).

² Daniel Bell je tvorac pojma društva znanja. Pojam je rođen 1999. godine. Riječ je o društvu postindustrijske ekonomije u kojoj je radna snaga koncentrirana na sektore usluga, ideja... Riječ je o društvu čiji temelj razvoja čini znanje, a obrazovanje se snažno razvija kao dio tog trenda.

Anketiranje učenika završnih razreda osnovnih i srednjih škola o njihovim profesionalnim namjerama prvi je korak u provođenju procesa profesionalnog usmjeravanja učenika u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje.

Ciljevi provedbe Anketa o profesionalnim namjerama učenika završnih razreda osnovnih i srednjih škola u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje su sljedeći: identificirati učenike koji imaju potrebu za stručnom podrškom savjetnika za profesionalno usmjeravanje u procesu donošenja odluke o budućem obrazovanju/zanimanju; utvrditi i analizirati profesionalne namjere učenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini u kontekstu obrazovne ponude i zahtjeva tržišta rada; informirati relevantne dionike iz područja obrazovanja i gospodarstva na lokalnim razinama i nacionalnoj razini o profesionalnim namjerama učenika s ciljem utjecanja na donošenje obrazovne politike.

Tablica 1. Broj anketiranih učenika osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj u periodu od 2005. do 2008. godine³

U periodu	2005.	2006.	2007.	2008.
Učenici osnovnih škola	...	37 710	29 681	30 944
Učenici srednjih škola	...	22 152	20 012	17 819
UKUPNO	...	59 862	49 693	48 763

Profesionalno informiranje je usluga kojom se pojedinim skupinama korisnika pružaju informacije relevantne za donošenje odluka o odabiru zvanja, zanimanja i područja rada. Profesionalno informiranje u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje provodi se individualno i grupno. Pružanju informacija nužno prethodi njihovo prikupljanje, obrada i prilagodba. Informacije moraju biti pripremljene i prezentirane tako da korisnicima pružaju temelj za donošenje racionalnih i primjerenih odluka, te načinom prezentacije prilagođene pojedinoj skupini korisnika. Korisnike usluge profesionalnog informiranja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje čine: nezaposlene osobe i tražitelji zaposlenja, poslodavci, učenici osnovnih i srednjih škola, roditelji učenika, stručni suradnici u obrazovnim institucijama i ostali korisnici.

Profesionalno informiranje može biti pismeno i usmeno. Ovisno o potrebama korisnika i svrsi informiranja, neposredni usmeni oblici informiranja mogu biti individualni i grupni.

Osim direktnog informiranja korisnika kroz individualni i grupni rad, ono se vrši raznim publikacijama, brošurama i letcima, gdje je broj korisnika znatno širi. U Hrvatskom zavodu za zapošljavanje se tijekom godine tiska više od 150 000 primjeraka različitog informativnog materijala (brošura, letaka, postera) namijenjenih različitim skupinama korisnika.⁴

Uz direktno i posredno informiranje u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje sve se više potiče samoinformiranje korisnika. U tu svrhu ustanovljeni su centri za profesionalno informiranje, mjesta koja su predviđena za samoinformiranje svih skupina korisnika. Uloga centara jest da korisnicima omogući dobivanje informacija važnih za uspješno planiranje profesionalnog razvoja i ostvarivanje profesionalnih ciljeva te da na jednom mjestu objedini dostupne informacije iz područja obrazovanja i tržišta rada. Rad u Centru organiziran je prema načelu samoposluživanja.

³ Izvor: Godišnjak HZZ

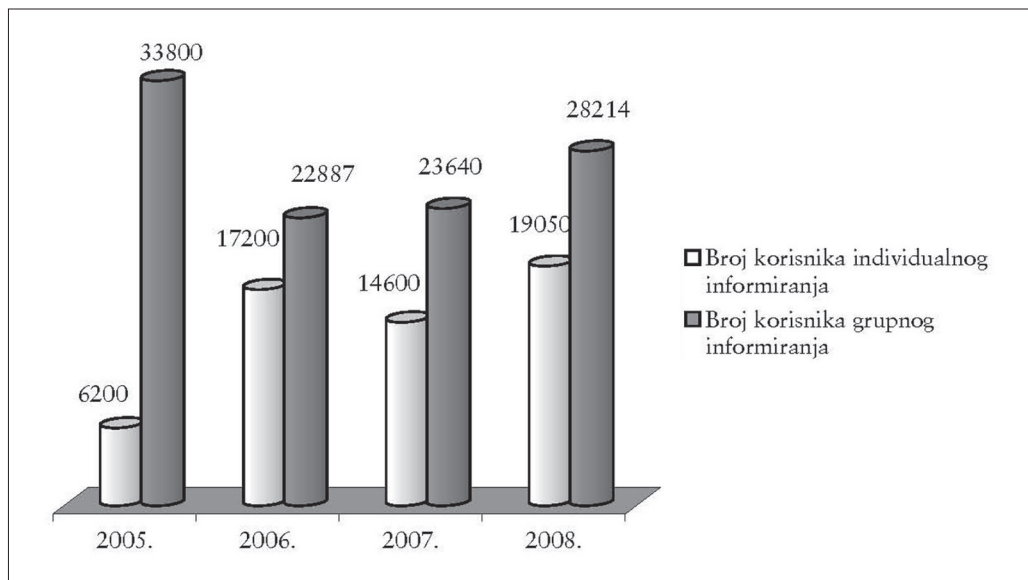
⁴ Izvor: Godišnjak HZZ

Tablica 2. Pregled korisnika i vrste najčešćih informacija koje korisnici dobivaju profesionalnim informiranjem u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje

Korisnici	Nezaposlene osobe i tražitelji zaposlenja	Učenici i roditelji	Poslodavci	Stručni suradnici u obrazovnim institucijama
Usmeno informiranje o:	aktivnom traženju posla	čimbenicima na koje treba obratiti pažnju pri izboru zvanja/ zanimanja	uslugama profesionalnog usmjeravanja i selekcije	uslugama profesionalnog usmjeravanja
	slobodnim radnim mjestima			planiranim aktivnostima profesionalnog usmjeravanja
	mogućnostima obrazovanja	opisima zvanja i zanimanja	mogućnostima selekcije budućih zaposlenika	aktualnom odnosu ponude i potražnje na tržištu rada
	mogućnosti stipendiranja	kretanjima na tržištu rada		
	radionicama pripreme za zapošljavanje	uvjetima upisa u srednje škole i visoka učilišta	obrazovanju i prekvalifikaciji zaposlenika	rezultatima provedenih anketa o profesionalnim namjerama učenika
	radionicama za samozapošljavanje	mreži škola i visokih učilišta	mogućnostima prilagodbe radnog mjesta za osobe s invaliditetom i osobe s nekim od faktora otežane zapošljivosti	
	mogućnostima profesionalne rehabilitacije			
	ostalim uslugama profesionalnog usmjeravanja			

U svakoj Područnoj službi Zavoda za zapošljavanje u RH djeluje barem jedan centar za profesionalno informiranje.

Profesionalno savjetovanje, kao usluga Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, namijenjeno je onima kojima treba dodatna pomoć u procjeni vlastitih profesionalnih interesa, mogućnosti i vještina u svrhu donošenja odluke o svom daljnjem profesionalnom razvoju. Principi profesionalnog savjetovanja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje su: povjerljivost i zaštita prikupljenih osobnih podataka, dostupnost svim korisnicima,



Slika 1. Broj osoba obuhvaćenih neposrednim profesionalnim informiranjem u RH od 2005. do 2008. godine

dobrovoljnost korištenja usluga, ravnopravnost (spolova, narodnosti, vjere...), sloboda izbora zanimanja i mjesta rada, besplatnost.

Odluku o prihvaćanju i provedbi savjetovanja donosi korisnik, pri čemu sam snosi odgovornost za posljedice.

Tablica 3. Broj osoba obuhvaćenih profesionalnim savjetovanjem u Republici Hrvatskoj u periodu od 2005. – 2008. godine⁵

U periodu od	2005.	2006.	2007.	2008.
Broj korisnika	18 000	19 070	28 777	34 570
Od toga učenika	12 060	14 302	14 470	14 631

Profesionalno savjetovanje odvija se kao grupno i individualno. Individualno profesionalno savjetovanje, odnosno pružanje stručne pomoći pri procjeni vlastitih radnih i osobnih mogućnosti korisnika provodi se u cilju zapošljavanja, obrazovanja te upućivanja na profesionalnu rehabilitaciju.

Grupno profesionalno savjetovanje korisnika provodi se u cilju unapređenja znanja i vještina aktivnog traženja posla kroz radionice. Uz pomoć voditelja radionice i razmjene iskustva traženja posla s drugim sudionicima, od 8 do 10 osoba, korisnici kroz različite metode učenja (demonstracije, prezentacije, igre uloga, skupne rasprave i rad u malim skupinama) usvajaju nove vještine i znanja.

⁵ Izvor: Godišnjak HZZ

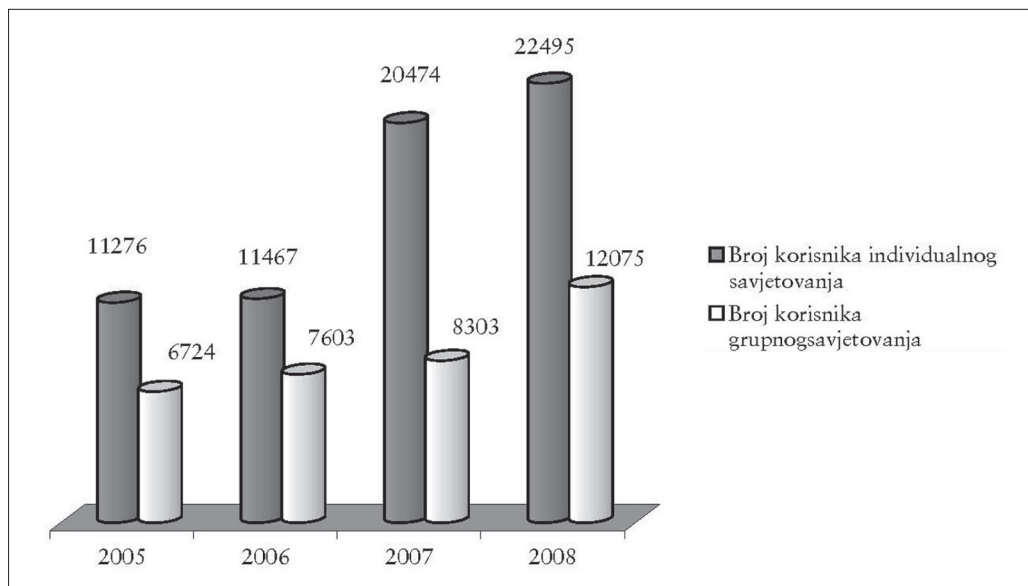
Tablica 4. Prikaz sadržaja radionica koje se provode u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje

Radionica	Kako tražiti posao	Kako se predstaviti poslodavcu	Samoprocjena	Prilagođene radionice
Sadržaj radionice	metode i tehnike traženja posla	priprema za intervju s poslodavcem	istraživanje vlastitih potencijala	istraživanje vlastitih potencijala i interesa
	pretraživanje baza podataka o ponudi radnih mjesta	vještine komuniciranja s poslodavcem	poticaj na razmišljanje o vlastitim znanjima i vještinama	identifikacija mogućih prepreka radno – socijalne integracije i mogućnosti njihovih prevladavanja
	osnovna pravila pisanja životopisa	ponašanje tijekom intervjua	identifikacija znanja i vještina koje je potrebno unaprijediti	definiranje plana profesionalne rehabilitacije i zapošljavanja
	sadržaj životopisa	najčešća pitanja u intervjuu	definiranje načina unapređenja razine vještina	metode i tehnike aktivnog traženja posla
	samostalna izrada vlastitog životopisa i molbe za posao	uspješna prezentacija poslodavcu	definiranje plana razvoja karijere	priprema za razgovor s poslodavcem

Tablica 5. Broj radionica i osoba obuhvaćenih radionicama u Republici Hrvatskoj u periodu od 2005. do 2008. godine⁶

U periodu	2005.	2006.	2007.	2008.
Broj radionica	1 013	1 107	1 102	1 593
Broj osoba	6 724	7 603	8 303	12 075

⁶ Izvor: Godišnjak HZZ



Slika 2. Prikaz broja osoba koje su koristile uslugu profesionalnog savjetovanja u RH od 2005. do 2008. godine

Od 2005. do 2008. godine uslugu profesionalnog usmjeravanja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje koristilo je između 50 000 i 80 000 osoba tijekom jedne godine, čime je obuhvaćeno tek 12-20% osoba koje su nezaposlene tijekom godine (oko 300 000 nezaposlenih svih prijavljenih u evidenciji nezaposlenih tijekom jedne godine) i učenika završnih razreda osnovnih i srednjih škola (generacija učenika broji oko 50 000 učenika), kao dominantnih korisnika usluga profesionalnog usmjeravanja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje.

3. KONTROVERZE U POIMANJU PROFESIONALNOG USMJERAVANJA: JUČER I DANAS

Profesionalno usmjeravanje je organizirani sustav pružanja stručne pomoći pojedincu u tijeku njegovog profesionalnog razvoja, u slobodnom izboru obrazovne i profesionalne aktivnosti, uzimajući u obzir psihofizičke osobine, znanja i vještine pojedinca, karakteristike rada i mogućnosti zapošljavanja. Taj sustav obuhvaća skup različitih aktivnosti koje korisnicima omogućuju da utvrde vlastite kompetencije i interese kako bi donijeli odluke o obrazovanju, osposobljavanju i zapošljavanju, odnosno, daje odgovor na pitanje kako znati upravljati svojom karijerom.

Na znanstvenotehnološkom planu suvremeno društvo u stalnom je napretku. Ubrzani napredak dovodi do toga da velik broj zanimanja gubi svoju svrhu i "izumire", a na njihovo mjesto dolaze novi poslovi i nova zanimanja. Pojedinci će više puta u svom radnom vijeku morati mijenjati zanimanje. Zbog toga se poimanje profesionalnog usmjeravanja mora shvaćati u širem smislu kako po sadržaju tako i po trajanju procesa. Potrebno je osloboditi se stajališta da je to samo jednokratni postupak u određenoj životnoj dobi pri biranju zanimanja, te gledati na profesionalno usmjeravanje kao na dug proces osposobljavanja

pojedince za izbor zanimanja, što uključuje i praćenje njegove uspješnosti u izabranom zanimanju i moguće mijenjanje zanimanja u radnom vijeku.

Nužno je pratiti razvijanje novih zanimanja i informirati se o njima. Nemoguće je dobro savjetovanje bez potpunih podataka o zahtjevima radnog mjesta. Kandidate je potrebno usmjeravati prema aktualnim i perspektivnim zanimanjima da bi se spriječila eventualna suficitarnost u određenim kadrovima.

Razvoj tehnologije stalno dovodi do transformacija u organizaciji rada, a te se promjene paralelno odražavaju i na razvoj profesionalnog usmjeravanja i fokusa znanstvenih istraživanja vezanih uz to područje. U prošlosti, zadatak profesionalnog usmjeravanja bio je izbor zanimanja, a interes znanosti bio je usmjeren na povezivanje osobnosti i zanimanja. Promjene u svijetu rada dovele su do razvoja profesionalnog usmjeravanja gdje je naglasak bio na određivanju područja rada koje odgovara pojedincu, a istraživali su se interesi i radne vrijednosti. Automatizacija i kompjuterizacija uvele su tehnički sustav rada koji karakterizira potreba za stalnim prilagođavanjem, razvoj operativnih znanja i novih kompetencija kao što su inicijativnost i preuzimanje odgovornosti. Zadatak profesionalnog usmjeravanja postaje vrlo složen – cjeloživotni razvoj karijere. Glavni je izazov predvidjeti buduće potrebe i pomoći u izboru obrazovanja u odnosu na buduće potrebe svijeta rada (Guichard, Lenz, 2005).

Profesionalno usmjeravanje danas postaje "alat" politike zapošljavanja svake države. Pomaže odgovornima za javne politike u ostvarenju postavljenih ciljeva, instrument je uspostave djelatnosti mjera tržišta rada, mjera socijalne politike te postizanja gospodarskih ciljeva države. Zadatak profesionalnog usmjeravanja, ponavljamo, postaje vrlo složen – cjeloživotni razvoj karijere. Glavni izazov je predvidjeti buduće potrebe društva znanja.

U današnjem društvenom kontekstu pitanje rada, zaposlenja i karijere postaju središnja točka u životu čovjeka i najbolji put do samoostvarenja, pa planiranje profesionalnog razvoja znači i dizajniranje vlastitog života. Dakle, zadatak profesionalnog usmjeravanja je i pomoći pojedincu da pronađe aktivnosti koje će doprinijeti njegovom samoostvarenju,⁷ pružiti mu mogućnost za autonomiju, razvoj kompetencija i njihov prijenos.

Pojava novih koncepata karijere dodatno povećava raspon i složenost profesionalnog usmjeravanja u bliskoj budućnosti. Globalizacija gospodarstva i rada sve više unosi promjene u svijet rada. Definirane radne funkcije i trajno zaposlenje postaju prošlost. Sve više se govori o privremenom zapošljavanju, gdje je trajanje zaposlenja ograničeno trajanjem posla za koji je zaposlenik angažiran. U tvrtkama ostaju samo nužno neophodni zaposlenici, dok se ostali zapošljavaju prema potrebama tvrtke i otpuštaju nakon obavljenog posla. Odgovornost za razvoj karijere sada prvenstveno ovisi o pojedincu. Završetak školovanja i osposobljavanja za određeno zanimanje i obavljanje poslova, odnosno stjecanje određene titule ili zvanja, ne znači i dobivanje konačnog radnog mjesta ili trajno opredjeljenje jer moderno tržište rada nudi nove izazove i zahtjeve koji traže stalno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina u skladu s današnjim potrebama. Sve veći broj poslodavaca nudi zaposlenicima fleksibilne i vremenski ograničene ugovore o radu, otpuštanja su češća, kao i prijevremena umirovljenja te angažiranje honorarnih suradnika kao i rad na crno (Sverke

⁷ Samoostvarenje – proces koji se očituje u trajnom nastojanju pojedinca da realizira sve svoje potencijale i razvije se u kompletnu ličnost (Petz, 1992).

i sur., 2004.). Navedene promjene odvijaju se osobito brzo i drastično u tranzicijskim zemljama, kao što je i Hrvatska, koje su iz društva gotovo potpune sigurnosti zaposlenja, minimalne profesionalne mobilnosti i niske stope nezaposlenosti postale mjesta najvećih i najbržih promjena u svijetu rada.

4. CJELOŽIVOTNO UČENJE I ZAPOS LJIVOST

Današnje karijere karakterizira radna mobilnost između tvrtki, te stalno učenje s naglaskom na samorazvoju pojedinca. Različita radna iskustva i razdoblja nezaposlenosti stvaraju neizvjesnost i nesigurnost što se odražava na sve aspekte života, a ne samo radni. Čovjek na radu i oko rada provede više od polovice budnog vremena, stoga zadovoljstvo poslom utječe na njegovo ukupno životno zadovoljstvo. Sustavni razvoj karijere utječe npr. u različitim organizacijama na smanjenje fluktuacije, apsentizma i stresa zaposlenih, a time omogućava i bolje korištenje ljudskih potencijala.

Sustavni razvoj karijere donosi drugačiju filozofiju u promišljanju organizacije, što znači da organizacija treba planirati svoj razvoj kroz razvoj svih zaposlenih. Obrazovanje je jedan od najvažnijih oblika razvoja i upravljanja ljudskim potencijalima. S obzirom na to da znanje postaje temeljni kapital i poluga razvoja, organizacije koje investiraju više u obrazovanje, bit će konkurentnije i kompetitivnije. Ulaganje u obrazovanje i usavršavanje usko je vezano s ekonomskim razvojem društva u cjelini, a ujedno je i jedan od najdjelotvornijih načina ostvarivanja konkurentne prednosti organizacije i društva u cjelini.

Današnja tržišta radne snage zahtijevaju nova zanimanja i neprestano mijenjanje profila vještina, kvalifikacija i iskustva. Nedostatci vještina i njihova neprilagođenost, posebno kada je riječ o informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, često su jedan od razloga nezaposlenosti u određenim regijama i granama industrije te među marginaliziranim društvenim grupama. Kao jedan od mogućih odgovora na ubrzane promjene na tržištu rada nudi se koncept fleksibilnosti. Fleksibilnost je složeni koncept koji uključuje različite uspješne tranzicije tijekom života pojedinca – iz škole u svijet rada, s jednog posla na drugi, između nezaposlenosti i neaktivnosti na posao, iz rada u mirovinu. Sigurnost kao protuteža fleksibilnosti, s druge strane, znači više od sigurnosti zadržavanja posla, ona se odnosi na opremanje radnika vještinama i znanjima koje će im omogućiti napredovanje tijekom radnog vijeka te im pomoći u pronalaženju novog zaposlenja (Kulušić, 2009). Da bi se olakšali procesi tranzicije te procesi opremanja radnika vještinama i znanjima koji će održati njihovu zapošljivost, neophodno je postojanje stručnih službi koje mogu pratiti osobu i profesionalno je usmjeravati kada je god to potrebno.

Suvremeno ljudsko društvo uređeno je na takav način da posao predstavlja jedan od središnjih aspekata ljudskog života. Fryer i Payne (1986) definiraju posao kao dobrovoljnu, institucionalno reguliranu, ugovornu razmjenu između dviju strana, od kojih jedna prodaje, a druga kupuje rad, uglavnom za novac. Kako prosječna zaposlena osoba provodi gotovo trećinu svoga života radeći, ne začuđuje što posao ima izrazitu važnost, a teorijski mu se pripisuju i različite funkcije (prema Šverko, 1991). Ekonomska funkcija rada svakako je nepobitna i najlakše je uočavamo. Novac osigurava sve, od osnovne egzistencije, krova nad glavom, grijanja, hrane do različitih luksuza, putovanja, hobija, tečajeva i sl., a zaposlenje olakšava da do njega dođemo. No, osim toga, posao nam pruža i priliku da razvijamo prijateljstva i socijalne kontakte, da se družimo, uspoređujemo i razmjenjujemo iskustva.

Posao je i izvor društvenog statusa i prestiža. A opet, sa stajališta pojedinca, iznimno je zanimljiva psihološka funkcija rada. Posao može biti izvor samopoštovanja i uvjerenja u vlastitu vrijednost i potencijale, te izvor općenite psihološke dobrobiti. Nadalje, posao je često glavni element identiteta.

Gubitak posla neki autori svrstavaju među 10 najstresnijih životnih događaja (Spera, Buhrfeind i Pennebaker, 1994; prema Hanisch, 1999). Prema definiciji, prilikom gubitka posla pojedinac ostaje bez plaćenog radnog mjesta – protiv svoje volje (McKee-Ryan, Song, Wanberg i Kinicki, 2005). Dakle, bez sumnje, radi se o izrazito stresnom iskustvu: gubi se izvor prihoda, a pojedinac pritom ne može utjecati na ishod. Brojni podatci iz literature upozoravaju na različite posljedice nezaposlenosti i njihov deteroracijski učinak na dobrobit pojedinca. Od mogućih negativnih posljedica nezaposlenosti na dobrobit pojedinca najčešće se navode: depresija (Hamilton, Hoffman, Broman i Rauma, 1993), sniženo psihičko zdravlje (Wanberg, 1995), percepcija povećanog financijskog napora (Brief, Konovsky, Goodwin i Link, 1995; sve prema Kinicki, Prussia i McKee-Ryan, 2000), sniženo samopoštovanje (Rowley i Feather, 1987), psihički nemir, anksioznost, nezadovoljstvo životom, pesimistično gledanje na budućnost, društvena izolacija (prema Fryer, 1998) i sl. Nezaposlene osobe ne samo da gube pozitivan status u društvu koji donosi plaćeni posao, nego često postaju i objektom različitih predrasuda (prema Fryer i Payne, 1986). Nekoliko istraživanja pokazuje da se nezaposleni često osjećaju stigmatiziranima, a stupanj do kojeg se osoba osjeća stigmatiziranom povezan je sa smanjenim psihičkim zdravljem. (npr. Kulik, 2000; McFadyen, 1995; prema Taris, 2002).

Razvojem karijere čovjek postiže kvalitetu života, socijalnu jednakost, samopoštovanje, samokontrolu i upravljanje vlastitom karijerom. Na tom putu organizacija, npr. služba za profesionalno usmjeravanje, trebala bi pojedincu pružiti savjetovanje i podršku. Osposobljavanje odraslih osoba i provođenje mjera za stjecanje razvoja kulture učenja za cijeli život s promocijom vrijednosti permanentnog obrazovanja i osposobljavanja te poticanja odraslih osoba za veće uključivanje u programe obrazovanja, uz donošenje zakona o obrazovanju odraslih, trebali bi biti jedan od prioriteta u obrazovnoj politici naše zemlje.

Cjeloživotno učenje i razvoj zapošljivosti su vodeći principi i okvir za razvoj teorije, samog sustava i prakse za cjeloživotno profesionalno usmjeravanje.

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Današnja tržišta radne snage zahtijevaju nova zanimanja i neprestano mijenjanje profila vještina, kvalifikacija i iskustva. Riječ je o novom ekonomskom poretku koji se zasniva i razvija na informacijskom načinu proizvodnje. Društvo koje uči, tzv. društvo znanja, socijalni je kontekst koji razvija svoje temeljne proizvodne snage, informativnost, maksimiziranje učenja, stimulaciju kreativnosti, razvijanje sposobnosti iniciranja i prilagođavanje promjenama u društvu postindustrijske ekonomije. Međutim, nedostaci vještina i njihova neprilagođenost često su jedan od razloga nezaposlenosti u određenim regijama i granama industrije kao i među marginaliziranim društvenim grupama. Stoga je pojedincima potrebno omogućiti da kroz postupke profesionalnog usmjeravanja dobiju uvid u sve elemente koje ih mogu učiniti konkurentnijim na tržištu rada.

U suvremenom društvenom kontekstu pitanje rada, zaposlenja i karijere postaju središnja točka u životu čovjeka i najbolji put do samoostvarenja, pa planiranje profesionalnog razvoja znači i "dizajniranje" vlastitog života. Zadatak cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja je pomoći pojedincu da pronađe aktivnosti koje će doprinijeti njegovu samoostvarenju, pružiti mu mogućnost za stjecanje autonomije, razvoj kompetencija i njihov prijenos, a time i osiguranje zapošljivosti. Ključno je pitanje profesionalnog usmjeravanja dakle kako pomoći pojedincu u razvoju karijere uz samoostvarenje, te osigurati što kraća razdoblja nezaposlenosti, zbog svih negativnosti što ih ona nosi. Krajnji cilj profesionalnog usmjeravanja jest s jedne strane zadovoljiti individualne potrebe korisnika i omogućiti im adekvatan odabir obrazovanja/osposobljavanja, a s druge strane potrebe tržišta rada kako bi se izbjegle negativne posljedice dugotrajne nezaposlenosti na individualnoj i društvenoj razini. Profesionalno usmjeravanje danas postaje "alat" politike zapošljavanja svake države jer pridonosi razvoju "društva znanja". Pomaže odgovornima za javne politike u ostvarenju postavljenih ciljeva, instrument je uspostave djelotvornosti mjera tržišta rada, mjera socijalne politike te postizanja gospodarskih ciljeva države. Službe za profesionalno usmjeravanje imaju za cilj pomoći pojedincima u donošenju i provođenju odluka o svojoj obrazovnoj i radnoj budućnosti. Glavne aktivnosti službi za profesionalno usmjeravanje u većini slučajeva su: personalizirano usmjeravanje na obrazovnom ili profesionalnom putu, izvori informacija o obrazovnim prilikama, prilikama za zapošljavanje i rad, te radionice i treninzi za poboljšanje sposobnosti zapošljavanja (podizanje zapošljivosti).

Cjeloživotno učenje i razvoj zapošljivosti vodeći su principi i okvir za razvoj teorije, samog sustava i prakse za cjeloživotno profesionalno usmjeravanje. Programi za cjeloživotno profesionalno usmjeravanje uzimaju u obzir mikro i makro ekonomske promjene i tehnološki razvoj. Osim toga službe za profesionalno usmjeravanje imaju za cilj pomoći obrazovnim institucijama da imaju motivirane učenike i polaznike, koji će preuzeti odgovornost za vlastito učenje; pomoći poduzećima da dobiju motivirano, zapošljivo i prilagodljivo osoblje, te pomagati razvoju kompetencija koje vode k društvu znanja.

LITERATURA

- Baranović, B. (2006) Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje, U: Baranović, B. (ur.), *Nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 15-44.
- Bejaković, P. (2006) Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Hrvatskoj, *Društvena istraživanja*, vol. 15(3), str. 401-425.
- Fryer, D. (1998) Labour market disadvantage, deprivation and mental health, U: Drenth, P. J. D., Thierry, H. i de Wolff, C. J. (ur.), *Handbook of work and organizational psychology*, Trowbridge, UK: Taylor i Francis, str. 215-227.
- Fryer, D. i Payne, R. (1986) Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment, u: Cooper, C. L. i Robertson, I. (ur.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, str. 235-278.
- Guichard, J. i Lenz J. (2005) Career Theory From an international Perspective, *The Career Development Quarterly*, vol. 54, str. 17-28.

- Hanisch, K. A. (1999) Job Loss and Unemployment Research from 1994 to 1998, A Review and Recommendations for Research and Intervention, *Journal of Vocational Behavior*, 55, str. 188-220.
- Kinicki, A. J., Prussia, G. E. i Mckee-Ryan, F. M. (2000) A Panel Study of Coping With Involuntary Job Loss, *Academy of Management Journal*, 43 (1), str. 90-101.
- Kulušić J. (2009) *Isplati li se fleksibilnost? Hrvatsko tržište rada*, Zagreb, TIM Press d.o.o.
- McKee-Ryan, F. M., Song, Z., Wanberg, C. R. i Kinicki, A. J. (2005) Psychological And Physical Well-Being During Unemployment: A Meta-Analytic Study, *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, str. 53-76.
- Petz, B.(ur.), Furlan, I., Kljaić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S. i Šverko, B. (1992), *Psihologijski rječnik*, Zagreb: Prosvjeta.
- Puljiz, I., Živčić, M. (ur.) (2009) *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih*, Zagreb, Agencija za obrazovanje odraslih.
- Sverke, M., Hellgren, J., Naswall K., Chirumbolo, A., De Witte, H. i Gaslinga, S. (2004) *Job insecurity and union membership: European Union in the Wake of flexible production*, Brussels, P.I.E. – Peter Lang S.A.
- Šverko, B. (1991) Znanje rada u životu pojedinca: radne vrijednosti, važnost rada i alijenacija, *Uvod u psihologiju*, Zagreb: Prosvjeta., str. 15-56.
- Taris, T. W. (2002) Unemployment and mental health: A longitudinal perspective, *International Journal of Stress Management*, 9 (1), str. 43-57.

LIFELONG PROFESSIONAL GUIDANCE AS A EMPLOYABILITY FUNCTION IN MODERN SOCIETY

SUMMARY

The work analyzes the meaning of notion *professional lifelong guidance*, meaning the range of activities which can at any given moment of each person's life enable them to recognize their competences, abilities and interests in order to make significant decisions in terms of education, qualification and occupation. The paper analyzes the tasks of professional guidance in modern society - the 'society of knowledge'. The tasks are based on the self-actualization of each individual, development of the possibilities for the autonomy, development of competencies and employability development. It points out that the professional guidance is a process and not a one-shot activity, which collects information about the possibilities of education and employment, it helps person to consider their own options and make decisions about the most suitable education choice and employment. The conclusion is that the professional guidance services are of great significance for such a process, those services are based on the complete and attentive evaluation of different factors, first of all: the needs of labour market, and the users' potentials but also the needs and potentials of education institutions.

KEY WORDS: *employability, lifelong learning, professional guidance, society of knowledge*

RECENZIJE I PRIKAZI
REVIEWS AND SURVEYS

MEDIENSOZIALISATIONSFORSCHUNG – THEORETISCHE FUNDIERUNG UND FALLBEISPIEL SOZIAL BENACHTEILIGTE KINDER

(ISTRAŽIVANJE MEDIJSKE SOCIJALIZACIJE: TEORIJSKO UTEMELJENJE I
PRIMJER NA SLUČAJU DRUŠTVENO ZAPOSTAVLJENE DJECE)

INGRID PAUS-HASEBRINK, MICHELLE BICHER
Innsbruck Studien Verlag, 2008., str. 394.

MIRELA TOLIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

Primljeno / Received: 14. IX. 2009.

Mediensozialisation ist ein zentraler Gegenstandsbereich der Medienpädagogik, der in den letzten Jahren wieder mehr in den Fokus theoretischer und empirischer Arbeiten rückte (u.a. Süss 2004, Fromme 2006, Hoffmann/mikos 2007, Wegner/Vollbrecht 2009). Die Besonderheit und Stärke der Veröffentlichung von Paus-Hasebrink und Bicher liegt in einem milieubezogenen Ansatz der Mediensozialisationsforschung. Das Erkenntnisinteresse der Studie fokussiert auf die Frage, welche Relevanz Medien bei der Identitätskonstruktion, dem Aufbau von Wissen und in der Wertevermittlung speziell bei Kindern aus sozial schwächeren bzw. anregungsärmeren Milieus zukommt (S. 13).

Die Studie ist in drei Teilbereiche gegliedert. Der *Teilbereich I* legt das theoretische Fundament unter Bezug auf deutschsprachige und internationale Fachliteratur zu den Aspekten "Wandel der Kindheit und mediale Veränderungen", referiert entwicklungspsychologische Grundlagen und integrativen Zugangs zur Mediensozialisation (S. 13-93). Der *Teilbereich II* gibt mittels einer Literatursynopse und sekundäranalytischer Untersuchungen einen Überblick zu bisherigen Forschungsbefunden zur Rolle von Medien im Alltag von Kindern (speziell mit Blick auf Kinder aus benachteiligten Milieus) und zu milieuspezifischen Unterschieden bei der eiterlichen Bewertung von Medien und Medienerziehungsstilen (S. 96-126). Der *Teilbereich III*- das Kernstück der Studie- stellt die Zielsetzung, die Fragestellungen, die methodischen Grundlagen und neuen Fallbeispiele der qualitativen Panelstudie vor, die mit 20 ausgewählten Familien aus sozial schwächeren Milieus in Österreich durchgeführt wurde (S. 127-289). Kinder ab einem Alter von fünf Jahren und deren Eltern wurden in zwei Erhebungszyklen (Mai bis Dezember 2005 und April bis Jul 2007) in ihren häuslichen Kontexten befragt, um Entwicklungsprozesse und Veränderungen im Kontext der Sozialisation zu erfassen (Übergang Kindergarten/Grundschule), Für die teilstandardisierten Interviews wurden unterschiedliche Leitfäden

konzipiert; der erste Interviewzyklus mit den 5-jährigen Kinder integrierte auf spielerische Art Handpuppen, um die ungewohnte Situation für Kinder aufzulockern. Die Auswertung der transkribierten Kinder- und Elterninterviews erfolgte themen- und sinnspezifischen mit Hilfe des computerstützten Programms MAXqda. Weitere Daten aus Beobachtungsprotokollen (unmittelbar nach den Interviews erstellt) sowie einem Fragebogen (zur Lebens und Wohnsituation der Familien) wurde beim Erstellen der Familienprofile und Einzelfallanalysen berücksichtigt.

Der *abschließende Teil* der Studie führt die drei Teilbereiche zusammen und diskutiert die Ergebnisse (S. 291-302). Der *Anhang* dokumentiert Erhebungs- und Analyseinstrumente (Leitfäden für Kinder und Elterninterviews, Fragebogen, Kriterien des Beobachtungsprotokolls, Codewortbaum zur Auswertung der Kinder bzw. Elterninterviews) sowie Kurzbeschreibungen jener Fälle, die im Teilbereich III nicht dargestellt wurden (S. 333-394).

Der *theoretische Teil* der Studie bietet einen fundierten Überblick zur internationalen Kindermedienforschung und stellt den mediensozialisationstheoretischen Ansatz vor. Hier kann Ingrid Paus-Hasebrink auf diverse Vorarbeiten und Studien aufbauen, die sie in den vergangenen 10-15 Jahren durchführte. Der Ansatz einer interdisziplinären und integrativen Mediensozialisation betont die Kontextualität medialer Sozialisation vor dem Hintergrund sozialer Lebenslagen und intendiert die Zusammenführung unterschiedlicher Ebenen (Mikro-Meso und Makroebene) und Theoriestränge aus der Sozialisationsforschung, der Entwicklungspsychologie, der Kinheit und Familienforschung und der Medien und Kommunikationsforschung. Zur Begründung dieser Perspektive rekurriert das Kapitel 1.3 (*Zum Konzept der Lebenswelt als theoretische Basis des Projekts*) auf Arbeiten von Husserl, Habermas und Baacke (Lebensweltbegriff), von Hradil und Burzan (Milieu und soziale Benachteiligung) sowie Lange (Konzept der "Lebensführung"). Allerdings überrascht es, dass in diesem Kapitel der Theorienansatz von Bourdieu (zum Habitus, zum sozialen Feld, zu Formen sozialer Distinktion) nur randständig angesprochen wird. Dies erfolgt erst in einem späteren Unterkapitel zu *Denkwerkzeugen*, das den Habitus als einen "zentralen Lebensgrund" in Zusammenhang mit Milieus und ihren sozialen Ausprägungen bestimmt (S.85f.). Beim Begriff "Erleben", der als ein weiterer Bestandteil der *Denkwerkzeuge* genannt wird, fehlen Präzisierungen. Ähnliches trifft für die Begriffe "Wertvermittlung" und "Wissen" zu, die bei den zentralen Fragestellungen der Studie genannte werden.

Die *Literatursynopse* und die *sekundäranalytische Auswertung* anderer Studien zur Nutzung von Fernsehen, Audio, Print und Computermedien durch Kinder (Stand: 2007) bieten detailliertes Datenmaterial, das unterschiedliche Mediennutzungspräferenzen, gender- und milieuspezifisches Medienhandeln belegt. Allerdings fällt auf, dass das Medium Handy nicht erwähnt wird (auch in den Leitfäden zu den geführten Kinderinterviews fehlen Frage nach der Handynutzung). Dies überrascht, zumal bereits die KIM- Studie 2006 ergab, dass jedes sechste Kind im Alter von sechs bis sieben Jahren über Praxis mit der Handynutzung verfügt. Hervorzuheben ist, dass die Studie auch in Abgrenzung zu kulturtheoretisch zur "Selbstsozialisation" (S. 80f.) ausführlich auf die Frage der sozialen Rahmung von Mediensozialisationsprozessen eingeht. Dabei wird im forschungsmethodischen Teil des Reports deutlich, dass die Forschergruppe große Anstrengungen unternehmen musste, um überhaupt einen Zugang zur Untersuchungspopulation im Raum Salzburg zu erhalten (S. 138f.). Diese Erfahrungen verweisen auf die Notwendigkeit, bei künftigen Forschungsdesigns noch genauer zu überlegen, wie alltagsnahe Untersuchungen in benachteiligten Sozialmilieus so

zu gestalten sind, damit Zugänge verbessert und Hemmungen der "sozialen Erwüchtheit" minimiert werden können.

Bei den *Befunden* der Studie ließ sich kein übergreifendes, für alle 20 Kinder bzw. Familien gültiges Muster des Zusammenwirkens sozialer Benachteiligung erkennen. Dennoch formulieren die Autorinnen eine *Tendenzaussage*: "*Sowohl die meisten Eltern der Panelstudie als auch ihre Kinder wednen sich überdurchschnittlich häufig und intesiv Medienangeboten zu-Allen voran dem Fernsehprogramm und holen sich daraus, je nach ihren speziellen Lebensumständen, Hilfestellung, Rat und Vorbilder; vor allem die Kinder suchen in Medienangeboten Unterstützung für ihre Alltagsbewältigung, die sie in der Familie bzw. Von ihren Eltern häufig nicht erhalten*" (S.191). *In allen untersuchten Fällen lasse sich bei den Eltern ein, "unausgewogenes, in sich inkohärentes (Medien-) Erziehungsverhalten" erkennen: "Nicht selten überforderten Eltern bzw. alleinerziehenden Mütter mehr oder weniger bewusst, häufiger jedoch unreflektiert und zuweilen auch entgegen eigenen Plänen und Bekundungen den unterschiedlichen Medienangeboten diesen eigentlich von ihnen auszufüllenden Erziehungsraum" (S. 296). An einer Begleitung im Sinne einer fördernden Medienerziehung fehle es in fast allen Familien. Als Konsequenzen aus der Studie regen die Autorinnen die Entwicklung "umfassender Handlungskonzepte" an, in deren Umsetzungen "alle beteiligten Stakeholder" einzubeziehen seien (S. 301).*

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Band mit der Frage nach der Mediensozialisation von Kindern in sozial benachteiligten Familien ein bislang vernachlässigtes Thema der medienpädagogischen Forschungen aufgreift. Er bietet insgesamt eine sehr gute Grundlage, um die Medienpraxis vor Kindern besser im Kontext ihrer jeweiligen Lebensverhältnisse zu verstehen. Die Befunde belegen deutlich die Notwendigkeit medienpädagogischer Handlungskonzepte, um Eltern aus benachteiligten Sozialmilieus bei der Medienerziehung ihrer Kinder zu begleiten und zu unterstützen. Es ist der Salzburger Forschungsgruppe zu wünschen, dass sie die Panelstudie mit der Untersuchungspopulation fortsetzen kann, um den Einfluss der Medien in den weiteren Lebensphasen der Heranwachsenden zu untersuchen und dies möglicherweise mit einer Repräsentativerhebung zu den Medienumgangsweisen von Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten Sozialmilieus nicht nur in Österreich und Deutschland, sondern auch in Kroatien zu verbinden.

THE LACANIAN SUBJECT – BETWEEN LANGUAGE AND JOUISSANCE

(LAKANOVSKI SUBJEKT: IZMEĐU JEZIKA I JOUISSANCE)

BRUCE FINK
Kruzak, Zagreb, 2009., 258 str.

MATKO SORIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za sociologiju
University of Zadar, Department of sociology

Primljeno / Received : 28. X. 2009.

Lacan se, poput Deleuzea i Guattarija, po mnogočemu znatno razlikuje od glavne struje poststrukturalizma, koju predstavljaju prvenstveno Michel Foucault i Jacques Derrida, ali je ipak autorima tog perioda francuske misli dvadesetog stoljeća moguće pronaći mnoge zajedničke točke. Svako čitanje poststrukturalističkih autora i autorica prvenstveno se susreće sa specifičnim hermetičnim izričajem, koji se od diskursa klasičnog njemačkog idealizma razlikuje po eklektičnosti, odnosno intenzivnoj indirektnoj intertekstualnosti. Takav stil pisanja u početku rezultira potpunim nerazumijevanjem, a potom mukotrpnim procesom interpretacije, što je posebno očito pri čitanju Lacana, s obzirom na njegovo korištenje iznimno širokog dijapazona znanja: od književnosti i filozofije, preko lingvistike i biologije, do matematike i fizike. Dodatni problem je i u tome što on rekodira izvorne koncepte i modele u svoju originalnu psihoanalitičku matricu, te im tako daje novo značenje. Knjiga Bruce Finka, jednog od najvršnjih psihoanalitičara u SAD-u i prevoditelja Lacanovih spisa (*Écrits*) na engleski, nudi ulaz u Lacanovu teoriju, u teme kojima se ona bavi, i umnogome može olakšati razumijevanje jednog od najtežih teoretičara dvadesetog stoljeća.

Kao što sam naslov sugerira, Fink se fokusira na Lacanov pokušaj decentriranja kartezijanskog subjekta. Različiti autori poststrukturalizma izveli su to na različite načine, ali Lacan je specifičan budući da mu cilj nije u potpunosti dekonstruirati identitet subjekta, već otkriti proces njegova nastajanja.

Knjiga se sastoji od deset poglavlja grupiranih u četiri tematska dijela. Prvi dio tematizira genuzu i konstituiranje subjektivnosti; drugi dio proučava već formirani subjekt, unutrašnje procese i način njegova funkcioniranja; treći dio usmjeren je na objekt i žudnju te pitanje spolnog identiteta; četvrti dio problematizira status psihoanalize kao institucionalizirane znanosti. U dva dodatka na kraju knjige Fink djelomično rekonstruira Lacanovu formalizaciju pojavljivanja realnog registra u simboličkom poretku. Taj dio knjige znatno odudara od ostatka, ali je koristan jer ukazuje na Lacanovu primjenu prirodoslovnih modela u kontekstu *de facto* humanističke problematike.

Prvi dio knjige otvara najvažnije i najobimnije pitanje lakanovske psihoanalize - pitanje jezika. Nastavljajući se na poznatu Lacanovu izjavu da je nesvjesno strukturirano kao jezik, Fink povlači paralele između koncepta nesvjesnog kao eminentno psihoanalitičkog pojma i sociološke dimenzije jezika. Premda se pri tome ne referira na Durkheima, njegov opis nesvjesnog uvelike odgovara Durkheimovu opisu jezika, najeklatantnije društvene činjenice. Nesvjesno, kao i jezik, postoji prije konkretnog pojedinca i postojat će nakon njega; ono prebiva u pojedincu, ali ipak djeluje autonomno; pojedinac se nakon rođenja socijalizacijom mora njemu prilagoditi, a ne obrnuto; identitet se formira nakon toga, i to, lakanovski rečeno, kao položaj usvojen s obzirom na Drugo.

Fenomen jezika u kontekstu psihoanalize važan je prvenstveno jer se pomoću njega dospijeva do nesvjesnog. Put analitičara k nesvjesnom pacijenta vodi kroz jezik, kroz omašku, što Lacan direktno preuzima od Freuda. No, pored toga, jezik služi Lacanu kako bi pojasnio svoje pojmove simboličkog i realnog. Za ilustriranje odnosa simboličkog i realnog registra Lacan koristi umjetne jezike. Svaka neobičnost koja podriva uobičajen poredak simboličkog, zapravo je realno: "Lacan ovdje smatra da se u jeziku *uvijek* pojavljuje nešto anomalno, nešto neobično, neobjašnjivo: aporija. Ove aporije upućuju na prisutnost ili utjecaj realnog u simboličkom poretku." (str. 36) Fink pojednostavljuje Lacanove primjere te ih donosi u razumljivijem, iscrpnije komentiranom, obliku. On time omogućuje uopćavanje Lacanovih kategorija i njihovu primjenu unutar različitih disciplina, o čemu govori četvrti dio knjige.

Drugi dio knjige smjera k što preciznijem određenju subjekta. U Lacanovoj psihoanalizi, pod utjecajem Lévi-Straussa, Jakobsona i općenito čitavog strukturalističkog pokreta, subjekt je marginalna, rijetka pojava bez tipičnih humanističkih konotacija kao što su autonomija, samosvijest, sloboda ili odgovornost. Kao i Freud, Lacan daje primat nesvjesnim procesima: "... poput Freudova, Lacanovo se shvaćanje mišljenja okreće oko nesvjesnog mišljenja, a ne oko svjesnog mišljenja koje je proučavao filozof Descartes. Freud svjesno mišljenje uglavnom povezuje s racionalizacijom, a teško da mu Lacan pridaje išta viši status." (str. 51) Iz ovih razloga lakanovski subjekt nije identičan kartezijanskom subjektu. Fink ga također oštro razlikuje od subjekta američke ego-psihologije, kao i od grčkog pojma *hypokeimenon*, koji označava trajnu jezgru bića i nepromjenjivog nosioca svih arbitrarnih svojstava.

Subjekt nije moguće odrediti prije ulaska u jezik, odnosno simbolički poredak. Ovdje je važno naglasiti da Fink, uvjetno rečeno, 'biologizira' Lacanove kategorije i ne izostavlja njihovu prvobitnu, somatsko-tjelesnu funkciju. Dok primjerice Žižek koristi iste termine u primarno sociološkom smislu, transponirajući im značenje iz izomorfne strukture psihe, Fink prikazuje njihovu ulogu u životu djeteta ili konkretnog pojedinca, ne zaboravljajući somatsku podlogu koja, kako kod Freuda tako i kod Lacana, ipak predstavlja najbolje mjesto za razumijevanje psihoanalize u cjelini. To je posebno važno pri određenju lakanovskog subjekta.

Fink ovako sažima Lacanov opis konstituiranja subjektivnosti: dijete u odnosu s majkom pokušava ovladati njezinom žudnjom i u potpunosti je usmjeriti na sebe. Međutim, majka kao Drugo ima želje, odnose, preokupacije i obveze nevezane za dijete. Ta traumatična spoznaja žudnje Drugog u djetetu dovodi do konstituiranja subjekta i njegove vlastite žudnje. Odatle Lacanova teza kako je svaka žudnja uvijek žudnja Drugog. Subjektivnost se konstituira kao položaj unutar simboličkog poretka, pri čemu usvajanje jezika rezultira otuđenjem. Za Lacana su otuđenje i želja nužni i neizbježni elementi

ljudskog bića interpeliranog u simbolički poredak. Prema tome Fink tvrdi da možemo odrediti lakanovski "subjekt kao talog i subjekt kao prodor" (str. 79) 'Subjekt kao prodor' je naziv za remećenje diskursa pod specifičnim okolnostima, dok se 'subjekt kao talog' odnosi na lingvističko podrijetlo subjektivnosti, uvjetovane metaforičkom prirodom jezika i označiteljima kao njegovim elementarnim dijelovima. Lacanov subjekt je rascijepljen, podijeljen ili zapriječen kao razlika između svjesnog ega i instance nesvjesnog.

U trećem dijelu knjige Fink tematizira rodne uloge i tzv. Objekt *a*. Za razliku od Freuda, tradicionalnih filozofskih pristupa i zdravog razuma, koji poistovjećuju žudnju s nedostatkom (a stoga i s nesavršenstvom) i potrebom prema nekom vanjskom predmetu, Lacan nudi sofisticiraniju teoriju žudnje kao imanentnog svojstva simboličkog poretka i egzistencije u jeziku. Pri tome Objekt *a* nije njezin cilj nego uzrok: "Objekt (*a*) kao uzrok žudnje izaziva žudnju: odgovoran je za pojavljivanje žudnje, za osobiti oblik koji ta žudnja dobiva, te za njezin intenzitet." (str. 102) Lacanova definicija žudnje potpuno odudara od intuitivnih i kanoniziranih shvaćanja žudnje, a Fink to savršeno precizno formulira: "*Žudnja, strogo uzevši, nema objekt. Žudnja je po svojoj biti stalna potraga za nečim drugim i ne postoji odredljiv objekt koji je sposoban zadovoljiti je, drugim riječima: ugasiti. Žudnja je u osnovi uhvaćena u dijalektičko kretanje jednog označitelja prema sljedećem i dijametralno je suprotna fiksaciji.*" (str. 102) Ovdje treba istaknuti da terminološka distinkcija žudnja/želja u hrvatskom jeziku ima i prednosti i nedostatke. Dok riječ 'žudnja' (*desire, Begierde, désir*) ukazuje na neutaživu kontinuiranu težnju, što odgovara Lacanovoj upotrebi riječi *désir*, ona ipak ima konotaciju tjelesnosti. S druge strane riječ 'želja' (*wish, Wunsch, voeu*) je puno apstraktnija, ali joj nedostaje element kontinuiranosti i neostvarivosti. Ovu semantičku dilemu moguće je razriješiti jedino već uspostavljenom konvencijom: *želja* je Freudov pojam, a *žudnja* Lacanov.

Ostatak trećeg dijela knjige tematizira Lacanovo shvaćanje roda. Premda je posrijedi antiesencijalistički pristup *par excellence*, Lacan ipak zadržava kategorije *muškarca* i *žene* kao pozicije unutar simboličkog poretka. Ako te pojmove shvatimo doslovno, kao i pojmove *kastracije* ili *falusa*, onda je optužba Lacana kao patrijarhalnog falogocentrista Freudova tipa opravdana. Međutim, Fink neprestano naglašava konstruktivističku narav tih koncepata i odbacuje esencijalističku, ili preciznije rečeno – biologističku, interpretaciju Lacana. U elegantnim definicijama Fink tvrdi da je muškarac u potpunosti otuđen u simboličkom poretku, a žena samo djelomično; kastracija je naziv za otuđenje u simboličkom poretku i gubitak izvorne cjelovitosti, a falus je simbol žudnje. Enigmatična Lacanova teza kako ne postoji spolni odnos razumljiva je preko definicije muškarca i žene; odnos može postojati samo između entiteta koji su kompatibilni i simetrični. Lyotarovski rečeno, između muškarca i žene vlada *différend* – potpuna nesumjerljivost i radikalna razlika.

Treći dio knjige nesumnjivo je najgušći i najneprohodniji, što je sasvim razumljivo s obzirom na to da obrađuje kardinalne i kompleksne teme – želju i rod. U tom smislu mana ovog dijela teksta je osjetna kratkoća koju bi trebalo izbjegavati u uvodnim studijama.

Četvrti dio knjige obrađuje četiri tipa diskursa i status psihoanalize kao znanosti, pogotovo u američkom kontekstu. Prema Lacanu postoje četiri najobimnija tipa diskursa: diskurs gospodara, diskurs sveučilišta, diskurs histerika i diskurs analitičara. Diskurs gospodara je osnovni diskurs spram kojeg se definiraju ostali tipovi diskursa. Diskurs sveučilišta vrši racionalizaciju u službi gospodara i najbolje ga je razumjeti preko Foucaultova pojma *raison d'etat*: diskursu sveučilišta nije cilj istina, nego funkcionalnost,

instrumentalnost i briga za državu. Diskurs histerika je dijametralno suprotan diskursu sveučilišta i zato će Lacan reći da je prava znanost u svojoj biti histerična. Smisao diskursa analitičara je probavljanje starog gospodarskog označitelja i uspostavljanje novog.

U konačnici, možemo reći da će Finkova knjiga dobro poslužiti kao ozbiljniji uvod u Lacana. I kao kod svakog drugog uvoda, reduciranje i izbor tema je u potpunosti opravdan, kvantitativno i propedeutički. Teoretičara lacanovskog tipa nemoguće je sabiti u jednu kratku studiju. Bruce Fink je uspješno naznačio glavne preokupacije Lacanova teorijskog poduhvata, a o zainteresiranim čitateljima i čitateljicama ovisi hoće li se prepustiti dubljem razumijevanju problematike radom na originalnim tekstovima.

SOZIALE, MORALISCHE UND DEMOKRATISCHE KOMPETENZEN FÖRDERN: EIN ÜBERBLICK ÜBER SCHULISCHE FÖRDERKONZEPTE

(POTICANJE RAZVOJA SOCIJALNIH, MORALNIH I DEMOKRATSKIH
KOMPETENCIJA: PREGLED ŠKOLSKIH KONCEPATA)

GÜNTER BECKER

Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2008., str. 270.

IVANA DROBAC

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

Primljeno / Received: 25. XI. 2009.

Za ispunjavanje odgojnog zahtjeva škole, dakle za poticanje međuljudskih vrijednosnih orijentacija i sposobnosti te prevenciju problematičnih ponašanja u području međuljudskih odnosa, situacija u Njemačkoj posljednjih godina nije baš povoljna. Mnogo se više jednostrano naglašava obrazovni zahtjev. Težište nastojanja sada leži na uspjehu u "ključnim predmetima": matematici, prirodnim znanostima, njemačkom i stranim jezicima, dakle na matematičkim, prirodno-znanstvenim i jezičnim sposobnostima. Školski političari, školska uprava, nastavnici, učenici i roditelji poglavito rade na poboljšavanju uspjeha u ovim predmetima. To je u Njemačkoj prije svega povezano s poraznim rezultatima internacionalnih studija školskog uspjeha, prije svega s rezultatima provedene studije "Programme for International Student Assessment" (PISA 2000).

Knjiga *Poticanje razvoja socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija* pokazuje zašto je upravo danas važan odgoj vrijednosti¹ te razmatra mnoge postavke koje se razvijaju i isprobavaju. Autor daje pregled važnih postavki poticanja razvoja međuljudskih sposobnosti i vrijednosnih orijentacija, kako u osnovnoj tako i u srednjoj školi. Pritom je osnova perspektiva orijentirana na kompetencije, pri čemu se pravi razlika

¹ Pojam "odgoj", naglašava Becker, danas mnogi autori koriste za obilježavanje odgojnog zahtjeva škole (odgoj u užem smislu). Odgoj tada ima u vidu sva nastojanja prenošenja formi stručnih znanja, vrijednosnih orijentacija, spremnosti i kompetencija koje se odnose na religiozno-svjetonazorna pitanja, odnos prema sebi i odnos prema ljudskom suživotu. Ovaj pojam odgoja također često čini osnovu školskih zakona saveznih

zemalja. Autor, naprotiv, – slijedeći tradicionalno shvaćanje odgoja – pojam odgoja shvaća široko i pod njim podrazumijevam i školsku zadaću prenošenja sposobnosti orijentiranih na posao i kulturu (odgoj u širem smislu). Za odgoj u užem smislu primjenjuje pojam "odgoj usmjeren na vrijednosti" – koristi ovaj pojam jer se pojmovi "odgoj vrijednosti" i "obrazovanje vrijednosti" često shvaćaju samo u moralnom smislu.

između socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija kao područja kompetencija međuljudske interakcije. Skiciraju se teorijske osnove različitih postavki, njihove strukture kao i potrebne didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika. Prvi se put pritom uzimaju u obzir i internacionalne perspektive, a posebno one iz anglosaksonskog područja s njenom praksom *Civic Education*. Navode se također i web adrese i literatura koja može biti od pomoći za praktično umetanje pojedine postavke. Osim toga se ukazuje i na ograničenja predstavljenih postavki. U konačnici se izvodi diferenciranje i specifikacija kompetencija međuljudske interakcije.

Autor knjige, Günter Becker, bio je znanstveni suradnik na projektima "Osnove didaktike orijentirane na kompetencije. Poticanje socijalnih i sociomoralnih kompetencija u školi" i "Kompendij poticanja socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija u školi" na Max-Planck-Institutu za istraživanje obrazovanja u Berlinu. Područja njegova znanstvenog interesa su istraživanje moralnog razvoja, socijalni, moralni i demokratski odgoj u školi te istraživanje procesa socijalizacije.

Knjiga je prvenstveno rezultat projekta Ministarstva obrazovanja i znanosti Savezne Republike Njemačke (BMBF) "Osnove didaktike orijentirane na kompetencije: Poticanje razvoja socijalnih i sociomoralnih kompetencija u školi" (2002.-2004.) koji je imao tri temeljna cilja:

- sistematiziranje i procjenu razvojno-psiholoških i društveno-teorijskih postavki razvoja socijalnih i moralnih kompetencija
- sistematiziranje i procjenu metoda (strategija) i integrativnih postavki (programa) poticanja razvoja ovih kompetencija koje su nastale povezivanjem strategija
- razjašnjenje pitanja primjerenog prenošenja pojedinih strategija i programa na nastavnike.

Osim toga, knjiga je nastala u kontekstu programa "Učiti i živjeti demokraciju", koji je podržao Odbora za planiranje i istraživanje obrazovanja Savezne Republike Njemačke (BLK), u trajanju od 2002. do 2007. godine te zahvatio 170 općeobrazovnih i strukovnih škola u 13 saveznih zemalja. Središnji cilj bio je poticanje razvoja kompetencija koje su neophodne za život u demokraciji, kao npr. sposobnost preuzimanja perspektiva, sposobnost rješavanja konflikata i kooperativnosti, sposobnost moralnog prosuđivanja te, u konačnici, razvoj demokratske kulture škole. Autor izvještava o važnim rezultatima projekta "Osnove didaktike orijentirane na kompetencije" i daje odgovore na navedena tri temeljna pitanja ovoga projekta.

Knjiga bi trebala biti prikladna za učiteljski studij, studij pedagogije i psihologije, studentske seminare, nastavničku djelatnost, izobrazbu i usavršavanje nastavnika kao i razvoj škole, a prvenstveno je namijenjena studentima učiteljskog studija, angažiranim učiteljima, akterima izobrazbe i usavršavanja učitelja, stručnjacima za kurikulum, akterima razvoja škole, znanstvenicima odgoja i školskim psiholozima. Ona je i važan izvor informacija i orijentacijska pomoć za odgovarajuća odgojna nastojanja u cjelodnevnoj školi.

Danas se poticanje razvoja kompetencija usmjerenih na međuljudsku interakciju treba promatrati kao središnja zadaća škole. Ovo poticanje se postiže ne samo putem nekog posebnog školskog predmeta, npr. etika ili političkog obrazovanja, već putem prekopredmetne nastave (*fachübergreifender Unterricht*) kao i u školskom životu (str. 7).

U pogledu na kompetencije međuljudske interakcije – koje se također označavaju kao međuljudske kompetencije, kompetencije interakcije ili interpersonalne kompetencije – u ovoj se knjizi razlikuje tri područja kompetencija: između područja socijalne, moralne i demokratske kompetencije. U pogledu na tri područja kompetencija mogu se razlikovati četiri dimenzije sposobnosti: kognitivne, komunikacijske, emocionalne i sposobnosti djelovanja; kompetencije triju područja omogućuju rješavanje kognitivnih, emocionalnih i komunikacijskih problema te problema djelovanja. Značajni razlozi za poticanje ovih područja kompetencija u školi jesu nedovoljni odgojni učinci koje vrše roditelji (npr. mnogo djece u obitelji stječe agresivne obrasce ponašanja), negativni utjecaj drugih izvanškolskih instanci socijalizacije odnosno odgoja (npr. mediji), značenje triju područja kompetencija za ophođenje sa životnim problemima učenika i za društvo, zatim pozitivan utjecaj socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija na školski uspjeh. Kao specifične ciljeve knjige autor navodi:

- formuliranje pregledne strukture kompetencija međuljudske interakcije
- povezivanje triju odgojnih područja
- preispitivanje i procjenjivanje novijih internacionalnih postavki poticanja (posebno iz anglosaksonskih zemalja)
- naglašavanje postavki poticanja na Piageta orijentirane strukturno genetsko-konstruktivističke tradicije
- formuliranje nacrtu integrativno postavljenog programa za obrazovanje nastavnika

Knjiga sadrži 14 poglavlja, prva nas dva uvode u kontekst i okvire u kojima se odvija diskusija o strategijama i programima za poticanje socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija, tendencije razvoja, ali i ograničenja koje pokazuju sadašnji koncepti u Njemačkoj i na internacionalnoj razini te objašnjavaju zašto je odgojni zahtjev upravo danas posebno važan. Pozadinu njemačke diskusije čine prije svega rezultati studija školskog uspjeha, pravno utvrđivanje odgojnog zahtjeva škole, jako širenje problema učenika u međuljudskom ponašanju, razne obrazovno-političke aktivnosti usmjerene na razvoj nastave i škole, odgojno-znanstvena debata o "dobroj" školi kao i debata vođena u okviru metodike nastave o postavkama realizacije obrazovnog zahtjeva škola (str. 26).

Ciljevi se didaktike orijentirane na kompetencije odnose na učenike (individualna kompetencija) i na školu (školski standardi kvalitete). U Njemačkoj i na internacionalnoj razini su posljednjih godina razvijeni razni koncepti obaju kompleksa pitanja. U III. poglavlju *Socijalne, moralne i demokratske kompetencije kao ciljevi didaktike orijentirane na kompetencije* diskutira se prvenstveno o modelu kompetencija. Kako bi smisljeno koncipirala svoje pedagoške postavke, pedagogija je upućena na rezultate istraživanja o krajnjoj točki razvoja pojedine kompetencije, o tijeku njena razvoja i o korisnim ili otežavajućim uvjetima dotičnih razvojnih procesa. U ovome se poglavlju, nadovezujući se na odgovarajuće rezultate istraživanja, imenuju važni aspekti socijalne, moralne i demokratske kompetencije, a to znači temeljniji ciljevi didaktike orijentirane na kompetencije i formuliraju pretpostavke razvojnih sekvenci kao i uvjeta razvoja, što bi prema mišljenju autora trebalo omogućiti transparentno predstavljanje i procjenjivanje školskih postavki poticanja.

U IV. poglavlju *Odgoj usmjeren na vrijednosti putem nastavnih metoda* diskutira se pitanje odgojnog djelovanja nastavnih metoda pri čemu, doduše, u prvom planu stoje samo međuljudske kompetencije, ali ne i samokompetencija. U okviru metodike nastave razvijena su gledišta značajna također i za kontekst odgoja usmjerenog na vrijednosti. Osim frontalne nastave autor razmatra i samostalan rad, rad u paru i grupni rad te se poziva na Gudjonsa (2007) koji pladira za prošireni koncept frontalne nastave što integrira i aspekte samostalnog učenja. Nastavne metode velikog potencijala s obzirom na poticanje međuljudske kompetencije su posebice oblici kooperativnog učenja i projektne nastave (str. 147).

U sljedećih šest poglavlja (V.-X.) predstavljaju se strategije postavki poticanja razvoja socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija te programi socijalnog, moralnog i demokratskog odgoja u školi. Na temelju velikog broja postavki diskutira se prije svega o rezultatima novijih, obećavajućih postavki, dok se raširene tradicionalne metode izostavljaju. Odabir odnosno procjena strategija i programa uzimaju za osnovu razne kriterije. S obzirom na strategije poticanja autor istodobno razlikuje nekoliko strategija koje su smještene na razini nastave ili školskog razreda kao i na razini školskog života, zajednice, školske organizacijske strukture ili nastavnika, a posebno se predstavljaju novije anglosaksonske strategije i programi koji su u Njemačkoj još nepoznati te oni nastali u tradiciji Piageta.

U pogledu socijalne kompetencije vodeća su pitanja: Koje su specifične sposobnosti potrebne za ostvarenje vlastitih interesa na interpersonalnoj razini odnosno održavanja interakcije, i kako se te sposobnosti mogu izgrađivati u školi (str. 149). Sadržaji socijalnog odgoja proizlaze iz problema djelovanja, a to su: provođenje zakona, rješavanje konflikata, uspostavljanje kontakata i kooperacija. Tradicionalne strategije prije svega omogućuju prenošenje znanja, dok uobičajene diskusije socijalnih dilema dopuštaju stimulaciju formiranja prosudbe. Autor posebno opisuje mogućnosti poticanja razvoja svih dimenzija socijalne kompetencije: spoznajne, komunikacijske, emotivne i dimenzije djelovanja. Socijalne kompetencije su pretpostavka moralne kompetencije; razvijena sposobnost preuzimanja perspektiva je, na primjer, potreban uvjet za moralnu kompetenciju. Temeljno je pitanje VII. poglavlja: kako se mogu poticati sposobnosti orijentiranja na interese drugih u interpersonalnome kontekstu (str. 182). Sadržaji moralnog odgoja se značajno poklapaju sa sadržajima nastave etike koji su prije svega pitanja pravednosti i pitanja prosocijalnog morala. Raširene tradicionalne metode nastave etike su nastavno predavanje, lektira i nastavni razgovor ili specijalne nastavne jedinice, npr. o seksualnom, ekološkom, antidroga odgoju i odgoju za slobodu (str. 184). Tradicionalne moralno-pedagoške

² Tab. 0.1: Strategije odgoja karaktera (prema Jones/Ryan/Bohlin 1999, str. 23f.)

<i>Razjašnjavanje vrijednosti / Spoznavanje vrijednosti</i>	
-	vrijednosti su u visokoj mjeri individualne, nastavnik djeluje kao neutralni moderator
-	primjena izazovnih vježbi za spoznavanje vlastitih vrijednosti
<i>Moralna prosudba / Kognitivni razvoj</i>	
-	formiranje karaktera se promatra kao pretežno racionalni proces
-	primjena hipotetskih moralnih dilema da bi se učenike potaklo na dostizanje viših stupnjeva moralne spoznaje
<i>Odgoj vrlina</i>	
-	stjecanje na vrijednosti usmjerenih obrazaca ponašanja (vrlina) vježbanjem pozitivnog ponašanja
-	postavljen na sadržaje učenja, posebno na književnost i povijest da bi učenici stjecali znanja o moralnoj tradiciji svoje kulture

postavke ("bistrenje vrijednosti", "prenošenje vrijednosti")² prema Beckeru trebaju daljnji razvoj. Mišljenja je kako metoda diskusije dilema obećava uspjeh kao i najdiferenciranije diskutira o njoj, pri čemu ukazuje na mogući put za njeno daljnje usavršavanje. Za razliku od programa socijalnog odgoja programi moralnog odgoja jače stoje u kontekstu pedagogije. U novijim njemačkim preglednim radovima o moralnom odgoju naglašava se potreba primjene integrativne postavke. Autor posebno ističe Kohlbergov model *Pravedne školske zajednice (Just-Community-School)* koji je jedan od prvih integrativnih postavki moralnog odgoja (str. 204).

Budući da su socijalne i moralne kompetencije važne pretpostavke za razvoj demokratske kompetencije, socijalno odnosno moralno-odgojne strategije poticanja bi se također mogle upotrijebiti za demokratsko-odgojne postavke. Demokratski odgoj zahtijeva ipak prije svega izvorne demokratsko-odgojne strategije koje ciljaju na političku logiku djelovanja. Dobra nastava politike potiče sposobnost političkog prosuđivanja kao i vrijednosne aspekte sposobnosti političkog prosuđivanja. Pritom njen temelj čine razni stručno-didaktički principi kao što su orijentacija na konflikt i problem. Programi demokratskog odgoja su, kao i programi moralnog odgoja, nastali prije svega u kontekstu pedagogije. Neke se postavke socijalnog i moralnog odgoja usmjeravaju također prema demokratskom odgoju. Postavka *Just-Community-School* i Lickonin program, naprimjer, također ciljaju i na izgradnju demokratskih vrлина. U BLK-programu "Učiti i živjeti demokraciju", naprotiv, do izražaja dolaze osim izvorno demokratsko-odgojnih metoda,

Life Skills Education

- naglašava razvoj pozitivnih društvenih stavova i životno praktičnih spremnosti
- srodne teme obuhvaćaju osobno pronalaženje odluka, samopoštovanje, komunikaciju i radne spretnosti

Service- Learning

- manje "knjiškog znanja" – iskustva usmjerena na djelovanje trebala bi nastavu učiniti relevantnom za učenike
- integrira u kurikulum prigode za služenje zajednici

Citizenship training / Civics

- težište je prenošenje građanskih vrijednosti na kojima je utemeljeno američko društvo
- cilj je odgajanje budućih građana; često u okviru nastave povijesti

Brižna zajednica

- težište je njegovanje brižnih odnosa u razredu
- forme učenja u grupama, za poticanje sposobnosti zajedničkog rada i empatije

Zdravstveni odgoj / Prevencija konzumiranja droge, trudnoće tinejdžera i nasilja

- težište je izbjegavanje nezdravog i nesocijalnog ponašanja
- razvoj karaktera je općenito implicitni cilj; na program orijentirana postavka suzbijanja socijalnih problema u adolescenciji

Rješavanje konflikata / Peer-Mediation

- cilj je učenicima pomoći da razviju sposobnosti konstruktivnog rješavanja konflikata

Etika / Moralna filozofija

- eksplicitna nastava u etici/filozofiji, najčešće kao samostojeći kurs ili nastavna cjelina
- studiranje značajnih mislilaca iz područja moralne filozofije

Nastava vjeronauka

- formiranje karaktera se odvija u kontekstu vjerske tradicije
- pretpostavlja se da moral ima transcendentni, nadprirodni temelj, često se kombinira s etikom služenja drugome

socijalno i moralno-odgojne metode, npr. poticanje razvoja socijalne kognicije, medijacija, kooperativno učenje, projektna didaktika i diskusija moralnih dilema.

Sve predstavljene internacionalne strategije i programi su prema Beckeru primjenjive i u Njemačkoj. Neke su već uspješno stavljene u primjenu (npr. *I Can Problem Solve*, *Lions Quest*, *Second Step*). Ponude poticanja čine se posebno pogodnima za cjelodnevne škole koje nude relativno veliki prostor za isprobavanje. Mnoge bi postavke (npr. diskusija dilema i rješavanje konflikata) mogle biti pogodne i za posebne škole, strukovne škole te za obrazovanje odraslih.

Pritom, po mogućnosti, iz programa poticanja ne bi smjele biti izuzete pojedine jedinice učenja budući da su programi obično cjelovito orijentirani. Pojedine su strategije i programi poticanja BLK-programa uspješno implementirane u škole. Informacije o iskustvima s umetanjem postavki poticanja te o svim programima poticanja navedenim u knjizi, nalaze se na web stranici www.blk-demokratie.de.

Poticanju razvoja djece i mladih u školi, dakle odgojnim nastojanjima, stavljene su jako uske granice: Na njihov razvoj u velikoj mjeri utječu izvanškolska odgojna i socijalizirajuća iskustva (npr. nasilnički stil odgoja roditelja, afirmacija nasilja u grupi vršnjaka). Ta iskustva često djeluju u smjeru drugačijem od školskih nastojanja i poticanja. Unutar škole također djeluju utjecaji socijalizacije ("skriveni kurikulum"). Pritom je u školi naglašenije posredovanje matematičko-prirodnoznanstvenih, jezičnih i estetsko-ekspresivnih kompetencija nego posredovanje socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija.

U XII. poglavlju *Posljedice za izobrazbu i usavršavanje nastavnika: integrativni program njihove profesionalizacije*) autor naglašava da nastavnici jedne škole moraju biti sposobni i motivirani za primjenu postavki poticanja, što prije svega pretpostavlja njihovu izobrazbu i usavršavanje. Potrebna je odgovarajuća reforma izobrazbe nastavnika pri čemu bi se naročito trebao skicirati koncept izobrazbe "multiplikatora" (str. 246). Osim izobrazbe multiplikatora za demokratski odgoj (koji je nastao u BLK-programu) potrebna je i izobrazba multiplikatora za socijalni i moralni odgoj.

Autor na kraju svojih razmatranja još jednom naglašava kako se veći značaj prvenstveno treba pridodati strukturno genetsko-konstruktivističkim didaktičkim pozicijama Piagetove tradicije (npr. Kohlbergovoj postavci diskusije moralnih dilema, njegov koncept *Just-Community-Schools*, Selmanov program *Risk and Prevention*). Pritom bi se trebalo potaknuti pitanje kako se strukturno genetsko-konstruktivistička perspektiva može dalje razviti.

Unatoč mnogim otvorenim pitanjima, na koja je i sam autor ukazao, razvidno je kako je knjiga rezultat dugogodišnjeg sustavnog rada na holističkom pristupu učenju i učeniku te na akcentiranju značajnosti odgojnog zahtjeva škole. Iscrpan popis literature, pojmova te prikaz suvremenih postavki poticanja socijalnih, moralnih i demokratskih kompetencija poslužiti će, kako praktičarima tako i teoretičarima, kao model u produbljivanju i unapređivanju svojega rada u području koje zahtijeva i zaslužuje veću pozornost.

SKUPOVI, PREDAVANJA, TRIBINE
CONFERENCES, LECTURES, DEBATES

PROF. DR. SC. ANTE VUKASOVIĆ - DOAJEN HRVATSKE PEDAGOGIJE

ČESTITKE POVODOM PROSLAVE 80. GODINE ŽIVOTA
I 60. GODINE RADA

ZLATKO MILIŠA
Sveučilišta u Zadru, Glavni i odgovorni urednik
University of Zadar, Editor in Chief

Primljeno / Received: 5. XII. 2009.

Doajen hrvatske pedagogije, prof. dr. *Ante Vukasović* navršio je osamdeset godina života i šezdeset godina iznimno uspješnog pedagoškog i društvenog djelovanja. Povodom tih obljetnica sveučilišni profesori dr. sc. *Josip Markovac* i dr. sc. *Valentin Puževski* napisali su i objavili spomen-knjigu "Ante Vukasović – životno djelo i bibliografija". Svojim priložima u poglavlju "Mjerodavna svjedočenja" pridružili su im se: prof. dr. sc. *Vlatko Previšić*, prof. dr. sc. *Hrvoje Vrgoč*, dr. sc. *Vladimir Lončarević*, *Mate Krajina*, don *Anđelko Kačunko*, dr. sc. *Agneza Szabo*, mr. *Ján Jankovič*, mr. *Jozef Pšenák*, prof. dr. sc. *Zvonimir Šeparović* i mr. sc. *Ivica Đaković*. Nakladnici spomen-knjige su ustanove i udruge u kojima je prof. *Vukasović* produktivno djelovao: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatsko pedagoško društvo, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Hrvatski katolički zbor "MI", Hrvatsko žrtvoslovno društvo i udruge Hrvatsko-slovačkog prijateljstva. Potonja udruga iz Zagreba i Hrvatski klub slovačko-hrvatskoga prijateljstva iz Bratislave, u suradnji s Veleposlanstvom Republike Hrvatske u Bratislavi, organizirali su 9. studenog 2009. (u prostorijama hrvatskoga Veleposlanstva) predstavljajući knjige "Ante Vukasović – životno djelo i bibliografija". Pozdravne riječi uputili su veleposlanik *Tomislav Car*, *Zlatko Heršak*, predsjednik Društva Hrvatsko-slovačkog prijateljstva i *Mladen Heruc*, predsjednik Hrvatskoga kluba u Republici Slovačkoj. "Spomen-knjigu" sa stručnog aspekta predstavili su prof. *Jozef Pšenák*, profesor na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. A. Komenskog u Bratislavi, *Alica Kulihová*, profesorica hrvatske književnosti Filozofskog fakulteta u Bratislavi i kroatistica *Mária Ševčíková*. Prof. *J. Pšenák* govorio je o prof. *Vukasoviću* kao znanstveniku-istraživaču, najplodnijem pedagoškom piscu u Hrvatskoj, odgojitelju odgojitelja, graditelju hrvatsko-slovačkoga prijateljstva te o njegovoj publicističkoj djelatnosti. *A. Kulihová* je istaknula ulogu profesora *Vukasovića* pri osnivanju studija kroatistike u Bratislavi, suradnjom s Hrvatskim klubom i tiskovini "Naše slovo" u Bratislavi. I *M. Ševčíková* je apostrofirala ulogu slavljenika u suradnji slovačkih i hrvatskih škola. U cijeloživotnoj djelatnosti prof. *Vukasovića* važno mjesto pripada razvijanju i širenju hrvatsko-slovačkoga prijateljstva. U poglavlju posvećenom njegovu životopisu u objavljenoj spomen-knjizi, jedan dio govori o graditelju mostova prijateljstva, a u poglavlju "Mjerodavna svjedočenja" o tomu svjedoče

prilozi uglednog slovačkog kroatiste *J. Jankoviča* i prof. *J. Pšenáka*. Predsjednik Slovačke Republike *Ivan Gašparovič* odlikovao ga je 2005. "Redom bijelog dvostrukog križa Slovačke Republike".

Drugi jubilarni skup posvećen prof. dr. *Vukasoviću* 20. studenog 2009. godine organizirao je Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Hrvatsko pedagojsko društvo, a na inicijativu prof. dr. *Vlatka Previšića*, nekada studenta, asistenta i doktoranta prof. *Vukasovića*, pročelnice Odsjeka prof. dr. *Dubravke Maleš*, isto tako nekad studentice i asistentice prof. *Vukasovića* te prof. dr. *Nevena Hrvatića* predsjednika Hrvatskoga pedagojskog društva. Skup su otvorili, pozdravili, slavljenuku čestitali obljetnice i izuzetna postignuća: pročelnica Odsjeka prof. *D. Maleš*, predsjednik HPD prof. *N. Hrvatić*, dekan Filozofskog fakulteta prof. dr. *Damir Boras*, državna tajnica u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa, prof. dr. *Dijana Vican*, biskup *Valentin Pozaić* i konzulica *Jana Katerincová* u ime veleposlanika Slovačke Republike. O životnom putu, nastavnoj i znanstvenoj djelatnosti, brojnim istraživačkim projektima, zavidnim postignućima, marljivosti, upornosti i moralnoj dosljednosti prof. *Vukasovića* podrobno su govorili profesori Odsjeka za pedagogiju: *Vlatko Previšić*, *Ana Sekulić*, *Vladimir Jurić*, *Dubravka Maleš*, *Nikola Šoljan*, *Neven Hrvatić* i *Renata Marinković*. Profesor *Previšić* je istaknuo činjenicu da je slavljenuku objavio gotovo dvije tisuće znanstveno bibliografskih jedinica u monografijama, stručnim publikacijama i četrdesetak znanstvenih časopisa. Pridružili su im se pročelnici Odsjeka za pedagogiju iz Osijeka prof. dr. *Vesna Buljubašić*, iz Zadra prof. dr. *Zlatko Miliša* te iz Splita doc. dr. *Maja Ljubetić*. O prof. *Vukasoviću*



Sudionici skupa, u prvom redu s lijeva na desno sjede: prof. dr. sc. *Vladimir Jurić*, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, prof. dr. sc. *Vesna Buljubašić*, pročelnica Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku, prof. dr. sc. *Zlatko Miliša*, pročelnik Odsjeka za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, prof. dr. sc. *Arijana Miljak*, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, doc. dr. *Maja Ljubetić*, pročelnica Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Splitu, prof. dr. sc. *Dijana Vican*, državna tajnica pri MZOŠ.

su govorili i njegovi biografi prof. dr. *J. Markovac* i prof. dr. *V. Puževski* te prof. *Zvonimir Šeparović* i prof. dr. *Josip Milat*. Na kraju, očito dirnut dobrom organizacijom i veličanstvenošću skupa, svima se toplo zahvalio slavljениk.

Profesor *Vukasović* je napisao 45 knjiga. Udžbenik "Pedagogija" (za studente nastavničkih fakulteta) doživio je čak deveto izdanje. Preteča je suvremenih znanstvenih pristupa koji krizu odgoja tretiraju kao krizu vrednota. Od iznimno bogatog opusa znanstveno-stručne literature vrijedi istaći činjenicu da su njegova 94 članka prevedena na 12 svjetskih jezika, da je boravio i predavao u Austriji, Kanadi, Francuskoj, Mađarskoj, Njemačkoj, Poljskoj, Švedskoj, Ukrajini, Rusiji, Slovačkoj, Švicarskoj i SAD-u. Dobitnik je brojnih priznanja i nagrada od čega ističemo nagradu "Ivan Filipović" za životno djelo. Ovim se prikazom i mi, uredništvo časopisa *Acte Iadertine*, pridružujemo čestitkama i proslavi jubileja prof. *Ante Vukasovića*.

UPUTE SURADNICIMA

OPĆE UPUTE

Acta Iadertina – časopis Odjela za filozofiju, Odjela za pedagogiju i Odjela za sociologiju objavljuje samo članke koji se recenziraju. Časopis izlazi jednom godišnje. Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

- izvorni znanstveni članak – *original scientific paper*
- prethodno priopćenje – *preliminary report*
- pregledni članak – *review*
- izlaganje sa znanstvenog skupa – *conference paper*
- stručni članak – *professional paper*

Izvorni članak sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.

Prethodno priopćenje sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznijetih rezultata.

Pregledni članak mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor i sam aktivno sudjeluje. Mora biti naglašena uloga autorovog izvornog doprinosa u tom području u odnosu na već publicirane radove, kao i pregled tih radova.

Izlaganje sa znanstvenog skupa, prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka i to samo u slučaju ako nije prije toga objavljeno u zborniku skupa.

Stručni članak sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Konačnu odluku o kategoriji tekstova donosi Uredništvo na osnovu recenzija. Recenzenti su stručnjaci iz područja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Oni ne znaju tko je (su) autor/i članka koji recenziraju, a autor/i ne zna/ju tko su recenzenti.

Autori trebaju biti spremni na eventualno popravljavanje teksta prema uputama recenzenata te na kontrolu lektorskih ispravaka i posljednju korekturu.

Autor/i članka dobivaju od Uredništva po dva primjerka broja *ACTE JADERTINE* u kojem je njihov rad objavljen i deset separata.

Uredništvo prima isključivo neobjavljene rukopise. Radovi se dostavljaju uredništvu koje ih prihvaća tijekom čitave akademske godine na adresu:

Acta Iadertina – časopis Odjela za filozofiju, Odjela za pedagogiju i Odjela za sociologiju, Sveučilište u Zadru, (Odjel za sociologiju), Obala kralja Petra Krešimira IV/2, 23000 Zadar.

Tekstovi se dostavljaju na papiru u dva identična primjerka i na disketi. Radovi moraju biti otipkani samo s jedne strane papira A4 formata. Tekst treba biti otipkan u dvostrukom proredu (30 redaka na stranici) u standardnom kompjutorskom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo da rukopis redakcijski prilagodi propozicijama časopisa i standardima hrvatskog književnog jezika. Rukopisi, diskete i CD-romovi se ne vraćaju autoru/ima. Članci mogu biti pisani samo na hrvatskom jeziku.

OPREMA RUKOPISA

1. Poželjni opseg znanstvenih i stručnih radova (uključujući i sažetak, bibliografiju i mjesta za tablične/grafičke priloge) iznosi između jednog i dva autorska arka (od 16 do 32 tipkane stranice). U dogovoru s glavnim i odgovornim urednikom opseg članak smije biti i veći.

2. Na prvoj stranici rada treba pisati naslov rada ispisan velikim slovima, ime(na) i prezime(na) autora i naziv ustanove i odjela na kojem je (su) autor(i) zaposlen(i).

3. Autorima se preporučuje da pri upućivanju na tuđe tekstove, kao i pri njihovom citiranju, radi ekonomičnosti i preglednosti koriste sljedeći model:

Izvor treba navesti u tekstu, a ne u bilješkama. Referenca se stavlja u zagrade i sadrži prezime autora, godinu izdanja i, ako je riječ o citatu, broj stranice, npr. (Rawls, 1971) ili (Rawls, 1971: 136). Ako rad ima dva autora, treba navesti oba, npr. (Horkheimer i Adorno, 1989). U slučaju zajedničkog rada trojice ili više autora koristi se i oblik "i suradnici", npr. (Prelog i sur., 1979). Sve reference u tekstu navode se kao i prvi put, odnosno ne koriste se oblici poput "ibid.", "op. cit." i slično.

Navode i bibliografske podatke valja pisati na sljedeći način:

Iza svakog navoda, koji mora biti označen navodnim znacima ("navod", "navod" ili "navod"), treba doći u zagradi kratka bibliografska bilješka. Na primjer: "To znači da su istina i neistina u mišljenju,..." (Bošnjak, 1996: 9).

Ako unutar navoda treba nešto ponovno označiti navodnicima, onda oni trebaju biti jednostruki (,unutrašnji navod', 'unutrašnji navod', 'unutrašnji navod').

Autorima se sugerira da bilješke (fusnote) isključivo koriste za dodatna objašnjenja i komentare uz osnovni tekst, a ne za bibliografske podatke.

4. U popisu literature (bibliografiji), koji se navodi na kraju rada, u dvostrukom proredu kao i glavni tekst, treba navesti pune podatke o svim djelima koja se spominju u referencama. Radovi se navode abecednim redom prema prezimenima autora i kronološkim redom za radove istog autora. Ukoliko se navodi više radova istog autora koji imaju istu godinu izdanja, treba ih razlikovati slovima (a, b, c, itd.) iza godine izdanja. U slučaju zajedničkog rada više autora, u popisu literature se ne koristi oblik "i suradnici", nego se navode svi autori. Popis literature treba izraditi prema dolje navedenim primjerima:

- knjiga

Bošnjak, B. (1996) *Filozofija istine*, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo.

- članak u časopisu

Despot, B. (1992) Agresivnost europske filozofije slobode u Hegelovoj filozofiji prava, *Metodički ogledi*, Zagreb, god. 3, sv. 2 (5), str. 29-39.

- rad u zborniku

Kardum, I. (2004) Evolucijski pristup u psihologiji ličnosti. U: Hrgović, J. i Polšek, D. (ur.), *Evolucija društvenosti*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, str. 129-143.

- www izvori

Ime(na) autora (ako je/su poznata), naslov dokumenta, datum nastanka (ako se razlikuje od datuma pristupa izvoru), naslov potpunog djela (kurziv), potpuna http adresa, datum pristupa dokumentu

- članak u elektroničkom časopisu
Stojanovski J. Croatian libraries : the war is behind us what brings the future?
Ariadne. The Web version (1996), 5.
URL: <http://www.ukoln.ac.uk/ariadne/issue6>.
- tekst na web stranici
Burka, Lauren P. A hypertext history of multi-user dimension. The MUDdex.1993.
URL: <http://www.apocalypse.org/pub/u/lpd/muddex/essay/>.

5. Uz svaki primjerak teksta treba priložiti SAŽETAK na hrvatskom i SUMMARY na engleskom jeziku (ili nekom drugom svjetskom jeziku). Sažetak treba iznositi između 15 do 20 redaka te treba upućivati na svrhu rada, upotrijebljenu metodologiju, najvažnije rezultate i zaključak. Sažetak se prilaže na posebnom listu s naslovom rada, imenom i prezimenom autora, nazivom institucije i odjela u kojem radi s oznakom "Sažetak". Na kraju sažetka, pod oznakom KLJUČNE RIJEČI (KEY WORDS) treba abecednim redom navesti najvažnije termine i pojmove o kojima se raspravlja u članku.