

| ISSN 2623-7911

2

# EDUCATIONAL ISSUES

VOLUME 6

ODGOJNO-OBRAZOVNE TEME



Sveučilište u Rijeci  
University of Rijeka

UFRi Učiteljski fakultet  
Faculty of Teacher Education

## **Odgojno-obrazovne teme / Educational issues**

### **Izdavač (Publisher)**

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

### **Za izdavača (For publisher)**

izv. prof. dr. sc. Darko Lončarić

### **Glavna urednica (Editor in Chief)**

Sanja Tatalović Vorkapić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

### **Izvršna urednica (Executive Editor)**

Tena Pejčić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

### **Uredništvo (Editorial Board)**

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

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

Silva Bratož, Pedagoški fakultet, Sveučilište Primorska (Slovenija)

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

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

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

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

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

### **Međunarodni izdavački savjet (International Advisory Board)**

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

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

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

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

Johanna Einarsdottir, University of Island, Reykjavík (Island)

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

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

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

Sonja Rutar, University of Primorska, Koper (Slovenia)

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

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

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

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

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

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

### **Lektorice, korektura i prijevod:**

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

### **Dizajn ovitka:**

Anita Vranjić

### **Grafička priprema i tisak:**

Grafik, Rijeka

## SADRŽAJ

UVODNIK .....	5
Alma Bešić ZAHTJEVI SUVREMENOG MATEMATIČKOG OBRAZOVANJA I IZBJEGAVANJE ODGOVORNOSTI NASTAVNIKA .....	7
Ivana Marić, Željka Ivković Hodžić, Željko Boneta PSEUDOZNANOST U KONTEKSTU SUVREMENOG RODITELJSTVA: KVALITATIVNA ANALIZA SADRŽAJA FORUMA S TEMOM CIJEPLJENJA DJECE .....	27
Jasna Šulentić Begić, Amir Begić, Katarina Šarić GLAZBENE SPOSOBNOSTI UČENIKA OSNOVNE OPĆEOBRAZOVNE ŠKOLE U KONTEKSTU UTJECAJA DOBI, SPOLA I AKTIVNOG BAVLJENJA GLAZBOM.....	51
Nina Volčanjk STAVOVI INKLUZIVNOG PEDAGOGA PREMA UKLJUČIVANJU.....	73
Tena Pejčić, Sanja Tatalović Vorkapić PROF. PH.D. SHU-CHEN YEN – INTERVIEW .....	91
Vesna Grahovac-Pražić PRILOG SUVREMENOJ METODIČKOJ MISLI.....	97
Marijana Škorić FERNANDO M. REIMERS (2020). EDUCATING STUDENTS TO IMPROVE THE WORLD. HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, CAMBRIDGE, USA. ....	100

## CONTENTS

EDITORIAL.....	6
Alma Bešić	
THE DEMANDS OF CONTEMPORARY MATHEMATICS EDUCATION AND THE AVOIDANCE OF TEACHER LIABILITY .....	7
Ivana Marić, Željka Ivković Hodžić, Željko Boneta	
PSEUDOSCIENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PARENTING: A QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS OF FORUMS WITH THE TOPIC OF CHILDHOOD VACCINATION.....	27
Jasna Šulentić Begić, Amir Begić, Katarina Šarić	
MUSICAL ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE INFLUENCE OF AGE, GENDER, AND ACTIVE MUSIC PLAYING .....	51
Nina Volčanjk	
ATTITUDES OF INCLUSIVE EDUCATORS TOWARDS INCLUSION.....	73
Tena Pejčić, Sanja Tatalović Vorkapić	
PROF. PH.D. SHU-CHEN YEN – INTERVIEW .....	91
Vesna Grahovac-Pražić	
A CONTRIBUTION TO CONTEMPORARY METHODOLOGICAL THOUGHT .....	97
Marijana Škorić	
FERNANDO M. REIMERS (2020). EDUCATING STUDENTS TO IMPROVE THE WORLD. HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, CAMBRIDGE, USA.....	100

## Uvodnik

Dragi čitatelji i autori,

s ponosom vam predstavljamo novi broj časopisa Odgojno-obrazovne teme.

Novi broj obogaćen je radovima iz interdisciplinarnih područja. U ovome broju upoznat ćete se sa zahtjevima suvremenog matematičkog obrazovanja te problemom nedostatka matematičkih znanja, vještina i sposobnosti među učenicima srednjih škola. U drugome radu autori vas upoznaju sa pseudoznanosti u kontekstu suvremenog roditeljstva u kojem prikazuju kvalitativnu analizu sadržaja foruma s temom cijepjenja djece. Autori trećega rada predstavljaju glazbene sposobnosti učenika osnovne općeobrazovne škole kroz kontekst utjecaja dobi, spola i aktivnoga bavljenja glazbom. U četvrtome radu autorica iznosi stavove inkluzivnih pedagoga s ciljem produbljivanja razumijevanja i isticanja uvjeta koji ometaju ili omogućavaju provedbu inkluzivnog okruženja.

Osim izvornih znanstvenih radova, u ovome broju moći ćete pročitati intervju s profesoricom Ph.D. Shu-Chen Yen koja je gostovala na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Tijekom posjeta, održala je predavanja studentima o društvenim pričama koje piše, a za naš je časopis objasnila kako su one nastale te koji je njihov smisao.

Na kraju broja, moći ćete pročitati dva prikaza knjiga: Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju te *Educating Students to Improve the World*. Nadamo se da će vas ovi prikazi motivirati da proučite knjige u cijelosti.

Kao i dosad, iznimno smo zahvalni članovima uredništva i članovima međunarodnog izdavačkog savjeta na kvalitetnoj suradnji. Veliku zahvalu upućujemo svim recenzentima koji su svojim kritičkim promišljanjem doveli objavljenje radove do veće razine kvalitete. Ujedno, značajne zahvale šaljemo lektorici i prevoditeljici na uvijek korisnim prijedlozima za poboljšanjem napisanog teksta.

Vjerujemo kako će vam čitanje novoga broja približiti ljepotu, ali i zahtjeve svijeta odgoja i obrazovanja u suvremenom kontekstu. Objavljeni radovi su vrlo različiti i svaki na svoj metodološki kvalitetan način nastoji propitivati neke od suvremenih odgojno-obrazovnih tema.

Želimo vam ugodno čitanje i nadamo se da ćete posvetiti pažnju našem časopisu i u novome broju, kao čitatelji, a ubuduće i kao autori.

Srdačan pozdrav do sljedećeg broja!

*Sanja Tatalović Vorkapić i Tena Pejčić*

## Editorial

Dear readers and authors,

we are proud to present the latest issue of the *Educational Issues* journal.

In this new issue, filled with works from interdisciplinary fields, you will be introduced to the demands of modern mathematics education and the problem of high school students' lack of mathematical knowledge, skills, and abilities. The authors of the second paper will introduce pseudoscience in the context of modern parenting to you, by presenting a qualitative analysis of the content of a forum on the topic of child vaccination. The authors of the third paper introduce the musical abilities of elementary school pupils through the lens of the influence of age, gender, and active music practice. The author of the fourth paper presents the attitudes of inclusive pedagogues. The goal of this paper is to deepen the understanding and to highlight the conditions that hinder or enable the implementation of an inclusive environment.

Besides the original scientific papers, you will be able to read an interview with Professor Shu-Chen Yen, Ph.D. who was a guest at the Faculty of Teacher Education in Rijeka, in this issue. During her visit, she gave lectures to students about the social stories she writes, and she explained to our magazine how they came to be and what their meaning is.

At the end of the issue, you can read two book reviews: *Croatian Language in Primary Education* and *Educating Students to Improve the World*. We hope these reviews will motivate you to read the books in their entirety.

As always, we are extremely grateful to the members of the Editorial Board and the members of the International Advisory Board for their quality cooperation. We are very grateful to all the reviewers who brought the published papers to a higher level of quality with their critical reflections. We also give significant thanks to the proofreaders and translators for their ever-useful suggestions on how to improve the written word.

We believe that reading the new issue will bring you closer to the beauty, but also the demands of the world of education in the modern context. The published works are very diverse, and each tries to question some of the contemporary educational topics in a high-quality methodological way.

We wish you a pleasant read and we hope that you will pay attention to the new issue of our journal, as readers, and in the future as authors.

All the best until the next issue!

*Sanja Tatalović Vorkapić & Tena Pejčić*

## Zahtjevi suvremenog matematičkog obrazovanja i izbjegavanje odgovornosti nastavnika

ALMA BEŠIĆ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> SMŠ „Zijah Dizdarević“ Fojnica, Novo Naselje br. 7, Bosna i Hercegovina,  
e-pošta: abesic81@mail.com;  <https://orcid.org/0009-0009-7285-5220>

**Sažetak** Uzimajući u obzir sve lošije rezultate koje učenici srednje škole pokazuju na provjerama znanja iz matematike, možemo utvrditi da je trend niskih rezultata iz godine u godinu sve veći. Inicijalni, ali i drugi standardizirani testovi i provjere znanja iz matematike pokazuju da je iznimno visok postotak učenika srednjih škola, što uključuje smjerove u kojima je uspjeh iz matematike značajan za buduće obrazovanje, nema osnovna matematička znanja. Cilj ovog rada je analizirati problem nedostatka matematičkih znanja, vještina i sposobnosti među učenicima srednjih škola u Bosni i Hercegovini, kao i to kako se ovaj problem u obrazovnim institucijama sve češće „maskira“ ocjenama, koje su najčešće neobjektivne, a ne realan pokazatelj postignuća učenika. Nastavnici, koji imaju odgovornosti u kontekstu stvaranja kreativnog nastavnog okruženja, sve češće biraju pristup zasnovan na izbjegavanju odgovornosti za uspjeh učenika. Navedeno izbjegavanje obično se temelji na ocjenjivanju domaćih zadataka, neizrečenom dopuštenju za prepisivanje na pismenim provjerama znanja ili pak zahtjevima organizacije nastave u skladu s postojećim kurikulumom. Suprotno deontologiji i pedagoškoj etici, iznalaženjem načina vrednovanja akademskog nepoštenja učenika, nastavnik navedenim pristupom narušava vrijednosti i ideale obrazovne profesije.

**Ključne riječi:** akademska čestitost; matematička znanja; ocjenjivanje

## The demands of contemporary mathematics education and the avoidance of teacher liability

**Abstract** Taking into account the increasingly poor results that secondary school students show on math tests, we can determine that the trend of low results is increasing year by year. Initial, as well as other standardized tests and tests of knowledge in mathematics, show that an extremely high percentage of secondary school students, which includes those attending secondary school programmes in which success in mathematics is important for future education, do not have basic mathematical knowledge. The aim of this paper is to analyse the issue of the lack of mathematical knowledge, skills, and abilities among secondary school students in Bosnia and Herzegovina, as well as how this problem is increasingly “masked” by grades in educational institutions, which are often an unobjective rather than a realistic indicator of their achievements. Teachers, who have responsibilities in the context of creating a creative teaching environment, increasingly choose an approach based on avoiding responsibility for the success of their students. This avoidance usually manifested in the manner in which homework assignments are assessed, tacit permission to copy written knowledge tests, or in the requirements of organising classes in accordance with the existing curriculum. By finding a way to evaluate the academic dishonesty of students, teachers violate the values and ideals of the educational profession and act contrary to deontology and pedagogical ethics.

**Keywords:** academic integrity; grading; mathematical knowledge



## 1. Uvod

Nastavnici imaju profesionalnu odgovornost za planiranje, provedbu, procjenu i evaluaciju nastave, a uspjeh poučavanja uvelike ovisi o aktivnom uključivanju učenika kroz intrinzičnu, a ne ekstrinzičnu motivaciju. Povijesno gledano, sve do kraja devetnaestog stoljeća i prvih desetljeća dvadesetog stoljeća, uloga nastavnika bila je široko shvaćena kao uloga *instruktora* ili *pružatelja znanja*. To je uključivalo raščlanjivanje tema, njihovo predstavljanje učenicima, njihovo povezivanje s prethodnim učenjem i mjerenje sposobnosti učenika da reproduciraju i koriste nove informacije. Međutim, progresivni obrazovni pokret početkom dvadesetog stoljeća dao je novi poticaj promjenama u učionici, gdje učenici više nisu pasivni primatelji informacija, već aktivni sudionici u procesu učenja.

Takav način poučavanja, koji aktivno uključuje učenika u proces učenja, ima posebne prednosti kada se primijeni na matematičko obrazovanje jer je usmjeren na postizanje ciljeva matematičkog razumijevanja i razvoja. Za postizanje željenih obrazovnih ciljeva, očito je da samo matematičko znanje nije dovoljno. U tom kontekstu, Posamentier i Smith (2015, 1) ističu da „nastavnici matematike ne moraju biti samo stručnjaci za sadržaj i pedagoške vještine, već moraju odgovoriti i na potrebe tehnološkog društva koje se stalno mijenja“. Osim toga, nastavnici moraju posjedovati obrazovnu virtuoznost ili utjelovljenu mudrost: sposobnost donošenja smislenih odluka o tome što se mora učiniti i kako bi nastavni materijal trebao biti prezentiran da bi ga učenici prihvatili. Postizanje toga nije lako u razredima s većim brojem učenika, od kojih svi imaju različite interese i sposobnosti, i zahtijeva posebnu vrstu froneze, koja je osjetljiva na karakteristike učenika, kao pojedinaca i grupa.

## 2. Problemi u nastavi matematike

Usvojimo li stav da učenje matematike zahtijeva kontinuiranu nadogradnju prethodnog znanja učenika, koje on treba primijeniti na nove pojmove produbljujući matematičko razumijevanje, onda je jasno da usvajanje ovog znanja mora započeti u nižim razredima obrazovanja. Neuspjeh u zadovoljavanju potreba učenika da izgrade svoje matematičko razumijevanje u nižim razredima posljedično uzrokuje neuspjeh u usvajanju znanja na višim razinama. U višim razredima obrazovanja, kao što je srednja škola, provode se početne procjene znanja iz matematike u prvom tjednu kako bi se odredila razina razumijevanja i usvojenosti pojedinih koncepata iz nastavnog plana i programa nižih razreda. Međutim, ako se ustvrdi da navedeni koncepti nisu usvojeni, što je čest slučaj, nastavnici se nalaze pred

etičkom dilemom: suočiti se s nedostatkom znanja učenika i nastojati taj nedostatak nadomjestiti dodatnim radom ili smanjiti kriterije, te osigurati prolaznost učenika vrednovanjem njihovih aktivnosti koje nisu utemeljene na matematičkom znanju i razumijevanju.

### 3. Nedostatak matematičkih kompetencija učenika

Nedostatak matematičkih kompetencija među učenicima predstavlja duboko ukorijenjen problem u obrazovnom sustavu. Učenici sve češće pokazuju poteškoće u razumijevanju i primjeni matematičkih koncepata, što se manifestira kroz loše rezultate na različitim testovima i provjerama znanja. Osim toga, čini se kako ni učenici, bar kad je riječ o srednjoškolskoj nastavi iz matematike, nisu spremni na interaktivno sudjelovanje u nastavi koje podrazumijeva nastavni pristup u kojem učenici aktivno sudjeluju u procesu učenja, postavljaju pitanja, raspravljaju o konceptima, surađuju s vršnjacima, rješavaju probleme i primjenjuju svoje razumijevanje kroz praktične primjene.

Istina je kako interaktivna nastava „rezultira relativno permanentnim promjenama u razmišljanju i ponašanju koje nastaju na osnovu iskustva, tradicije i prakse ostvarene na socijalnoj interakciji“ (Suzić, 1999, 24), ali je li doista moguće uspostaviti ovu interakciju u nastavnoj praksi? Ako rezultati inicijalnog testa iz matematike u prvom razredu srednje škole upućuju na to da većina učenika ne poznaje čak ni osnovna pravila izvođenja računskih operacija, je li s takvim učenicima moguće ostvariti interakciju? Mogu li se ti učenici potaknuti da rekonstruiraju (ne)postojeće znanje u smislu novih načina razmišljanja o matematici i potaknuti na raspravu u rješavanju matematičkih problema?

### 4. Neobjektivnost ocjenjivanja i njegove posljedice

Kad se postavlja pitanje o mogućnosti uspostavljanja interakcije koja će rezultirati promjenama u razmišljanju i ponašanju učenika u nastavnoj praksi, neophodno je uvažiti prisutnost prakse neobjektivnog ocjenjivanja. Kako bi nastavnik izbjegao psihički pritisak, koji neminovno prati negativne reakcije zbog rezultata učeničkog uspjeha, on odabire ovu praksu koja se temelji na stajalištu da je osnovno znanje iz matematike, potrebno za daljnje školovanje, učenik trebao steći u osnovnoj školi. Navedeni zaključak nije pogrešan, a razlozi zbog kojih učenici upisuju srednju školu bez osnovnog matematičkog znanja zasigurno se temelje na jednakom pristupu izbjegavanja odgovornosti od strane nastavnika matematike u nižim razredima

školovanja. Ipak, stav koji proizlazi iz izbjegavanja odgovornosti (najprije u osnovnom, a potom i u srednjem obrazovanju) rezultira pronalaženjem načina da se pojedine učeničke aktivnosti, poput pregledavanja bilježnice ili domaće zadaće, ocjenjuju dovoljnom (a često i višom) ocjenom, kako konačni uspjeh učenika u matematici ne bi bio nedostatan.

Navedena praksa zanemaruje činjenicu da neobjektivno ocjenjivanje može predstavljati značajnu prepreku za uspostavljanje interaktivne nastave, posebno s obzirom na učenike koji ne posjeduju osnovna matematička znanja. Ovi učenici mogu naići na teškoće u aktivnom sudjelovanju u procesu učenja, postavljanju pitanja, raspravljanju o konceptima i rješavanju problema, koje se dodatno kompliciraju praksom neobjektivnog ocjenjivanja poput smanjenja kriterija ocjenjivanja ili vrednovanja ocjenama onih aktivnosti učenika koje ne proizlaze iz matematičkih kompetencija. Osim toga, praksa da se ne ocjenjuje stvarno matematičko znanje učenika ne samo da demotivira učenike i ograničava njihovu spremnost za sudjelovanje u interaktivnoj nastavi nego također smanjuje njihovu motivaciju za stjecanje stvarnih matematičkih vještina i sposobnosti, budući da se od učenika ne zahtijeva da demonstriraju svoje razumijevanje kroz matematičko rješavanje problema. Dodatno, takvo neobjektivno ocjenjivanje može imati dugoročne negativne posljedice, uključujući gubitak interesa za matematiku i njezine praktične primjene, te ograničen pristup daljnjem obrazovanju i karijernim mogućnostima za učenike.

## 5. Uloga nastavnika u poučavanju matematike

Nastavnici diljem svijeta primjenjuju različite pedagoške metode za unaprjeđenje postignuća učenika u matematici, uključujući poticanje učenika na razvoj različitih pristupa rješavanju problema te poticanje na konstruktivne rasprave i usporedbe tih pristupa (Stigler i Hiebert, 1999), ali i analizu riješenih matematičkih problema s ciljem ponavljanja i utvrđivanja naučenih postupaka (Atkinson et al., 2000). Young i Muller (2013) tvrde da bi školski kurikulum trebao prenositi *moćno znanje* – koncept koji je povijesno bio spriječen očuvanjem postojećih društvenih hijerarhija. Oni zastupaju stajalište da treba uključiti niz disciplinarnih znanja kako bi se pojedincima omogućilo da dostignu svoj puni potencijal. Međutim, oni ne postavljaju posebne kriterije za određivanje koje se znanje smatra moćnim, ali je vjerojatno da takvo znanje uključuje razumijevanje postupaka za rješavanje matematičkih problema. Upravo to razumijevanje (zašto i na koji način rješavamo određeni problem) čini razliku između mehaničkog izvođenja naučenih postupaka

i matematičke analize razloga za primjenu određenog postupka u rješavanju. To je potvrdio i Ured za standarde u obrazovanju, dječjim uslugama i vještinama (Ofsted, 2008, 4), koji je u tematskom izvješću *Matematika: razumijevanje rezultata* istaknuo važnost razumijevanja u nastavi matematike: „Važno je prijeći s uskog naglaska na različite vještine na fokus na učenikove razumijevanje matematike.“

Učenici na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini možda neće shvaćati matematičko znanje samostalnim zaključivanjem i kritičkim mišljenjem, stoga je važno da ih nastavnici motiviraju i uključe u proces učenja. Na taj način nastavnik matematike može stvoriti okruženje koje učenika potiče na daljnji razvoj kognitivnih sposobnosti, kritičkog mišljenja i vještina rješavanja problema. U poučavanju matematike u osnovnim i srednjim školama nastavnici matematike trebaju se usredotočiti na razumijevanje procesa koji učenike vode do razumijevanja strukture apstraktnog pojma u smislu elemenata i njihovih odnosa. Osim toga, nastavnici matematike trebaju istraživati različite okolnosti, zadatke i situacije koje mogu doprinijeti ili ometati proces kojim učenici dolaze do razumijevanja apstraktnih matematičkih koncepata putem analize elemenata i njihovih međusobnih odnosa, kako bi postigli obrazovne ciljeve učenika.

S aspekta odgojno-obrazovnih ciljeva jasno je da ne postoji jedinstveni konsenzus kad je u pitanju matematika jer različiti pojedinci i skupine mogu imati različite stavove i vrijednosti. Činjenica je da matematičko obrazovanje igra složenu ulogu u našem društvu, bez jasnog dogovora o tome koje su teme važne ili najbolji način poučavanja matematike. Nadalje, sama priroda matematike još uvijek je predmet rasprava, ali način na koji nastavnik percipira matematiku možda je najznačajniji čimbenik koji može utjecati na pristup nastavi jer je njegov „pogled na matematiku uvelike oblikovan njegovim/njezinim matematičkim iskustvom kao učenika“ (Dörfler i McLone, 1986, 87). To implicira da je osobna filozofija nastavnika o matematičkom obrazovanju vrlo značajan pokretač njegovog pristupa poučavanju.

U današnje vrijeme, možda više nego ikad prije, nastavnik matematike mora naučiti uravnotežiti vlastite vrijednosti s očekivanjima roditelja, kolega na odjelu za matematiku, višeg školskog menadžmenta i učenika. Pregovaranje između navedenih različitih pojedinaca i grupa ključno je ako nastavnik želi ostati vjeran sebi dok ispunjava legitimne zahtjeve drugih. Stoga je razumijevanje namjera iza ciljeva koje nastavnik postavlja ključno za uvažavanje raznolikosti perspektiva.

## 6. Izazovi u nastavnom kurikulumu: zahtjevnost i standardi uspješnosti

Jedan od razloga koji bi mogao rezultirati da nastavnici matematike smanje kriterije uspješnosti, osiguravajući prolaznost učenika vrednovanjem aktivnosti koje nisu utemeljene na matematičkom znanju i razumijevanju, uz razloge kao što su pritisak uprave škole i roditelja ili nespremnost nastavnika na dodatne obveze, temelji se i na nastavnom planu i programu te preoptimističnom kurikulumu. Nastavni plan i program Matematike u višim razredima obrazovanja izgrađen je na temelju idealne situacije u kojoj su učenici svladali većinu matematičkih pojmova i postupaka za rješavanje zadataka u nižim razredima obrazovanja. To znači da je nastavnik, koji nastoji slijediti navedeni plan i program srednje škole, vremenski ograničen u mogućnostima dodatnog rada na razvoju znanja koje su učenici već trebali steći. Matijević i Rajić (2015, 639) ističu pretjeranu optimističnost Nastavnog plana i programa:

*Tijekom proteklih 50-ak godina izostavljane su određene nastavne teme, ali i uvedene nove, uvažavajući znanstvene spoznaje iz područja prirodnih, društvenih i tehničkih znanosti te napredak i promjene u područjima kulture i umjetnosti. Uvođenja novih tema je i bilo, ali su sve prethodne uglavnom ostajale na listi programa. Zato danas u nastavnim programima ima previše tema i sadržaja koja nisu zanimljive niti potrebne pripadnicima net-generacija djece i mladih. U didaktičkoj literaturi takvo stanje obilježava se sintagmom 'historicism u nastavi' – previše je povijesti, a nedovoljno suvremenih tema u školskim i nastavnim kurikulumima.*

Nađ (2020) kao jedan od primjera nekonzistentnosti kurikularnih reformi ističe uvođenje statistike u osnovnoškolsku nastavu Matematike. On ističe nekoliko problema koji su se pojavili kao posljedica spomenute kurikularne reforme (motivacija učenika, needuciranost nastavnika i problemi dodatnog obrazovanja koje se ne vrednuje, neusklađenost s fakultetskim obrazovanjem) te naglašava da rezultati istraživanja koje je provedeno među nastavnicima matematike pokazuje da se ovom nastavnom području ne posvećuje dovoljno pozornosti zbog velikog broja drugih sadržaja o kojima trebaju poučavati učenike.

Na razredne prakse utječe nacionalni kurikulum svake zemlje, ali bitno je shvatiti da to nije jedina odrednica. Geoffrey Howson (1931), engleski nastavnik matematike, izjavio je u svojoj knjizi *Uvod u nacionalne matematičke kurikulume širom svijeta* da se nastavnici širom svijeta ne moraju nužno pridržavati svog nacionalnog kurikuluma upozoravajući na to da se ishodi učenja učenika ne moraju nužno poklapati s planom i programom jer se učenici mogu suočiti s nesporazumima, pogrešnim tumačenjima i teškoćama u usvajanju određenih matematičkih koncepata. Ovo

naglašava potrebu za fleksibilnošću u nastavi kako bi se učenicima omogućilo bolje razumijevanje gradiva, iako temeljni ciljevi i standardi nacionalnih kurikuluma i dalje trebaju služiti kao osnova za oblikovanje obrazovnog procesa.

Kada su u pitanju reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini, treba istaknuti kako je situacija možda i složenija nego u Hrvatskoj. Razlog tome su tri nastavna plana i programa koji su posljedica zakonom propisanih nadležnosti u sustavu obrazovanja u entitetu RS i FBiH. Osim toga, o stanju obrazovanja u Bosni i Hercegovini dovoljno govori i izvještaj OECD-a koji ističe da je „decentralizirani karakter kreiranja obrazovne politike u Bosni i Hercegovini doveo do nedostatka resursa za funkciju evaluacije sustava u zemlji [dok] obrazovne vlasti imaju problema s donošenjem odluka o upravljanju obrazovanjem na nepristranoj osnovi utemeljenoj na dokazima“ (OECD, 2022, 182).

Uspostavljanje standarda uspješnosti unutar kurikuluma dolazi s očekivanjem da će se ocjenjivanje uspješnosti učenika provoditi u skladu s tim standardima. Međutim, pojedinosti o tome kako napraviti ovo ocjenjivanje mogu se razlikovati ovisno o nacionalnom sustavu, ali se od nastavnika i dalje očekuje da ocjenjuju svoje učenike prema postavljenim standardima. U tom kontekstu, iznimno je važno ukazati na probleme vezane za uspostavljene standarde. Iako su nastavnici odgovorni za izradu kriterija za vrednovanje učeničkih postignuća, činjenica je da sve administrativne jedinice nemaju „jasan skup standarda učenja za usporedbu postignuća učenika/ca, odnosno primjenu standarda postignuća učenika/ca koje je izradio APOSO“ (OECD, 2022, 71), a bez jasnih standarda ocjenjivanja i zajedničkih obrazovnih kriterija, nastavnici su prisiljeni koristiti vlastita tumačenja kurikuluma i razumijevanja ocjenjivanja kako bi otkrili jake strane učenika i područja za poboljšanje. U istom izvješću ističe se da intervjui istraživačkog tima OECD-a pokazuju da se u istoj školi, u sličnim predmetima ili razredima, zajednički sustav vrednovanja ne prakticira redovito i da uvelike ovisi o inicijativama pojedinih nastavnika ili ravnateljica škola. Iz navedenog razloga, ne čudi što na navedeni problem ukazuju rezultati inicijalnih provjera znanja matematike koje provode nastavnici u srednjim školama.

Budući da u Bosni i Hercegovini ne postoji jedinstveni sustav testiranja na državnoj razini, jer su obrazovne vlasti u svakoj od četrnaest administrativnih jedinica odgovorne za utvrđivanje vlastite politike vrednovanja uspjeha učenika, jedanaest administrativnih jedinica nema standardizirane podatke o učenju učenika što otežava objektivno i pouzdano ocjenjivanje napredovanja učenika. Općenito govoreći, postoje dva glavna instrumenta testiranja koje vlade mogu koristiti za prikupljanje standardiziranih dokaza o ishodima učenja učenika: eksterno testiranje i eksterno vrednovanje. Eksterni ispiti i eksterno vrednovanje u BiH trenutno se provode

samo u entitetu RS, dok se eksterni ispiti provode samo u Tuzlanskom kantonu i Kantonu Sarajevo.

Navedeno predstavlja problem pri upisu u obrazovne programe srednjoškolskog i visokog obrazovanja jer se učenici u ove programe upisuju na temelju ocjena koji su ostvarili u ranijem školovanju što stvara mogućnosti za manipulaciju obrazovnom politikom. U navedenom kontekstu roditelji stvaraju pritisak na nastavnike i školsku upravu u želji da njihova djeca postignu što bolji uspjeh, zbog čega se nastavnici suočavaju s ranije navedenom etičkom dilemom i najčešće popuštaju pritisku, izbjegavajući odgovornost za vrednovanje uspjeha učenika s ciljem da izbjegnu dodatne sukobe i osim opravdanih, često i neopravdano nametnute, administrativne obveze.

## **7. Nezadovoljstvo roditelja akademskim uspjehom i njegova opravdanost**

Nastavnici, koji su sve češće preopterećeni administrativnim zahtjevima nastave, ali i odviše optimističnim nastavnim planom i programom, te u skorije vrijeme i zahtjevima koje im nameće Pravilnik o vrednovanju i ocjenjivanju nastavnika, često nisu u mogućnosti odgovoriti na sve veće zahtjeve suvremenog obrazovanja koje u fokus stavlja nastavu usmjerenu na učenika.

S problematikom organizacije interaktivne nastave u nastavnoj praksi zasigurno se susreće velik broj nastavnika matematike, ali se pristupi koji se primjenjuju u rješavanju ove problematike uvelike razlikuju od nastavnika do nastavnika. Jedan od pristupa, onaj koji se u praksi sve rjeđe primjenjuje, utemeljen je na:

- nastojanjima da se učenicima (i roditeljima) ukaže na nedostatke i propuste koje učenici imaju u poznavanju gradiva;
- davanje smjernica i uputa o mogućnostima i načinima koji mogu pridonijeti nadoknađivanju propuštenog gradiva;
- ohrabivanju i poticanju učenika na stjecanje znanja potrebnih za postizanje zadovoljavajućeg uspjeha u matematici;
- organizaciji dopunske nastave na kojoj će učenici imati priliku da nadoknade propušteno nastavno gradivo i uz rad i zalaganje postignu bolji rezultat u učenju.

Ovakav pristup, uz postojeće obveze, zahtijeva uključivanje nastavnika u provođenje dodatne administracije, što uključuje izradu plana i programa dopunske nastave, vođenje evidencije o pohađanju nastave, utvrđivanje nedostataka i praznina u znanju za svakog učenika, uključivanje u provođenje individualnog pristupa svakom učeniku, te njegovu motivaciju, poticanje i praćenje napredovanja.

Osim dodatnog angažmana nastavnika, spomenuti pristup ima i drugu, nastavniku možda još teže prihvatljivu negativnu stranu – reakciju roditelja. Prema istraživanju koje je Bratović (2014) proveo u hrvatskim srednjim školama, pokazalo se da najveći pritisak na nastavnike dolazi od roditelja. Bratović ističe (2014, 25): „Polovica svih ispitanih roditelja upoznata je s postojanjem takvih pritisaka, dok je 60% nastavnika i preko 90% ravnatelja osobno upoznato s postojanjem takvih pritisaka od strane roditelja.“

Naime, roditelji koji svoj stav temelje na uspjehu učenika u matematici u osnovnoj školi nisu spremni prihvatiti, često i značajan, pad u ocjenjivanju uspjeha učenika već u prvom razredu srednje škole. Kao posljedica toga neizbježno se manifestira animozitet prema nastavniku, uvjerenje o nepravdnosti u vrednovanju znanja, nerealna očekivanja od nastavnika ili čak neprijateljski odnos nastavnika prema učeniku. Sve navedeno na kraju je popraćeno negativnom reakcijom poslanom na adresu uprave škole ili čak na adresu samog nastavnika. U ovom kontekstu značajnu ulogu ima suradnja s roditeljima.

Dugo se promiče potreba za boljom suradnjom između nastavnika i roditelja, ali i uprave škole na području obrazovanja. Zahtjevi za suradnju temelje se na velikom broju istraživanja koja ukazuju na važnost uloge roditelja u obrazovanju djece (Ljubetić, 2014; Olsen i Fuller, 2008; Rosić i Zloković, 2003; Rosić, 2005; Stričević, 2011). Za razliku od tradicionalne suradnje nastavnika i roditelja, u kojoj je inicijator komunikacije bila isključivo škola, suvremeno obrazovanje prepoznaje vitalnu ulogu aktivno angažiranih i odgovornih roditelja u stvaranju partnerskog odnosa. Ovaj koncept suradnje uključuje sve oblike interakcije i komunikacije između obitelji i škole te naglašava važnost roditelja u odgoju i obrazovanju djeteta. Ovo je snažan kontrast u odnosu na ranije negiranje roditeljskog utjecaja i pokazuje evoluciju stavova prema ulogama roditelja u obrazovanju njihova djeteta. Uključenost roditelja u obrazovanje djeteta u literaturi se promatra kao složen, višestruk koncept koji uključuje različite roditeljske aktivnosti i prakse vezane za obrazovanje djeteta.

Ipak, suradnja podrazumijeva suradnički odnos i dogovor, komunikaciju, toleranciju i međusobno razumijevanje, što može biti teško postići u turbulentnom okruženju koje karakteriziraju svakodnevne promjene i brz tempo života. Roditelji često nemaju priliku graditi kvalitetne odnose sa školom zbog posla ili drugih obveza i, u većini slučajeva, nisu informirani o određenoj situaciji prije nego što reaguju. Mnogi roditelji su neodlučni da se uključe u školski život svoje djece, iz različitih razloga. Neki mogu imati nisko samopoštovanje i nedostatak samopouzdanja kako bi pomogli svojoj djeci u školi, dok oni koji su imali neuspješna školska iskustva mogu imati negativne stavove o školi, što ih dovodi do toga da to izbjegnu. Osim



toga, mnogi roditelji imaju svakodnevne obveze i nefleksibilno radno vrijeme koje ograničava njihovu sposobnost da se aktivnije uključe (Davies, 1996; Greenwood i Hickman, 1991).

Nesporazumi u odnosu nastavnika i roditelja mogu proizaći i iz neadekvatnog razumijevanja suradničkog odnosa, budući da suradnja ne podrazumijeva ravnopravnost partnera u odgojno-obrazovnom procesu (Pašalić Kreso, 2012). Činjenica je da roditelji mogu imati izravan utjecaj na politiku škole na dva načina: sudjelovanjem u školskom odboru ili vijeću roditelja, ali Hercigonja (2020) sugerira da, iako te organizacije daju roditeljima priliku da se uključe u odgojno-obrazovno okruženje svog djeteta, oni su skloni postati aktivniji samo tijekom krize. Osim toga, nepoznavanje navedenih protokola češće rezultira ponašanjima koja se ne mogu smatrati prihvatljivima u obrazovnom okruženju.

Kao jedan od primjera možemo navesti promjene koje su nastale kao rezultat prelaska na online nastavu tijekom pandemije COVID-19. Iako su se nastavnici prilagodili online nastavi, zbog poteškoća u komunikaciji s učenicima, posebice u ruralnim područjima, nastavnici su učenicima stavili na raspolaganje svoje osobne brojeve telefona. Nažalost, i danas mnogi roditelji zlorabe ovu privilegiju i nastavljaju nazivati nastavnike, često i izvan radnog vremena, tražeći informacije, objašnjenja ili postavljajući zahtjeve u vezi s načinom nastave ili vrednovanjem znanja. U mnogim slučajevima temeljni uzrok takvog ponašanja je loša suradnja škole i roditelja, neadekvatan rad vijeća roditelja ili nezainteresiranost, sve dok se ne pojavi problem koji izaziva nezadovoljstvo.

S aspekta nezadovoljstva roditelja, važno je istaknuti njihovo nezadovoljstvo ocjenom kao mjerom vrednovanja znanja učenika. U tom kontekstu treba istaknuti teoriju očekivanja i vrijednosti temeljenu na Atkinsonovoj teoriji, koja povezuje učinak, upornost i izbor s percepcijom pojedinca o vrijednosti izvršenja zadatka. Ovaj model razlikuje očekivanje uspjeha od samopercepcije sposobnosti u određenoj domeni, pri čemu je očekivanje povezano s određenim zadatkom. Istina je da su neka istraživanja utvrdila vezu između roditeljskih očekivanja i djetetova školskog uspjeha (Neuenschwander i dr., 2007). Međutim, važno je napomenuti da mnogi roditelji danas skloni pretpostaviti da njihovo dijete želi ono što oni nisu imali u djetinjstvu, što nije nužno slučaj (Juul, 2014).

Nastavnici matematike, kao i nastavnici ostalih nastavnih predmeta, danas su u velikoj mjeri izloženi pritiscima roditelja kada je u pitanju ocjenjivanje. Ocjenjivanje služi svrsi koja nadilazi pružanje povratnih informacija ili motivacije – ono također pruža evidenciju napretka učenika, služi kao izraz njihovih trenutnih postignuća i procjenjuje njihovu spremnost za buduće učenje. Međutim, kad je riječ o očekiva-

njima, učenici imaju puno realnija očekivanja u pogledu školskog uspjeha od svojih roditelja, vjerojatno zbog spoznaje o osobnom trudu, zalaganju i znanju koje doprinosi njihovim ocjenama. Ako su roditelji navikli da učenik u predmetnoj nastavi matematike u osnovnoj školi postigne odličan uspjeh, jasno je kakvo iznenađenje može biti kad isti učenik u srednjoj školi dobije ocjenu dobar ili slabiju.

Negativna reakcija roditelja na djetetov matematički uspjeh često nije uzrokovana neadekvatnom procjenom učenikovih sposobnosti, već očekivanjima koja su postavljena tijekom prethodnog školovanja. S obzirom na to da učenje matematike podrazumijeva stjecanje vještina koje se moraju nadograđivati jedna na drugu, jasno je da učenik koji u nižim razredima ne uspije usvojiti osnovna matematička znanja nema izgrađenu bazu koju bi nastavnik mogao nadograditi u višim razredima. Još je veći problem što učenici, ali ni njihovi roditelji, nisu svjesni zaostatka u njihovu matematičkom znanju, jer procjenu nastavnika u osnovnoj školi smatraju relevantnim pokazateljem uspjeha.

Ocjenjivanje nastavnika u nekim nižim razredima obrazovanja može stvarati nerealnu sliku postignuća učenika u matematici, što može dovesti do toga da se nastavnici u višim razredima suočavaju s posljedicama nezadovoljstva roditelja. Međutim, ne treba zanemariti ni problem nerealnog vrednovanja uspjeha u matematici u srednjim školama, što ilustriraju rezultati prvog razreda gimnazijskih programa iz matematičke pismenosti u Bosni i Hercegovini u svibnju 2023. godine, dobiveni putem eksternog ispitivanja. Naime, prema službenom izvješću (Bezinić i sur., 2023), učenici su u prosjeku uspješno riješili manje od trideset posto zadataka na ispitu, pri čemu je najniži ostvareni rezultat iznosio samo jedan bod. Situacija nije mnogo bolja ni u susjednoj Hrvatskoj na što ukazuju rezultati koje učenici postižu na državnoj maturi. Naime, prema rezultatima koje su objavili Bugarin i suradnici (2021, 44) na ispitu iz matematike na osnovnoj razini, koji je kategoriziran kao pozdan i srednje težak, „najčešće ocjene u ispitu bile su dovoljan (2) i dobar (3), dok je u svim razredima srednje škole najčešća ocjena bila dovoljan (2).“

Uzme li se u obzir navedeno, može se zaključiti da se krećemo u začaranom krugu u kojem pritisak roditelja na nastavnike u osnovnim školama dovodi do toga da nastavnici zanemaruju svoju odgovornost u ocjenjivanju, dok istovremeno zanemarivanje te odgovornosti izaziva nezadovoljstvo roditelja ocjenama u budućem školovanju. Činjenica je da upravo pritisak roditelja u nižim razredima školovanja rezultira time da nastavnici u višim razredima izbjegavaju realno ocjenjivanje znanja učenika i pribjegavaju modelu vrednovanja aktivnosti učenika koji će osigurati bolje ocjene. Također, jasno je da iznimno značajan dio odgovornosti, s obzirom na poziv koji su odabrali, snose i nastavnici koji na taj način pokušavaju izbjeći preuzimanje

odgovornosti za nezadovoljavajući uspjeh učenika. Iako je put ovakvog tipa nastavnika mnogo jednostavniji u smislu fizičkog napora i psihičkog pritiska, on je neprihvatljiv, neodgovoran i rezultira nepremostivim jazom u budućem obrazovanju.

Na ovaj način nastavnici, umjesto da osiguraju kvalitetu obrazovanja, nastoje sve češće udovoljiti neopravdanim zahtjevima kako bi izbjegli dodatne poteškoće ili konflikte u obrazovnom okruženju, zanemarujući činjenicu da takav pristup ima potencijalno negativne posljedice na motivaciju učenika. Naime, nastavnici bi trebali postupati profesionalno, demonstrirati profesionalnu autonomiju, postaviti visoke standarde učenicima i pružiti im visokokvalitetno obrazovanje putem zahtjeva da razvijaju razumijevanje kroz stvarno matematičko rješavanje problema, umjesto da pristaju na kompromise radi izbjegavanja problema s roditeljima ili pritiska u školskom okruženju. Osim toga, u današnjem svijetu gdje su matematičke vještine sve važnije, nastavnici imaju profesionalnu odgovornost prema svojim učenicima i trebali bi se pridržavati najviših standarda integriteta u svom radu. Usprkos izazovima, nastavnici ne bi smjeli zanemariti činjenicu da strategija izbjegavanja odgovornosti ne samo da nije korisna za ostvarivanje istinskog obrazovanja učenika već i nepovoljno utječe na postizanje visokokvalitetnog matematičkog obrazovanja te u konačnici rezultira manje odgovornim i neetičkim praksama u obrazovanju.

## **8. Opravdanost vrednovanja domaće zadaće u kontekstu dostupnosti digitalnih aplikacija**

Korelacija između ishoda učenja i domaće zadaće predmet je velikog broja istraživanja u obrazovanju. Iako su mišljenja nastavnika i roditelja o važnosti domaće zadaće za uspjeh u usvajanju nastavnog gradiva često podijeljena, ta se stajališta uglavnom razlikuju ovisno o vrsti aktivnosti koju domaća zadaća želi postići i njezinoj svrsi (Bryan et al., 2001). Istina je kako izrada domaćih zadataka često zahtijeva oportunitetne troškove jer učenik vrijeme koje bi iskoristio za neke druge aktivnosti mora provesti izrađujući domaći zadatak, ali s druge strane treba uzeti u obzir da, bar kad je riječ o matematičkom gradivu, domaća zadaća doprinosi boljem razumijevanju nastavnog gradiva, razvijanju radnih navika i kritičkog mišljenja te pomaže u razvoju vještina i sposobnosti široko primjenjivih u svakodnevnom životu. Pri izradi domaćih zadataka veliku ulogu igraju stavovi, uvjerenja, interesi i motivacija učenika pri čemu, u navedenom kontekstu, treba razlikovati motivaciju u želji za znanjem i težnji za ocjenom.

Walberg, Paschal i Weinstein (1985) smatraju da domaća zadaća može pozitivno utjecati na školski uspjeh i ponašanje učenika. Međutim, važno je napomenuti da,

iako je zasluga za učenički rad važna, učenici ponekad mogu biti nesigurni ili imati poteškoća u rješavanju zadataka što može dovesti do situacija gdje učenici pribjegavaju prenošenju rješenja od drugih ili korištenju digitalnih matematičkih aplikacija poput PhotoMatha. Učenik koji nije motiviran usvajanjem znanja, nego ga motivira ocjena koju će dobiti, vjerojatnije će izbjeći traženje pomoći nastavnika ili roditelja pri izradi zadataka i koristiti pomoć dostupnih aplikacija za izradu zadataka (ili čak prepisati domaću zadaću od nekog drugog učenika). Upravo zbog navedenih izazova, može biti sporno ocjenjivati domaću zadaću i uključivati je kao jedan od elemenata ocjenjivanja u matematičkom obrazovanju.

Iako postoje mnoga istraživanja koja potvrđuju važnost ocjena kao motivatora za izradu domaćih zadaća, gotovo da nema studija koje ispituju samostalnost u izradi istih. Kad je riječ o korištenju aplikacija za izradu matematičkih zadataka, Ma, Wan i Yong (2008) ističu da postoje učenici koji koriste digitalne aplikacije za učenje gradiva, ali i oni koji ih koriste za jednostavno kopiranje rješenja. Osim toga, Khan i Balasubramanian (2021), u istraživanju koje je provedeno na uzorku od 224 studenta u Ujedinjenim Arapskim Emiratima, su potvrdili da čak 78 % njih koristi telefone za prepisivanje. Navedeno sugerira da učenici, na još lakši način u vlastitim domovima nego u školama, imaju mogućnost da uz pomoć digitalnih aplikacija poput PhotoMatha doslovno *prepišu* rješenja domaćih zadataka. Uvažavajući stav da vrednovanje domaćih zadataka može biti motivator za postizanje većeg stupnja zanimanja, razumijevanja i u konačnici uspjeha iz matematike, značajno je naglasiti kako ovo vrednovanje ne podrazumijeva isključivo ocjenjivanje domaćeg zadatka. Naime, prema Vatterottu (2011), nastavnici bi trebali ocjenjivati svaki domaći zadatak zasebno i odlučiti treba li ga ocjenjivati ili ne. Osim toga, Cooper (1989) naglašava da domaći zadaci ne bi trebali biti korišteni za testiranje znanja učenika, već kao prilika za vježbanje i poboljšanje njihovih vještina u obavljanju zadataka vezanih za predmet, dok LaConte (1981) ističe da je pružanje povratnih informacija učenicima važno, ali ne mora nužno biti u obliku ocjene.

Pri ocjenjivanju domaće zadaće učenika, nastavnik treba uzeti u obzir kako navedena ocjena utječe na konačnu ocjenu na kraju nastavne godine koja se utvrđuje na temelju svih ocjena. Ovo sugerira da ocjena iz domaće zadaće u velikoj mjeri može utjecati na konačan uspjeh učenika što predstavlja velik problem ako ocjena nije temeljena na vlastitom zalaganju i znanju. Uzme li se u obzir da ocjena odličan (5) iz domaće zadaće može rezultirati zadovoljavajućim uspjehom učenika, čak i u slučaju da je isti na usmenim i pismenim provjerama znanja pokazao nezadovoljavajuće znanje, temelj je problematike njezina vrednovanja. Nesavjesnost se u ovom kontekstu ne temelji samo na nezasluženom vrednovanju koje ulazi u prosjek uspjeha

u učenju iz matematike, nego i na činjenici da ovakvim ponašanjem nastavnik ima loš utjecaj na učenike nagrađujući neetičko ponašanje i podržavajući akademsko nepoštenje, što negativno utječe na motivaciju učenika za postignuće (Siaputra, 2015). Osim toga, posljedice narušavanja nastavne etike, koja se odnosi na skup načela, pravila, vrijednosti i ideala obrazovne profesije, trajne su i imaju negativan utjecaj na stav učenika o samom sebi i vlastitim sposobnostima. U našem narodu postoji frazem „napravio si mu medvjedu uslugu“ koji možda na najbolji način opisuje uslugu koju nastavnik s prethodno navedenim pristupom nastavi i vrednovanju postignuća iz matematike čini učeniku.<sup>1</sup> Iako izrada domaće zadaće nije isključivo povezana s razvojem i primjenom digitalnih aplikacija, potrebno je da nastavnici matematike razmisle o vrednovanju domaćih zadaća ocjenom, postavljajući sebi pitanje može li se danas, sa stajališta dostupnosti digitalnih aplikacija koje učenici zlorabe za prepisivanje rješenja zadaće iz matematike, ocjena koju nastavnik daje kao zaslugu za urađen domaći zadatak smatrati zasluženom i akademski opravdanom?

## 9. Tolerancija na nečasne prakse tijekom pismenih provjera znanja

Drugi način izbjegavanja odgovornosti je prešutno dopuštenje da se pismeni testovi znanja prepisuju kako se ne bi morali ponavljati, ako je prolaznost manja od 50 %. Naime, prema Pravilniku o vrednovanju i ocjenjivanju učenika u srednjoj školi Kantona Središnja Bosna (Službene novine Županije Središnja Bosna, broj 11/01; Službene novine Kantona Središnja Bosna, broj: 17/04 i 15/12), u članku 14, stav 6. navodi se: „Ako nakon provedene pisane provjere znanja više od 50% učenika dobije negativnu ocjenu, pisanu provjeru treba ponoviti.“ Također, prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi koji je donesen na temelju članka 72. stavka 9. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi („Narodne novine“, broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10. - ispr.) u članku 9. stav 1. navodi se: „Nakon pisane provjere s neočekivanim postignućem učenika, učitelj/nastavnik treba utvrditi uzroke neuspjeha i ponoviti pisanu provjeru.“

Ponavljanje pismene provjere znanja za nastavnike u srednjim školama znači izgubljeno vrijeme u nastavi koje bi se inače koristilo za planiranje i realizaciju drugih nastavnih jedinica s obzirom na to da ovaj dodatni posao uključuje analizu provedene pismene provjere, pripremu zadataka za ponovljenu pismenu provjeru te konačno pregled i ocjenjivanje ponovljene provjere znanja. Osim toga, prema

<sup>1</sup> Činjenje „medvjede usluge“ označava pružanje pomoći koja se čini korisnom, ali ima dugoročno štetne posljedice.

Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi člankom 9. stav 2. propisuje se i obaveza organiziranja dodatne nastave, dok je u istom članku, stav 3., naglašeno kako se ponavljanje pismene provjere provodi u redovnoj nastavi. Navedeno neminovno implicira dodatnim obavezama za nastavnika u smislu organizacije dodatne nastave, ali i reorganizaciji u realizaciji ranije planiranih nastavnih jedinica u godišnjem nastavnom planu i programu. Nerijetko se dešava da je provođenje ponovljene pismene provjere znanja, koju većina nastavnika ne planira u godišnjem planu i programu, potrebno provesti na satu koji je predviđen za obradu nove nastavne jedinice. U tom slučaju, uzmemo li u obzir mogućnost potrebe za više ponovljenih pismenih provjera, dolazi do remećenja nastavnog plana i programa te dodatnog vremenskog opterećenja za nastavnike i učenike unutar kojeg je potrebno obraditi nove nastavne jedinice. Na tu problematiku dodatno utječe i pretjerana optimističnost nastavnog plana i programa koju ističu Matijević i Rajić (2015).

Sve navedeno posljedično dovodi do okolnosti zbog kojih pojedini nastavnici izbjegavaju odgovornost za vrednovanje stvarnog znanja učenika na pismenim provjerama i prešutno zanemaruju prepisivanje učenika. Na to su ukazali Štambuk, Maričić i Hanzec (2015), ustvrdivši da više od 50 % nastavnika u školama ne poduzima nikakve mjere kako bi spriječilo učenike u varanju.

Na pitanje hoće li će učenici iskoristiti priliku da prepisuju na pismenim provjerama znanja ako mogu proći bez posljedica, odgovor možemo potražiti u istraživanju koje su proveli Šimić-Šašić i Klarin (2009) koje je potvrdilo da čak 92 % srednjoškolaca vara na pismenim provjerama znanja. Prema ovom istraživanju srednjoškolci koji su sudjelovali u istraživanju varaju na ispitima jer „nema ozbiljnih posljedica za onoga tko vara“ (Šimić-Šašić i Klarin, 2009, 1010). Osim toga, istraživanja sugeriraju da je praksa varanja na ispitima znanja uobičajena (Kukuljica Taradi et al., 2012; Petrak & Bartolac, 2014; Desalegn & Berhan, 2014), a Schab (1991) istaknuo je kako je Matematika jedan od predmeta za koji je karakteristična prevalencija varanja.

Zakonski gledano, ignoriranjem prepisivanja na pismenim provjerama znanja nastavnik izlazi kao pobjednik sustava, bar s aspekta izbjegavanja svih obveza koje prati ponavljanje pismene provjere znanja. Ipak, što je s deontologijom, normativnim aspektima etike, pedagoškom etikom koja je odraz morala nastavničkog poziva i Sokratovom zakletvom ili bar onim dijelom: *da ću odgojno-obrazovnom poslu pristupati svjesno i da ću ga obavljati savjesno?* Je li savjesno ako učeniku svjesno omogućimo prepisivanje na pismenim provjerama znanja? Trebaju li se nastavnici zapitati kakav utjecaj ignoriranje varanja na pismenim provjerama znanja ima na obrazovni sustav s obzirom na to da pojedinci koji varaju u školi ne stječu potrebne

kompetencije, a ono i dodatno smanjuje povjerenje i poštovanje prema obrazovnim institucijama (Ramberg i Modin, 2019)?

Budući da je tolerancija prepisivanja, koja se u datom kontekstu ne može nazvati *varanjem*, etički i moralno nedopustiva s aspekta akademske čestitosti, dolazimo do zaključka da nastavnik koji svjesno djeluje prema prethodno navedenom principu izbjegavanja odgovornosti adekvatne provjere samostalnosti u radu učenika i njihovih realnih znanja, vještina i sposobnosti u rješavanju matematičkih zadataka, osim što narušava sve vrijednosti i ideale svog poziva u obrazovnom smislu, on ih narušava i u odgojnom smislu kroz zanemarivanje moralnih spoznaja, uvjerenja, stavova i ponašanja.

## 10. Zaključak

Ne može se poreći kako zahtjevnost administrativnog dijela obrazovnog sustava, decentralizacija nadležnosti u obrazovanju, neostvarenost strateških obrazovnih ciljeva, manjkavost udžbenika, nedostatak nastavnih pomagala te obimnost nastavnih planova i programa koji nisu koncipirani na dublje izučavanje nastavnih sadržaja djeluje negativno na motivaciju nastavnika, ali sve navedeno ne smije biti prepreka u ostvarivanju odgojnih i obrazovnih ciljeva nastave.

Nastavnik je taj koji nosi breme odgovornosti stvaranja kreativnog nastavnog okruženja koje doprinosi potpunijoj afirmaciji kreativnih potencijala učenika i omogućuje mu da ostvari što kvalitetnije i trajnije obrazovne ciljeve. On je dužan učeniku pomoći u učenju i na najbolji mogući način osigurati prijenos znanja, ali je istovremeno odgovoran za savjesno vrednovanje njegovih znanja i postignuća. U ovom kontekstu značajnu ulogu ima kontinuirano učenje i profesionalni razvoj, koji uključuje sudjelovanje u različitim programima stručnog usavršavanja te praćenje suvremenih obrazovnih metoda, kao i podrška škole. Osim što je pravilno vrednovanje i priznavanje truda i izvrsnosti nastavnika ključno za motivaciju i kontinuirani profesionalni razvoj, škole i sustav obrazovanja trebaju razviti sustave vrednovanja koji potiču nastavnike na izvrsnost i inovaciju te im pružiti podršku u ostvarivanju obrazovnih ciljeva.

Uspjeh nastavnika u ostvarivanju tih zadataka često iziskuje dosta vremena, dodatnog rada i truda, ali će njegovo zalaganje zasigurno rezultirati odgovornim, moralnim, časnim i uspješnim prijenosom znanja te pravednim vrednovanjem učeničkih postignuća. S druge strane, izbjegavanje odgovornosti, s ciljem smanjenja obima radnih obveza i mogućih konflikata u radnom okruženju, može imati nesagledive posljedice kako po učenike tako i po cjelokupan sustav obrazovanja.



## Izjava o sukobu interesa

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

## Literatura

- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A. i Wortham, D. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70(2), 181-214. <https://doi.org/10.3102/00346543070002181>
- Bezinović, P., Šabić, J., Mujagić, A., Lakić, S. i Džumhur, Ž. (2023). Razvoj testova i rezultati ispita čitalačke i matematičke pismenosti. Obrazovanje za zapošljavanje u Bosni i Hercegovini. <https://education4employment.eu/bs/c4/>
- Borcan, O., Lindahl, M. i Mitrut, A. (2017). Fighting corruption in education: What works and who benefits?. *American Economic Journal: Economic Policy*, 9(1), 180-209. <https://www.jstor.org/stable/26156430>
- Bratović, E. (2014). *Percepcija sitne korupcije i neetičnoga ponašanja u hrvatskim srednjim školama*. Mreža centara za obrazovne politike (MCOP). <https://fso.hr/wp-content/uploads/2014/02/Bratovic-Percepcija-sitne-korupcije.pdf>
- Bryan, T., Burstein, K. i Bryan, J. (2001). Students With Learning Disabilities: Homework problems and Promising Practices. *Educational Psychologist*, 36, 167-180. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3603\\_3](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3603_3)
- Bugarin, J., Čurković, N., Lukačin, L., Gotovac Borčić, J. i Mikulić, G. (2021). *Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature u školskoj godini 2020./2021*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Cindrić, M. (2016). Problemska nastava i dječje strategije u nižim razredima osnovne škole. *Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike*, 17(65), 52–57. <https://hrcak.srce.hr/en/file/250190>
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ398958>
- Davies, D. (1996). Partnerships for Student Success. *New Schools, New Communities*, 12(3), 14-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ526895>
- Desalegn, A. A. i Berhan A. (2014). Cheating on examinations and its predictors among undergraduate students at Hawassa University College of Medicine and Health Science, Hawassa, Ethiopia. *BMC Medical Education* 14(1), 89-100. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-89>
- Dörfler, W. i McLone, R. (1986). Mathematics as a school subject. U B. Christiansen, G. Howson i M. Otte (Ur.), *Perspectives on Mathematics Education* (str. 49-97). D. Reidel Publishing Company. [https://doi.org/10.1007/978-94-009-4504-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-009-4504-3_2)
- Greenwood, G. E. i Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288. <https://www.jstor.org/stable/1001714>
- Hercigonja, Z. (2020). Roditelji i nastavnici – odgojni partneri. *Varaždinski učitelj - digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(3), 1-10. <https://hrcak.srce.hr/en/227727>
- Howson, A. G. (1931). *National curricula in mathematics*. Mathematical Association.
- Iwuanyanwu, P.N. (2021). Contemporary Problems of Teaching and Learning in Mathematics Education. *Mathematics teaching research journal*, 13(2), 23-35. <https://repository.uwc.ac.za/handle/10566/6845?show=full>



- Juul, J. (2014). *Obitelji s tinejdžerima*. Naklada Pelago.
- Khan Z. R. i Balasubramanian, S. (2012). Students go click, flick and cheat... e-cheating, technologies and more. *Journal of Academic and Business Ethics*, 6, 1-26. <https://eprints.mdx.ac.uk/36727/>
- Kukulja Taradi, S., Taradi, M. i Đogaš, Z. (2012). Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behaviour: a cross sectional multicampus study. *Journal of Medical Ethics*, 38(6), 376-379. <https://doi.org/10.1136/medethics-2011-100015>
- LaConte, R. T. (1981). *Homework as a Learning Experience. What Research Says to the Teacher*. National Education Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED217022>
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb:Element.
- Ma, H. J., Wan, G. i Yong, E. Y. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory Into Practice*, 47(3), 197-203. <https://www.jstor.org/stable/40071543>
- Matijević, M. i Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. U S. Opić i Milan Matijević (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (str. 635-654). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ministarstvo obrazovanja, znanosti, kulture i športa Kantona Središnja Bosna. *Pravilnik o vrednovanju i ocjenjivanju učenika u srednjoj školi Kantona Središnja Bosna*. Službene novine Županije Središnja Bosna, broj 11/01; Službene novine Kantona Središnja Bosna broj 17/04 i 15/12. <http://smsfojnica.com/download/category/5-zakoni-i-pravilnici.html>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine broj 87/08, 86/09, 92/10 i 105/10-ispr. <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=40193>
- Nađ, I. (2020). Statistika u nastavi matematike u osnovnoj školi – trenutni status i promjene koje donosi kurikularna reforma. *Acta mathematica Spalatensia*, 3(3), 1-12. <https://hrcak.srce.hr/en/file/346485>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM. <https://www.itws.org/NCTM-ContentProcessCoreStandards.pdf>
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L. i Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594-602. <https://doi.org/10.1177/0165025407080589>
- OECD. (2022). *OECD-ovi pregledi evaluacije i procjene u obrazovanju: Bosna i Hercegovina*. UNICEF Bosna i Hercegovina. <https://www.unicef.org/bih/izvje%5a1taji/oecd-ovi-pregledi-evaluacije-i-procjene-u-obrazovanju>
- Ofsted - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2008). *Mathematics: Understanding the Score*. Office for Standards in Education. <https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-corporate-annual-report-and-accounts-2021-to-2022/office-for-standards-in-education-childrens-services-and-skills-annual-report-and-accounts-2021-22>
- Olsen, G. i Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations: working successfully with parents and families*. Pearson Education, Inc. [https://archive.org/details/homeschoolrelati000unse\\_3ed](https://archive.org/details/homeschoolrelati000unse_3ed)
- Pašalić Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Filozofski fakultet.
- Petrak, O. i Bartolac, A. (2014). Akademska čestitost studenata zdravstvenih studija. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 81-117. <https://hrcak.srce.hr/en/clanak/178254>

- Posamentier, A. S. i Smith, B. S. (2015). *Teaching Secondary Mathematics: Tehniques and Enrichment Units*. Pearson. [https://www.scribd.com/document/449422798/teaching-secondary-mathematics-textbook-baru-pdf?utm\\_medium=cpc&utm\\_source=google\\_search&utm\\_campaign=3Q\\_Google\\_DSA\\_NB\\_RoW&utm\\_term=&utm\\_device=c&gclid=EA1a1QobChMI8N\\_Y7OuS-gAMVCs13Ch26SQntEAAVASAAEGLXbPD\\_BwE#](https://www.scribd.com/document/449422798/teaching-secondary-mathematics-textbook-baru-pdf?utm_medium=cpc&utm_source=google_search&utm_campaign=3Q_Google_DSA_NB_RoW&utm_term=&utm_device=c&gclid=EA1a1QobChMI8N_Y7OuS-gAMVCs13Ch26SQntEAAVASAAEGLXbPD_BwE#)
- Ramberg, J. i Modin, B. (2019). School effectiveness and student cheating: Do students' grades and moral standards matter for this relationship?. *Social Psychology of Education*, 22, 517–538. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09486-6>
- Rosić, V. i Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.
- Rosić, V. (2005). *Odgoj – obitelj – škola*. Rijeka: Žagar.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, 26(104), 839–847. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1789171/>
- Sharma, M. C. (2001). *Matematika bez suza, kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Velika Gorica: Ostvarenje.
- Siaputra, I. B. (2015). The 4PA of plagiarism: A psycho-academic profile of plagiarists. *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), 50-59. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v9i2.892>
- Stigler, J. W. i Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 125-152). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Suzić, N. (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Teacher's Training Center.
- Šimić Šašić, S. i Klarin, M. (2009). Varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(6), 999-1022. <https://hrcak.srce.hr/en/45779?lang=hr>
- Štambuk, M., Maričić, A. i Hanzec, I. (2015). Cheating is unacceptable but... Teachers' perceptions of and reactions to students' cheating at school and universities. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 259-288. <https://hrcak.srce.hr/en/153248?lang=en>
- Vatterott, C. (2011). Making Homework Central to Learning. *Educational Leadership*, 69(3), 60-64. <https://prizmah.org/knowledge/resource/making-homework-central-learning>
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. i Weinstein, T. (1985). Homework's Powerful Effects on Learning. *Educational Leadership*, 42(7), 76-79. [https://www.researchgate.net/publication/239608858\\_Homework's\\_Powerful\\_Effects\\_on](https://www.researchgate.net/publication/239608858_Homework's_Powerful_Effects_on)
- Williams, R. (2020). *The Use of Digital Applications and Websites in Completing Math Assignments*. Ed.D. Dissertations. Concordia University – Portland. <https://core.ac.uk/works/85657789>
- Wittman, E. C. (2021). *Connecting Mathematics and Mathematics Education: Collected Papers on Mathematics Education as a Design Science*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-61570-3>
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229–50. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.3017>
- Zevenbergen, R. (2005). The construction of a mathematical habitus: implications of ability grouping in the middle years. *Journal of Curriculum Studies* 37(5), 607–619. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500038495?journalCode=tcus20>


Izvorni znanstveni rad  
UDK 614.4:004.738.5-053.4  
DOI 10.53577/oot.6.2.4  
Primljeno: 31.8.2023.

## Pseudoznanost u kontekstu suvremenog roditeljstva: Kvalitativna analiza sadržaja foruma s temom cijepljenja djece

IVANA MARIĆ <sup>1</sup>, ŽELJKA IVKOVIĆ HODŽIĆ <sup>2\*</sup>, ŽELJKO BONETA <sup>3</sup>

<sup>1</sup>Cambierieva ulica 6, Hrvatska,  
e-pošta: maricivana1401@gmail.com;

<sup>2</sup> Učiteljski fakultet, Sveučilišna avenija 6, Hrvatska,  
e-pošta: zeljka.ivkovic@uniri.hr;  <https://orcid.org/0000-0002-9393-9433>

<sup>3</sup> Učiteljski fakultet, Sveučilišna avenija 6, Hrvatska,  
 <https://orcid.org/0000-0001-9665-1294>

\* Kontakt autor: zeljka.ivkovic@uniri.hr

**Sažetak** Rad se bavi antivakcinacijskim pseudoznanstvenim sadržajima na forumima na hrvatskom jeziku s temom cijepljenja djece. Cilj istraživanja bio je analizirati karakteristike pseudoznanstvenih sadržaja na forumima, grupne dinamike među sudionicima foruma i roditeljstva. Provedena je kvalitativna analiza sadržaja u periodu od 15. lipnja do 19. kolovoza 2019. godine na forumima missMAMA, roda.hr, Roditelji.hr i forum.hr te je analizirano ukupno 9205 komentara. Rezultati istraživanja pokazali su da su glavna obilježja foruma pseudoznanstveni razlozi za odbijanje ili neodlučnost u vezi s cijepljenjem djece, istaknutost afektivne dimenzije grupnih interakcija, rodne razlike u pristupu temi cijepljenja djece i roditeljstvo kao krajnji argument za (ne)cijepljenje djece. Analiza je pokazala da su pseudoznanstveni razlozi za odbijanje ili neodlučnost u vezi s cijepljenjem djece zadiranje u osobna ljudska prava, doživljaj cijepljenja kao neprirodnog, nepovjerenje u farmaceutsku industriju, stručnjake i regulatorna tijela, anegdotalni primjeri posljedica cijepljenja, bezopasnost bolesti te osobna svjedočanstva i poznate osobe kao specifični izvori informiranja. Ustanovljeno je da je afektivna dimenzija rasprava na forumima njihovo ključno obilježje, bilo da je riječ o interakcijama u kojima prevladavaju konflikti ili grupna podrška i empatija. Na forumima postoje rodne razlike u praksama sudjelovanja i raspravljanja. Dok žene na forumima prvenstveno sudjeluju s ciljem pronalaženja ili davanja podrške tijekom postupka cijepljenja djeteta, sudjelovanje muškaraca prije svega je usmjereno na raspravu o pseudoznanstvenim tezama o cijepljenju djece. Roditeljstvo se pokazalo sveobuhvatnim okvirom unutar kojeg se odvijaju sve rasprave, a individualizacija društvene odgovornosti, nor-

ma intenzivnog roditeljstva i ideologija naturalizma oblikuju roditeljske stavove, osjećaje i prakse u vezi cijepljenja djece.

**Ključne riječi:** cijepljenje djece; intenzivno roditeljstvo; internetski forumi; individualizacija društvene odgovornosti; pseudoznanost

## **Pseudoscience in the context of contemporary parenting: A qualitative content analysis of forums with the topic of childhood vaccination**

**Abstract** The paper deals with anti-vaccination pseudoscientific content on forums in the Croatian language with the topic of childhood vaccination. The goal of the research was to analyse the characteristics of pseudoscientific content on forums, group dynamics among forum participants and parenting. A qualitative content analysis was conducted in the period from June 15 to August 19, 2019, on the missMAMA, roda.hr, Parents.hr and forum.hr forums, and a total of 9,205 comments were analysed. The results of the research showed that the main features of the forum were pseudoscientific reasons for refusal or hesitance regarding vaccination of children, the prominence of the affective dimension of group interactions, gender differences in the approach to the topic of vaccination of children and parenthood as the ultimate argument for (not) vaccinating children. The analysis showed that the pseudoscientific reasons for refusal or hesitance regarding vaccination of children are encroachment on personal human rights, the perception of vaccination as unnatural, distrust in the pharmaceutical industry, experts, and regulatory bodies, anecdotal examples of the consequences of vaccination, harmlessness of the disease, and personal testimonies and famous persons as specific sources of information. It was found that the affective dimension of discussions on forums was their key feature, whether in relation to interactions in which conflicts or group support and empathy prevailed. In forums, there are gender differences in participation and discussion practices. While women primarily participate in the forums with the aim of finding or providing support during their child's vaccination process, men's participation is primarily focused on discussing pseudoscientific theories about child vaccination. Parenthood has proven to be an overarching framework within which all discussions take place, and the individualisation of social responsibility, the norm of intensive parenting, and the ideology of naturalism shape parental attitudes, feelings, and practices regarding child vaccination.

**Key words:** vaccination of children; intensive parenting; Internet forums; individualisation of social responsibility; pseudoscience

## 1. Uvod

Ovaj rad bavi se antivakcacijskim pseudoznanstvenim sadržajima na forumima na hrvatskom jeziku s temom cijepljenja djece. Zbog urušavanja javnog zdravstvenog sustava i individualizacije društvene odgovornosti (Salecl, 2012), ali i istovremene sakralizacije simboličke figure djeteta (Zelizer, 1994), roditelji se nalaze pod pritiskom da samostalno preveniraju i liječe bolesti svoje djece pretražujući popularno-znanstvenu literaturu i informirajući se na raznim internetskim stranicama gdje mogu naići na mnoštvo različitih sadržaja. Pritom roditelji nerijetko nailaze na pseudoznanstvene sadržaje koje mogu sagledavati nekritički ako nemaju izgrađenu obrazovno-znanstvenu aparaturu s pomoću koje bi bili u stanju prepoznati ili istražiti njihovu znanstvenu neutemeljenost.

Unutar tog okvira bavimo se analizom tzv. anti-vakcacijskog pokreta na internetskim forumima za roditelje u Hrvatskoj kao jedne varijante društvenog fenomena pseudoznanosti, ali i analizom suvremenog roditeljstva. Naime, različiti forumi koji propituju razloge za (ne)cijepljenje djece raspravljaju o tzv. dobrim i lošim karakteristikama roditeljstva koje stoje iza donošenja odluka o cijepljenju djeteta. Teza ovog istraživanja je, stoga, da je donošenje roditeljske odluke o cijepljenju djeteta primarno povezano sa značenjima koja roditelji pridaju roditeljstvu i roditeljskoj ulozi, a koja proizlaze iz društvenih strukturnih i vrijednosnih promjena, odnosno novih normativnih očekivanja u roditeljskim praksama. Tu tezu temeljimo na literaturi sociologije obitelji, prije svega na teoriji Beck-Gernsheim (2002) o procesu individualizacije kao glavnom obilježju razvoja modernosti koja oblikuje obiteljske promjene te u konceptima intenzivnog roditeljstva (Hays, 1996) i roditeljskog naturalizma (Badinter, 2013) kao novim oblicima normativnih ideala u roditeljskim praksama.

Da bismo istražili navedene pretpostavke, analizirali smo forume namijenjene roditeljima i jedan forum namijenjen široj populaciji koji problematizira cijepljenje djece. U prvom dijelu rada ukratko opisujemo karakteristike pseudoznanosti i antivakcacijskog pokreta te odnos između roditeljstva, antivakcacijskog pokreta i internetskih sadržaja kao izvora informiranja, dok u drugom dijelu rada opisujemo metodologiju istraživanja, iznosimo rezultate istraživanja i raspravu.

## 2. Pseudoznanost i antivakcinacijski pokret

Najjednostavnija definicija pseudoznanosti je „lažna znanost“, odnosno „neznanost“ koja se pretvara da je znanost, a ne zadovoljava znanstvene kriterije (Hansson, 2021). Pseudoznanost se često poistovjećuje s praznovjermom, međutim praznovjerna sadrži elemente i fragmente drevnih religija, religijskih običaja, rituala i elemenata magije koji čovjeku pružaju određenu simboličku sigurnost i predvidljivost (Pavić, 2013). Prema Raffu (2013), pseudoznanost ima nekoliko ključnih karakteristika: nemogućnost opovrgavanja određene hipoteze što onemogućuje izgradnju teorije, objavljivanje nalaza izvan etabliranih recenziranih znanstvenih časopisa, nepostojanje mnoštva studija koje potvrđuju isti nalaz, tzv. *cherry-picking* – upotrebu samo onih argumenata koji idu prilog nalazu i zanemarivanje kontraargumenata.

Prema Tanudirjo (2017) pseudoznanost nastaje kao posljedica dekadencije modernizma. Osnovne značajke modernosti su racionalizam, funkcionalizam, pozitivizam i objektivnost, no s vremenom se počinju uočavati i manjkavosti moderne kao što su hegemonija ili dominacija tzv. zapadnjačke kulture, iskorištavanje radne snage, sve veća stopa siromaštva, dehumanizacija i prenamaglašen individualizam. Nešto smatrano objektivnom, znanost sada podliježe dubljim propitivanjima te se uviđaju njezini nedostaci – metodologija koja ne može zadovoljiti sve potrebe društva te subjektivnost koja je prožima. Kao odgovor na manjkavosti modernog pristupa znanosti i njezine metodologije, javlja se postmoderna koja znanost i znanje karakterizira kao relativne i subjektivne (Tanudirjo, 2017). Postmoderna odbacuje pozitivistički pristup znanosti čije je polazište da postoji jedna točna i objektivna istina te otvara prostor za subjektivnost, heterogenost i demokratizaciju. Zahvaljujući njegovanju i isticanju takvih vrijednosti, otvara se prostor za pojavu pseudoznanosti (Tanudirjo, 2017). Prema Giddensu (2005) još neke od značajki postmoderne su rizici, odnosno neizvjesnost budućnosti, slaba kontrola i slaba predvidljivost. Imajući na umu da je za proizvodne rizike odgovoran čovjek, odnosno razvoj znanosti i tehnologije, ne čudi da budućnost postaje sve neizvjesnija, a odnos prema znanosti sve više nepovjerljiv. Pseudoznanost, zato, nekim pojedincima i grupama može ponuditi stabilnost, predvidljivost i svojevrsnu sigurnost u neizvjesnom i nesigurnom svijetu u čemu znanost nije uspjela. Primjerice, alternativna medicina nudi mogućnost utjecaja na vlastito zdravlje, a astrologija mogućnost kontroliranja vlastitog života (Pavić, 2013).

Jedan od najpoznatijih pseudoznanstvenih fenomena je tzv. antivakcinacijski pokret koji zagovara zaustavljanje medicinskog programa cijepljenja. Iako je u vrijeme pandemije virusa COVID-19 antivakcinacijski pokret dosegnuo puni zamah, njegovi začetci pronalaze se još od prvih otkrića cjepiva i provedbe cijepljenja. Antivakcinacijskim stavom nazivamo fenomen odbijanja cijepljenja, a širenje antivakcinacijskim

pokretom (Kata, 2010., Blume, 2006). Skeptici prema cijepljenju i tzv. antivakseri svoje stavove temelje na neznanstvenim podacima i teorijama, odnosno neznanstveno utemeljenim informacijama (Bralić, 2016).

Antivakcinacijski stav javlja se već u 18. stoljeću pojavom cjepiva protiv velikih boginja (Goldacre, 2010). Naime, iako su statistički podaci ukazivali na manju stopu smrtnosti kod ljudi, ova ideja dočekana je s određenom sumnjom i otporom te su kreirane prve teorije zavjere. Unatoč teškoćama na koje je cijepljenje nailazilo na svojem putu, ono ipak postaje obvezno u većini zemalja svijeta. Znatnija pozornost antivakcinacijskom stavu i pokretu počinje se pridavati 1998. godine objavom članka kirurga Andrewa Wakefielda i njegovih suradnika u svjetski renomiranom časopisu *The Lancet*, u kojem su utvrdili da postoji povezanost između trovalentnog MMR cjepiva i autizma (Goldacre, 2010). Iako se radilo o uzorku od samo 12 djece, članak je dobio velik prostor u medijima te uzrokovao pad procijepljenosti u Velikoj Britaniji. S obzirom na to da nijednim drugim istraživanjem nije utvrđena navedena povezanost, drugi znanstvenici i novinari počeli su dublje proučavati metodologiju i postupak istraživanja. Utvrđeno je da je Wakefield namjestio podatke da odgovaraju željenim rezultatima, ispitanu djecu je podvrgavao nepotrebnim, bolnim i po život opasnim testovima, a konačni cilj cijele namještene studije trebao je biti promocija njegovog dvovalentnog cjepiva kojeg je patentirao prije istraživanja i za kojeg su navodno postojale zainteresirane farmaceutske tvrtke. *The Lancet* je povukao članak, a država je podigla optužnicu protiv Wakefielda, koji je zatim pobjegao u SAD i postao zvijezda antivakcinacijskog pokreta (Goldacre, 2010; Vasconcellos-Silva, Castiel i Griep, 2015). Strah od autizma uslijed vakcinacije, ali i nepovjerenje u službenu znanost, globalno su prošireni te su u više navrata uzrokovali pad procijepljenosti te posljedično povratak epidemije ospica i zaušnjaka, kao i povećanu stopu dojenačke smrtnosti (npr. u Samoi, Srbiji, ali i na dubrovačkom području).

Informatizacija je omogućila pristup mnoštvu nepouzdatih, neistinitih i znanstveno neutemeljenih informacija, odnosno omogućila je objavljivanje svakojakih komentara na raznim blogovima, portalima i stranicama od strane nestručnih ljudi i time, čime je online prostor postao plodno tlo za širenje teorija zavjere i lažnih vijesti (Vasconcellos-Silva, Castiel i Griep, 2015; Zitmane i Lama, 2023). Koliki utjecaj Internet i informacije dobivene tim putem imaju u donošenju odluka u suvremenom svijetu, govore rezultati istraživanja (Kata, 2010) koji prikazuju koji su to sadržaji u najvećoj mjeri zaslužni za usvajanje antivakcinacijskog stava. Očekivano, kao što je i navedeno, to su prije svega emotivno obojeni sadržaji kao što su osobna svjedočanstva roditelja djece s autizmom i fotografije te iste, oboljele djece. Nadalje, glavne ideje koje su presudile u usvajanju antivakcinacijskog stava su sigurnost i učinkovi-



tost, alternativna medicina, teorije zavjere, osobna sloboda građana, moralnost, religija i ideologija te dezinformacije. Očekivano, pobornici antivakcinacijskog stava na cjepivo gledaju kao na biološke otrove, po zdravlje i život opasne. Zato se češće okreću alternativnoj medicini koja se zdravlju čovjeka posvećuje holistički, naglašava se „povratak prirodi“, a u skladu s time i prirodna imunizacija kao najdjelotvornija i najbezopasnija pa su tako primjerice homeopatija, kiropraktika i akupunktura na hijerarhiji imunizacije daleko iznad metode cijepjenja. Problematizira se i pitanje zadiranja u osobnu slobodu i prava pojedinca – pobornici antivakcinacijskog stava smatraju kako nametanje cijepjenja kao obveznog krši temeljna ljudska prava i zadire u odluke roditelja koji kao takvi, najbolje znaju što je za njihovo dijete ispravno. Ovo istraživanje, koje obuhvaća velik broj američkih i kanadskih mrežnih stranica navodi sklonost antivaksera za odbijanje znanstvenih, kliničkih i epidemioloških studija koje ukazuju na sigurnost i učinkovitost cijepjenja (Kata, 2010).

### 3. Antivakcinacijski pokret u kontekstu suvremenog roditeljstva

Roditeljstvo podrazumijeva „složeni skup socijalnih stavova (očekivanja i ciljeva), različitih praksi u kojima dolazi do spoja bio-socijalnog aspekta ljudske prokreacije sa socijalno-kulturnim aspektima brige i odgoja novih generacija i socijalno-psihološku identifikaciju ličnosti u odrastanju sa starijim roditeljskim uzorima“ (Milić, 2001, 172). Ono predstavlja univerzalnu društvenu ulogu pojedinca, neprestanu društvenu pojavu i odnos, ali i skup stavova, odnosa i aktivnosti u svakodnevnom životu pojedinca koji odgaja potomstvo (Tomanović, 2010).

U različitim dijelovima svijeta možemo pronaći i različite strukture i funkcije obitelji, različitu raspodjelu moći i autoriteta, ali i različite odgojne stilove i pogled na dijete, djetinjstvo i ulogu roditelja (Beck-Gernsheim, 2002). Moderna izolirana nukleusna obitelj 50-ih i 60-ih godina dvadesetog stoljeća dugo vremena imala je status idealne, savršene obitelji koja je bila prepoznata kao model za svakodnevni život i esencijalna za funkcioniranje društva. No, kasnih 70-ih godina počinju se javljati brojni studentski i feministički pokreti koji ruše strukturu i status do tad savršene obitelji. Počinju se preispitivati obiteljske vrijednosti, uloge, raspodjela moći, a puni zamah ove pojave javlja se početkom 21. stoljeća (Beck-Gernsheim, 2002). Tradicionalne vrijednosti u društvu bivaju zamijenjene modernim i postmodernim vrijednostima kao što su individualizacija, samoostvarenje, sekularizacija, individualni izbor životnog stila, radikalna promjena intimnosti, veći naglasak na kvaliteti života i slično. Shodno tome, više ne postoji jedan dominantan tip obitelji, već se javljaju brojne raznolikosti: sve veći broj samaca, kohabitacijskih zajednica, sve veći broj parova bez djece, jednoroditeljskih obitelji, kasniji ulazak u brak, a rastava postaje češćom pojavom nego ikada prije (Beck-Gernsheim, 2002, Senior,



2014). Nadalje, mijenja se i društveni pogled na dijete – ono više nije ekonomski isplativo niti korisno, ali je emocionalno neprocjenjivo i zaštićeno (Zelizer, 1994). Javlja se koncept „dijete kao projekt“ gdje roditelji ulažu znatno više ekonomskog i emocionalnog kapitala u odgoj vlastitog djeteta nego ikada prije. Štoviše, iako je danas sve prisutniji trend pomicanja rođenja prvog djeteta u sve kasniju dob zbog ostvarenja snova na individualnom planu, s druge strane sve je izraženija i sklonost roditelja za odricanjem od vlastitih ambicija, želja, interesa i snova u korist osiguranja dobrobiti i optimalnog razvoja djeteta (Senior, 2014, Eekelaar i Sarcevic, 1993).

Zbog zahtjeva koje suvremeno roditeljstvo nosi, roditelji su neprestano razapeti između krajnosti: između moći i bespomoćnosti, između individualizacije i profesionalizacije, između represije i tolerancije te između romantične ideologije samoostvarenja i žrtvovanja (Milić, 2001). Pritisak suvremenog roditeljstva kojemu je nit vodilja „sve za djecu“ vrlo često rezultira razvojem zbunjenosti kod roditelja. Naime, vrlo često se roditeljima naglašava kako njihovo djelovanje na razvoj djeteta, odnosno činjenje ili nečinjenje može donijeti ili uskratiti djeci određene, nena-doknadive prednosti u životu. Shodno tome, oni s jedne strane osjećaju iznimnu odgovornost i svjesni su moći koju imaju po pitanju utjecaja na dijete, no s druge strane, nerijetka je pojava da zatrpanost savjetima i preporukama sa svih strana kod roditelja izaziva i bespomoćnost pred „društvenim agensima depersonalizirane socijalizacije koji djeluju kroz potrošačku kulturu, mas medije i vršnjačke subkulture“ (Milić, 2001, 179).

Hays (1996) opisane karakteristike suvremenog roditeljstva naziva „intenzivnim roditeljstvom“ te navodi da je riječ o kulturnom modelu roditeljstva (prije svega majčinstva) u čijem je središtu dijete kao izvor neizmjerne ljubavi i sreće koja je rezultat iscrpljujuće brige majke (roditelja) o djetetu. Prema Hays (1996) intenzivno roditeljstvo je dijete-centrično, emocionalno zahtjevno, radno intenzivno, skupo i vođeno savjetima stručnjaka. O pritisku suvremenog ideala majčinstva govori i Badinter (2013), koja smatra da majčinska uloga postaje središtem ženina postojanja, što dovodi do novih generacija iscrpljenih majki. Prema Badinter (2013) novi ideal majčinstva nastaje pod ideologijom naturalizma koja nalaže da bi trudnoća i odgoj male djece trebali biti što „prirodniji“ da bi se postigao što bolji razvoj djeteta, a podjednako je usmjeravana iz konzervativnih i progresivnih društvenih miljea.

U ovom kontekstu treba promatrati rezultate istraživanja o stavovima roditelja o cijepljenju. Istraživanja provedena u Kanadi i SAD-u (Downs, Bruine de Bruin i Fischhoff, 2008., Tustin i dr., 2018) na uzorku roditelja djece mlađe od 18 mjeseci prikazuju neka od najčešćih pitanja i dilema po pitanju donošenja odluke o cijepljenju kod roditelja. Većina roditelja u tim istraživanjima vjeruje u učinkovitost cijepljenja,

no dio njih na cijepljenje gleda kao na nepotrebno, ističući kako danas u suvremenom svijetu više ne postoji opasnost od tih bolesti, odnosno da je moguće uspješno zaštititi djecu od zaraznih bolesti bez cijepljenja. Očekivano, najveća zabrinutost izražena je kod MMR cjepiva, odnosno rizika od pojave autizma. Što se tiče izvora informacija o cijepljenju, gotovo svi roditelji navode kako su prvu informaciju dobili od pedijatra, no čak 70 % roditelja koristi Internet kao sljedeći i izvor informiranja. Veću zabrinutost oko cijepljenja su u njihovom istraživanju iskazale majke, dok su alternativnim metodama stjecanja imuniteta veću sklonost izrazili obrazovaniji i imućniji ispitanici.

Druga istraživanja koja su ispitivala povezanost roditeljstva i antivakcinacijskog stava pokazala su da roditelji koji odbijaju ili su neodlučni u vezi s cijepljenjem kao razloge navode nepovjerenje u farmaceutske kompanije i regulatorna tijela koja nadziru sigurnost cjepiva (Rozbroj, Lyons i Lucke, 2019), ali i da odluke o cijepljenju nisu statične i nepromjenjive kroz život te ne odgovaraju stereotipu o roditelju koji živi alternativnim životnim stilom (Wiley i dr., 2020). Oba istraživanja ističu da su personalizirani pristupi te bolja komunikacija i podrška roditeljima koji dvoje u vezi s cijepljenjem najbolji način privole na cijepljenje djeteta (Rozbroj, Lyons i Lucke, 2019; Wiley i dr., 2020). Kada je u pitanju pandemija virusa COVID-19, kanadska longitudinalna studija pokazala je da je pod utjecajem pandemije među roditeljima poraslo povjerenje u sigurnost uobičajenih cjepiva te su počeli više pristupati rutinskim cijepljenjima (Humble i dr., 2023), dok se čini da je povjerenje u COVID-19 cjepiva među roditeljima u SAD-u prvenstveno bilo povezano s njihovim političkim opredjeljenjem (Arbelaez, 2022). Malo je istraživanja koja su se detaljnije bavila karakteristikama roditeljstva u kontekstu roditeljskog odbijanja ili neodlučnosti cijepljenja djeteta. Prema jednoj tajvanskoj studiji, intenzivno roditeljstvo, informirano donošenje odluka i jedinstvenost svakog djeteta ključni su elementi suvremenih roditeljskih normi koje značajno utječu na roditeljske prakse u vezi s cijepljenjem djece, a tenzije nastaju upravo kada vlasti ne prepoznaju ove norme (Kuan, 2022). U analizi Facebook grupa litavskih roditelja, Zitmane i Lama (2023) također su ustvrdile da je intenzivno roditeljstvo glavna društvena norma koja oblikuje roditeljske prakse tzv. dobrog roditeljstva te da antivakcinacijski diskurs na društvenim mrežama cilja upravo na majke primjenjujući pojmove poput tradicionalne ženstvenosti, idealnog majčinstva i vizije „prirodne“ imunosti da bi oslikao cijepljenje kao loš odabir za dobre majke (Zitmane i Lama, 2023).

U istraživanjima provedenima u Hrvatskoj većina ispitanih roditelja cijepila je svoju djecu i podržava cijepljenje, čak i u slučaju kad nije zakonski obavezno (Čulina i dr., 2018; Kulić, Čivljak i Čivljak, 2019; Cimiratić, 2020; Bogožalec, 2022). Cimiratić

(2020) navodi da se roditelji primarno informiraju kod liječnice i medicinske sestre te zatim putem Interneta ili od obitelji i prijatelja. Roditelji smatraju da najveću korist od cijepljenja imaju dijete, obitelj i zajednica, ali i farmaceutske tvrtke (Cimiratić, 2020). Treba napomenuti da su ova istraživanja limitirana nereprezentativnim regionalnim i online uzorcima.

#### **4. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja**

Cilj istraživanja bio je istražiti pseudoznanstvene sadržaje na forumima za roditelje na hrvatskom jeziku s tematikom cijepljenja djece. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje su značajke pseudoznanstvenih sadržaja na forumima s tematikom cijepljenja djece?
2. Kakva je grupna dinamika foruma? Koji osjećaji prevladavaju na forumima?
3. Koji su aspekti suvremenog roditeljstva prisutni na forumima? Koje odlike majčinstva ili očinstva se ističu na forumima?

#### **5. Metodologija istraživanja**

Istraživanje je provedeno metodom kvalitativne analize sadržaja u razdoblju od 15. lipnja do 19. kolovoza 2019. na odabranim internetskim forumima na hrvatskom jeziku. Zbog prirode samog foruma kao masovnog medija koji omogućuje okupljanje velikog broja sudionika iz različitih geografskih područja s ciljem razmjene i dijeljenja iskustava, mišljenja, informacija i stavova, osiguranom anonimnošću, smanjenom „samocenzurom“ i većom slobodom izražavanja (O’Connor i Madge 2001., Preece, 2000), ovom istraživanju pristupilo se prvenstveno s kvalitativnog aspekta tako da su izdvojeni karakteristični pseudoznanstveni sadržaji po pitanju tematike cijepljenja koji su potom razvrstani u kategorije. Kvalitativni pristup u ovom slučaju nudi dublji i opsežniji uvid u razumijevanje samog fenomena i dinamiku odnosa među sudionicima. Kvantitativna analiza korištena je isključivo u svrhu prikaza sociodemografskih obilježja sudionika foruma u slučajevima kada su bili dostupni.

Jedinica analize sadržaja u ovom istraživanju je komentar (post). Za analizu su odabrani forumi za roditelje: missMAMA, Roditelji.hr i roda.hr, a odabran je i forum.hr kao forum koji je namijenjen široj populaciji te omogućuje usporedbu značajnosti teme roditeljstva u kontekstu cijepljenja djece. Navedeni forumi odabrani su jer su najposjećeniji, najčitaniji i sadrže najviše sudionika, rasprava i tema. Analizirani su svi komentari (postovi) u razdoblju od početka rasprave do njenog završetka, a

u slučajevima gdje rasprava i dalje traje, analizirani su komentari zaključno s 19. kolovoza 2019.

Ukupno je analizirano je 9205 komentara (postova): 485 komentara na forumu missMAMA, 73 komentara na forumu roda.hr, 10 komentara na forumu Roditelji.hr i 8637 komentara na forumu forum.hr. Najviše sudionika nalazi se na forum.hr (N=312), potom na forumu missMAMA (N=105), zatim slijedi roda.hr (N=22), dok najmanje sudionika broji forum Roditelji.hr (N=7). Od ukupnog broja sudionika na svim forumima (N=446), žene su zastupljenije (N=236) od muškaraca (N=168), dok za 42 sudionika nije bilo moguće utvrditi spol.

## 6. Rezultati

Tijekom kodiranja komentara na forumima generirane su sljedeće kategorije: cijepljenje kao zadiranje u ljudska prava, cijepljenje kao neprirodno, nepovjerenje u farmaceutsku industriju, posljedice cijepljenja, bezopasnost bolesti, izvori informiranja, konflikti, grupna podrška među majkama, autoritet, osobna odgovornost i roditeljstvo. U nastavku je svaka kategorija opisana i ilustrirana citatima s foruma. Iako sudionici foruma ostavljaju komentare pod pseudonimima, u ilustracijama nisu navedene nikakve oznake identiteta da bi se dodatno zaštitila njihova anonimnost. Citati nisu jezično korigirani.

### 6.1 Cijepljenje kao zadiranje u ljudska prava

Protivnici cijepljenja, odnosno zagovornici antivakcinacijskog pokreta, vrlo često se u svojim komentarima na forumu pozivaju na kršenje i ugrožavanje ljudskih prava te zadiranje u osobnu slobodu i pravo samostalnog donošenja odluka po pitanju cijepljenja djeteta u Republici Hrvatskoj.

„Mene najviše smeta ta prisila, odnosno što roditelji nemaju slobodu odlučivanja“

„Sve to je prilično bezazleno – puno je veći problem totalitarnog režima vakcinacije kod nas. Meni jednostavno nije jasno kako nešto takvo može u današnje vrijeme biti oblatorno?“

### 6.2 Cijepljenje kao neprirodno

Po pitanju ove teme, sudionici zagovornici pokreta protiv cijepljenja uglavnom se pozivaju na umjetne tvari koje se nalaze u cjepivima i njihovu štetnost i stavljaju prednost na prirodnu imunizaciju stečenu prebolijevanjem bolesti protiv kojih se cijepi.

„Zato jer se u cjepivima nalaze razne druge supstance kojima tamo nije mjesto. Koriste se formaldehid, aluminij i živa (koja se povezuje s nastankom autizma) kao konzervansi isto tako cjepiva mogu biti kontaminirana raznim životinjskim virusima“

„Niti jedno cjepivo ne može zamijeniti majčino mlijeko pa kada bi svaka majka barem prvu godinu dana dojila dijete imuno sustav bi bio znatno jači i zaštitio djete od mnogih bolesti“

### *6.3 Nepovjerenje u farmaceutsku industriju*

Osim nepovjerenja u farmaceutsku industriju, sudionici foruma koji se protive cijepljenju nerijetko izražavaju nepovjerenje u zdravstvo i zdravstvene djelatnike, ali i znanost općenito i njezinu autentičnost i vjerodostojnost. Navode i profit kao jedini izvor motivacije za djelovanje velikih farmaceutskih kompanija pod paravanom brige za očuvanjem dobrobiti i zdravlja čovječanstva.

„Također imaj na umu da su mnoga istraživanja frizirana, ili financirana od same farmacije. Takva istraživanja ćeš lako prepoznati, načitao sam ih se, po tome što relativiziraju ono najbitnije i kao gotov podatak daju zaključak u stilu: Nema velikih razlika između kontrolnih grupa“

„Zašto bih doktoru medicine vjerovao? Mnogi bi bolje prošli da nisu vjerovali“

### *6.4 Posljedice cijepjenja*

Posljedice cjepiva kategorija je koja je svakako najzastupljenija među sudionicima foruma koji se protive cijepljenju. Osim što se najčešće povezuju s osobnim primjerima, pojedinačnim prikazima slučajeva i svjedočanstvima drugih ljudi, nerijetko apeliraju i na grižnju savjesti te osjećaj krivice i odgovornosti nadležnih zdravstvenih i farmaceutskih institucija, a direktno dovođenje u vezu cjepiva i razvojnih poremećaja i bolesti u djece za njih je neupitno i neopovrgljivo.

„Imam dva bliska primjera autizma, i jedna mama mi se kune da je mali obolio nakon MMR vakcine. Ima hrpa takvih slučajeva i država je bila tužena bezbroj puta pa su osnovali fond (novčani) za odštetu roditeljima s takvom djecom“

„Ja imam troje djece od toga drugo dijete mi ima autizam baš zbog cjepiva koje je primilo u drugoj godini života“

### 6.5 Bezopasnost bolesti

U ovoj kategoriji nalaze se argumenti zagovornika pokreta protiv cijepljenja kao što su bezopasnost bolesti protiv kojih je cijepljenje obvezno, odgađanje tih istih bolesti u starost zbog ograničenog roka trajanja cjepiva koje potom nose veće rizike, opasnosti i smrtne ishode te isticanje cijepljene djece kao znatno rizičnije skupine po pitanju prenošenja bolesti u odnosu na necijepljenu djecu. Drugim riječima, antivakseri naglašavaju kako niti jedno cjepivo ne nudi trajni, doživotni imunitet, za razliku od prebolijevanja bolesti, a osim toga upozoravaju i na rizike koje cijepljena djeca donose u zajednicu, budući da su nositelji i domaćini opasnih virusa.

„Većina bolesti za koje se naša djeca cijepi nisu niti opasne, a još manje smrtonosne, kako nas liječnici žele uvjeriti. Da li ste čuli da je netko umro od ospica ili pasjeg kašlja? Ja ne.“

„Relevantno je da cijepljeni često prenesu virus necijepljenima nakon što su sami bili bolesni nakon cijepljenja“

### 6.6 Izvori informiranja

Izvori informiranja na kojima pristaše pokreta protiv cijepljenja uglavnom temelje svoja uvjerenja, stavove, argumente i dokaze su prije svega osobna svjedočanstva ljudi iz okoline, primjeri djece iz okoline, osobni primjeri kao i različiti portali i poznata medijska lica koja progovaraju o štetnosti i opasnosti cijepljenja, odnosno promoviraju necijepljenje.

„Mojoj sestri je mali u rodilištu cijepljen bcg cjepivom i dobija je tuberkulozu iz cjepiva“

„Ne vjerujem ni struci ni udrugama. Jedini autoritet kojem vjerujem su brižni roditelji i njihovo neposredno iskustvo“

### 6.7 Konflikti

Analizom foruma missMAMA, roda.hr, Roditelji.hr i forum.hr ustanovljeno je kako do sukoba dolazi samo na forum.hr, dok je na forumu missMAMA najčešće vidljiva grupna podrška i savjetovanje među majkama. Na forumima roda.hr i Roditelji.hr nisu zabilježeni ni konflikti ni grupna podrška. Konflikti se javljaju između zagovornika cijepljenja, tzv. provaksera i pristaša pokreta protiv cijepljenja, tzv. antivaksera, a najčešće se javljaju po pitanju korištenog izvora informacija u raspravi i iznošenju stavova, kao i pozivanju na autoritet, vjerodostojnost, profesionalnost i relevantnost istoga. Treba navesti kako niti jedan konflikt nije rezultirao postizanjem konsenzusa

niti razuvjeravanjem sugovornika, već je jednostavno prekinut i zamijenjen raspravom između drugih sudionika.

Sudionik 1: „Ti si svjestan da farma industrija ima minimalni prihod od cjepiva koja su u obaveznom kalendaru cijepjenja? Svjestan si da, po običaju, pričaš gluposti (kao i svi antivakcinacijski paničari uostalom)?“

Sudionik 2: „Ma ti pričaš gluposti. Znam nešto više o tim prihodima farmacije, pa tako i znam da na tome prilično dobro zarađuju. Da toga nestane, jako bi im falilo.“

Sudionik 1: „Najveći prihodi farmacije dolaze od prodaje dodataka prehrani, kozmetike, biljnih preparata, a tek onda od ostalih lijekova pri čemu su cjepiva kap u moru.“

### *6.8 Grupna podrška među majkama*

Na forumu missMAMA, gdje su gotovo svi sudionici žene, odnosno majke (N=22, Ž=21) uočava se međusobno traženje i davanje informacija i savjeta po pitanju pripreme djeteta za cijepjenje, simptoma o kojima treba voditi računa nakon cijepjenja, mogućih nuspojava i njege djeteta neposredno nakon cijepjenja. Savjeti se uglavnom traže i dobivaju od onih majki koje su prošle to isto iskustvo s vlastitim djetetom.

Pitanje: „Cure moje moja mala se cjepila u četvrtak sa dva mj prvi dan nije bilo nista ali drugi dan je pocela non stop plakat, jako je razdrazljiva navecer place jedva je umirim, kad ima stolicu ima proljev svako hranjenje i to jako smrdi, mislim da su sve to nuspojave od tog cjepiva.dali se koja mama susrela sa tim i koliko dana je to trajalo.

Odgovor: „Evo, ja sam se susrela s tim...nakon cjepiva za tuberkulozu koje je primio sa dva tjedna starosti, imali smo doma šou s njim..plakanje, deranje, nikako umirit...jako je bio nervozan, napet, nikako se opustit..a zaspat je bilo nemoguca misija..povisena temp, proljev i povracanje...isli kod pedijatra, kaze ona meni nije od cjepiva...ma nemoj? Do onda dijete bilo normalno... Uglavnom to je trajalo 3-4 dana. Izdrzi i sretno!“

### *6.9 Autoritet*

Po pitanju autoriteta i postajanja istim, na forum.hr izdvojen je samo jedan sudionik, zagovornik pokreta protiv cijepjenja. Zanimljivo je kako je rasprava započela 2009. godine, aktualna je i danas, a on u raspravi sudjeluje već punih 10 godina kao glavni predstavnik i zagovornik antivakcinacijskog stava. Što se tiče sudionika koji podržavaju cijepjenje, po pitanju autoriteta također je izdvojen samo jedan.

Na forumu missMAMA ne nalazi se autoritet u formi kao što je slučaj na forum.hr gdje su uglavnom prisutni sukobi između antivaksera i provaksera, već se autoritet temelji na iskustvu roditelja po pitanju procedure cijepljenja djeteta.

„Arsene, hvala na tvojim postovima, apsolutno podržavam sve što si napisao, ja sam dovoljno tekstova i sama pročitala na tu temu i dijelim tvoje mišljenje. „

„Arsen...buduci da si jako informiran..hvala za sve informacije..meni je pedijatrica savjetovala da cijepim djecu protiv tetanusa i gnojnog meningitisa...prije skoro 2 godine...nisam jos odlučila...molila bih te za mišljenje...da li ima smisla..hvala!“

### 6.10 Osobna odgovornost

Prilikom analiziranja foruma forum.hr izdvojena je i kategorija osobne odgovornosti na koju zagovornici cijepljenja nerijetko pozivaju roditelje koji odbijaju cijepiti vlastitu djecu. Apeliraju na novčane kazne, griznju savjesti i preuzimanje odgovornosti ako njihova necijepljena djeca obole od teško zaraznih bolesti protiv kojih je cijepljenje obvezno.

„razmišljaš ti ponekad tako? da ti npr se dijete opako razboli i ispadneš glavni krivac jer ga nisi dala cijepiti? nije te strah?“

„Roditelji koji ne cijepe dijete, trebali bi biti suđeni za ubojstvo iz neheta ako dijete umre od neke bolesti za koju postoji cijepivo.“

### 6.11 Roditeljstvo

U okviru rasprava između provaksera i antivaksera na forumima missMAMA i forum.hr, neizbježno je osvrtnanje na koncept roditeljstva, roditeljsku brigu i skrb, kao i opovrgavanje i nepovjerenje prema komentarima sudionika koji nisu roditelji.

„Ljubav za dijete i strah da mu se nesto ne dogodi su definitivno najjaci osjecaji u nasem životu. Ne želim napraviti grešku. Ne želim da zbog moje odluke, svejedno cijepit/ne cijepit moje dijete ima bilo kakve posljedice.

„Ja sam svoje dvije kćeri cijepila uredno po propisima zakona. hb sve je uvijek bilo ok...ali svaki put sam imala griznju savjest, da ne radim dobro, učila i čitala podijeljene priče.“



## 7. Rasprava

Rezultati istraživanja pokazali su da se kategorije koje su izronile iz analize mogu udružiti u četiri teme koje se u određenoj mjeri međusobno isprepliću. Glavne teme su: pseudoznanstveni razlozi za odbijanje ili neodlučnost u vezi s cijepljenjem djece, istaknutost afektivne dimenzije grupnih interakcija, rodne razlike u pristupu temi cijepljenja djece i roditeljstvo kao krajnji argument za (ne)cijepljenje djece.

Tema pseudoznanstvenih razloga za odbijanje ili neodlučnost u vezi s cijepljenjem djece obuhvaća sljedeće kategorije: zadiranje u osobna ljudska prava, doživljaj cijepljenja kao neprirodnog, nepovjerenje u farmaceutsku industriju, stručnjake i regulatorna tijela, anegdotalni primjeri posljedica cijepljenja, bezopasnost bolesti te osobna svjedočanstva i poznate osobe kao specifični izvori informiranja, što su razlozi koje navode i druga istraživanja (Downs, Bruine de Bruin i Fischhoff, 2008, Kata, 2010, Tustin i dr., 2018, Rozbroj, Lyons i Lucke, 2019, Wiley i dr., 2020). Ove izdvojene kategorije su prema Kata (2010) najzaslužnije za usvajanje antivakcacijskog stava u današnjem društvu koje se odlikuje nepovjerenjem, nestabilnošću i nepredvidivošću (Giddens, 2005). Osim što se sudionici foruma pristaše antivakcacijskog pokreta vrlo često pozivaju na kršenje temeljnih ljudskih prava i zadiranje u slobodu izbora nametanjem cijepljenja kao obveznog, traže odštete u slučaju razvoja komplikacija kod djeteta neposredno nakon primanja cjepiva.

Ustrajanje na osobnom i samostalnom odlučivanju po pitanju nečeg tako osjetljivog i nimalo bezazlenog kao što je cijepljenje djeteta protiv visoko zaraznih i opasnih bolesti, trebalo bi svakako biti prepušteno profesionalcima tog polja, no s druge strane, kako Milić (2001) piše, dogma suvremenog roditeljstva koja naglašava kako djelovanje roditelja na razvoj djeteta može djeci donijeti ili uskratiti određene, nenadoknadive prednosti u životu stvara i neizmjereno velik pritisak na roditelje koji imaju potrebu djelovati u svim sferama koje se tiču njihovog djeteta. Naime, oslanjanje na pseudoznanost sa sobom nosi velike rizike i postaje potencijalno opasno po život. Problem je koji su izvori informiranja na temelju kojih roditelji oblikuju svoja uvjerenja i stavove. Najčešće su to neformalni izvori poput anegdota prijatelja ili poznanika iz okoline, osobni primjeri i iskustva te emocionalno obojeni sadržaji.

Sveprisutna informatizacija danas jednim klikom nudi mnoštvo različitih informacija, a ljudi istovremeno ne traže uporište u znanosti, već više cijene i vrednuju emocije i iskustva od znanstvenih istraživanja koja su odobrena i recenzirana od strane uglednih znanstvenih tijela. Nadalje, ljudi pretražuju i biraju one informacije koje se slažu s njihovim postojećim uvjerenjima i pogledima, što Goldacre (2010) deklarira kao pristranost prema pozitivnim dokazima i navodi kao jedan od ključnih razloga zbog kojih ljudi vjeruju u pseudoznanost.

Osim nepovjerenja u zdravstvene institucije, na forumima se često susreće i doživljavanje cjepiva kao nepotrebnog i nesigurnog postupka kojim se narušava zdravlje djeteta što je rezultiralo pojavom epidemija zastarjelih, nekoć iskorijenjenih bolesti poput ospica. Ironično je kako roditelji odbijaju cjepivo u želji i nastojanju da zaštite svoju djecu, dok ih istovremeno podvrgavaju većim rizicima i posljedicama ne uzimajući komplikacije koje te bolesti nose sa sobom kao ozbiljne i realne (Dubé, Vivion i MacDonald, 2015).

Posljedice cijepljenja i izvor informiranja kod sudionika foruma koji se protive cijepljenju, uglavnom se pojavljuju zajedno. Posljedice cijepljenja najistaknutiji su argument kojim pobornici antivakcacijskog pokreta zagovaraju i potkrepljuju svoj stav, a one su uglavnom dobivene na temelju iskustva i osobnih svjedočanstava roditelja, kao i prikaza slučajeva oboljele djece. I ne čudi zapravo što ove dvije kategorije pseudoznanosti dolaze jedna s drugom, budući da zorno prikazuju nasumičnost i dostupnost kao ključna obilježja pseudoznanosti. Naime, pseudoznanost je sklona traženju i stvaranju pravilnosti tamo gdje ih nema; iz niza nasumičnih, nepovezanih događaja, a istovremeno je po pitanju donošenja odluka uvjetovana emocionalno obojenim podacima (Goldacre, 2009).

Kao što je navedeno, pobornici antivakcacijskog pokreta se kao izvor informiranja pozivaju na portale, razne Facebook stranice i grupe te osobna iskustva i primjere iz okoline za razliku od pristaša cijepljenja koji informacije izvode iz različitih znanstvenih istraživanja, provedenih i odobrenih od strane znanstvene zajednice.

Tema afektivna dimenzija grupnih interakcija obuhvaća sljedeće kategorije: konflikti među sudionicima foruma, grupna podrška među majkama i formiranje pozicije autoriteta među sudionicima foruma. Analiza foruma pokazala je da je iskazivanje osjećaja važan element rasprave o cijepljenju djece, odnosno donošenja odluka o cijepljenju djece. Konflikti se uglavnom javljaju na forum.hr-u, koji se obraća široj populaciji i uključuje više muških sudionika od foruma namijenjenih roditeljima. Zanimljivo je kako niti u jednom konfliktu između provaksera i antivaksera nije postignuto suglasje, konsenzus ili razuvjeravanje, odnosno „pridobivanje sugovornika na svoju stranu.“ Takvi rezultati i ne čude, budući da Kata (2010) u svojem istraživanju sadržaja koji su najzaslužniji za usvajanje antivakcacijskog stava među roditeljima ističe upravo njihova osobna svjedočanstva i emotivne sadržaje kao glavne izvore informacija, ali i sklonost antivaksera za odbijanje znanstvenih, kliničkih i epidemioloških studija koje ukazuju na sigurnost cjepiva.

Forum missMAMA ne bilježi konflikte među sudionicima, već jednu sasvim drugu kategoriju, a to je grupna podrška među majkama. Čini se kako su na forumu prisutne samo one majke koje su cijepile vlastito dijete, stoga je početna otvorena rasprava

oko pitanja cijepiti ili ne cijepiti dijete ugašena jer nije naišla na očekivani odaziv pa su komentari nastavljeni u smjeru savjeta majki oko nuspojava cjepiva poput otekline na mjestu uboda, razdražljivosti, povišene tjelesne temperature djeteta i odgovarajuće njege. Forum missMAMA majkama ujedno predstavlja i mjesto utjehe, međusobne podrške, empatije i brige, o čemu piše i Preece (2000) naglašavajući važnost međusobnog osnaživanja majki kao jednu od funkcija foruma, povezivanje na temelju zajedničkih interesa ili potreba koje se ostvaruje angažmanom, predanošću, doprinosu i kontinuiranom sudjelovanju. Naime, nerijetka je pojava u kojoj majke prate proces cijepjenja djeteta od drugih sudionica i posredno sudjeluju u njemu, javljajući im se s pitanjima i iskazujući zainteresiranost i uključenost po pitanju cijele procedure cijepjenja, nuspojava i njege djeteta („Kako je prošlo cijepjenje? Jeste bili već ili? Mi idemo danas pa sam se sjetila vas i da pitam kako ste.“).

Postavlja se pitanje koji je razlog tome da forum.hr obiluje konfliktima, dok na forumu missMAMA konflikti nisu prisutni. Jedan od razloga svakako može biti priroda foruma, odnosno podforumu na kojoj se tema cijepjenja nalazi. Tako se na forum.hr tema cijepjenja nalazi na podforumu „Alternativno liječenje“, dok je na missMAMA cijepjenje samostalna, izolirana tema koja ne nagoviješta zagovaranje niti provakcerskih niti antivakcerskih stavova. Ne treba isključiti ni pitanje spola i razlike u stilovima i načinu komunikacije.

Iz analiziranih komentara vidljiva su dva oblika autoriteta i načina postajanja autoritetom. Budući da je forum.hr obilježen sukobom između antivaksera i provaksera, autoriteti su oni kojima sudionici često šalju upite za mišljenje i pomoć u vezi s argumentiranjem i zagovaranjem jedne ili druge strane u konfliktu. Manje informirani roditelji zagovornici antivakcinacijskog stava nerijetko se obraćaju sudioniku kojeg smatraju autoritetom za antivakcinacijski stav, traže njegovo mišljenje i pomoć u donošenju odluke oko cijepjenja djeteta te ga vrednuju daleko više od savjeta i preporuka liječnika.

Za razliku od forum.hr, na forumu missMAMA prisutna je drugačija priroda i pojava autoriteta. Budući da taj forum ne bilježi konflikte između sudionika, već je mjesto okupljanja, podrške i izvora savjeta za majke koje prolaze proces cijepjenja djeteta, autoritet se uviđa u formi razmjene savjeta. Treba napomenuti kako se posebno ne izdvaja niti jedna sudionica kao nositeljica autoriteta, niti se sudionice obraćaju nekom pojedinačno za traženje savjeta, već je to uglavnom formulirano tako da se obraća svim majkama koje su prošle taj proces i koje bi samim time, mogle pružiti adekvatan i koristan savjet.

Salecl (2012) govori o globalnom trendu individualizacije društvene odgovornosti u području zdravstva i obrazovanja gdje pojedinci imaju mogućnost vlastitog

odabira od mnoštva ponuđenih metoda i proizvoda na tržištu. Pojedincima, u ovom slučaju roditeljima, dana je sloboda donošenja odluka o životu vlastitog djeteta, što sve više postaje slučaj i s cijepljenjem. No, problem se javlja po pitanju izvora informiranja na temelju kojih roditelji oblikuju svoje stavove i donose za dijete i njegovo zdravlje tako važnu odluku – cijepiti ili ne cijepiti protiv visoko zaraznih bolesti. Već je ranije spomenuto kako su ljudi općenito skloniji prihvaćanju onih informacija koje se slažu s njihovim iskustvima i stavovima, kao i pozivanju na osobna iskustva, prikaze slučajeva i emocionalno nabijene sadržaje (Goldacre, 2010., Kata, 2010). Znanstvena istraživanja uzimaju se s dozom skepticizma i nepovjerenja, stoga se jednim klikom nastoji doći do informacija pa koliko god one bile neutemeljene. Upravo zbog toga, javlja se opasnost u području cijepljenja, budući da roditelji najčešće oblikuju stavove putem raznih foruma, portala, mrežnih stranica upitne valjanosti, a mišljenje i preporuke liječnika, pedijatra i znanstvenih istraživanja za njih ne vrijede toliko (Downs, Bruine de Bruin i Fischhoff, 2008.) Sve to sa sobom nosi potencijalni rizik ne samo od obolijevanja djeteta ili fatalnog ishoda bolesti, već i opasnost narušavanja tzv. imuniteta krda i ugrožavanja cijele populacije općenito. Na forum.hr uočeno je kako provakseri nerijetko kod zagovornika antivačinskijskog pokreta nastoje izazvati osjećaj krivnje, odgovornosti i grižnje savjesti pozivajući na tu individualnu odgovornost, a samim time i posljedice koje bi oni trebali snositi u slučaju obolijevanja djeteta ili ugrožavanja nekoga iz okoline.

Generalno ne postoji puno istraživanja koja posebno ispituju afektivnu dimenziju donošenja odluke o cijepljenju djeteta, najviše se u tom smislu ističe istraživanje Kuan (2022) koja je istaknula da nedovoljna komunikacija o cjepivima kod roditelja izaziva tjeskobu, čak i među onim roditeljima koji žele cijepiti djecu.

Tema rodne razlike u pristupu temi cijepljenja djece obuhvatila je kategorije doživljaj cijepljenja kao neprirodnog, bezopasnost bolesti, grupna podrška među majkama, osobna odgovornost roditelja i roditeljstvo. Analizom je utvrđeno kako od ukupnog broja sudionika na forumima 53 % čine žene, 38 % čine muškarci, dok kod 9 % sudionika spol nije poznat, odnosno naveden. Ovi podaci u suglasju su s istraživanjem Downs, Bruine de Bruin i Fischhoff (2018) koje pokazuje kako su žene sklonije izražavanju zabrinutosti po pitanju cijepljenja, a samim time i posjećivanju internetskih portala i foruma. Međutim, usporedbom koja je napravljena između sudionika na sveobuhvatnom forumu raznovrsnih domena, forum.hr i zbirnim brojem sudionika foruma koji su namijenjeni isključivo roditeljstvu (roda.hr, Roditelji.hr i missMAMA) ustanovljeno je kako forum.hr bilježi veći broj muškaraca (58 %) u odnosu na žene (42 %), dok su na roditeljskim forumima prisutne gotovo samo žene (94 %) što se može povezati s rodnim stereotipima, nazivom foruma i konceptom

roditeljstva koje se i dalje najčešće poistovjećuje s majčinstvom. Tomić-Koludrović i Lončarić (2007) pišu o percepciji rodni uloga u hrvatskom društvu, ponajviše u aspektu brige i odgoja djece kao još uvijek izrazito tradicionalnog sa strogo podijeljenim roditeljskim ulogama.

U sklopu kategorije bezopasnosti bolesti, uočava se i pozivanje na alternativnu medicinu i okretanje ka prirodnoj imunizaciji koja za razliku od cjepiva, pruža trajni i doživotni imunitet. Zastupa se naturalistička ideologija o kojoj govori i Badinter (2013) naglašavajući povratak Prirodi i deklariranje kemijskog, umjetnog kao društveno nepoželjnog. Dobra „ekološka“ majka (Badinter, 2013) neće u svoje dijete uštrcavati neprirodne kemikalije, a dojenje u tom procesu ima znatno vrjedniju ulogu od cijepjenja jer ono pruža djetetu sva potrebna antitijela. Velik broj sudionika na forumu naglašava upravo dojenje kao glavni i nepobitno najmoćniji agens u stvaranju imuniteta kod djeteta, no odlaze i korak dalje: ne samo da zagovaraju odbijanje cijepjenja, već naglašavaju i kako cijepljena djeca okolini i njihovoj necijepjenoj djeci predstavljaju izvor zaraze, nazivajući ih kliconošama i prijenosnicima bolesti.

Na forumu missMAMA uočavaju se značajke roditeljstva poput istovremenog osjećaja bespomoćnosti i odgovornosti kod majki, neizmjerne brige, osjećaja krivnje i grižnje savjesti, želja i nastojanje djelovanja za što veću dobrobit djeteta, neumorno traženje informacija i usavršavanje kompetencija po pitanju optimalnog odgoja djeteta. To je u skladu je s ideologijom intenzivnog roditeljstva (Hays, 1996) u kojem je glavna misao vodilja „što veće davanje i ulaganje u dijete“, gdje ono predstavlja žarište interesa i djelovanja, a najveći pritisak stavljen je upravo na majke kojima dijete treba i mora predstavljati jedini interes djelovanja. Pritisak je to koji kod majki svakako izaziva osjećaj krivnje, brige i odgovornosti pogotovo kad se prenese na kontroverzno područje kao što je cijepjenje koje sa sobom nosi potencijalno velike rizike, nuspojave i posljedice.

Samim time što su svi sudionici na forumu missMAMA ženskog spola, odnosno majke, vidljivo je kako je u hrvatskom društvu još uvijek prisutna tradicionalna, vrlo jasna podjela uloga po pitanju odgoja djece, koja je istovremeno u suglasju s konceptom intenzivnog majčinstva (Hays, 1996) i shvaćanja majke kao najboljeg, prirodnog i najpodobnijeg skrbnika (Badinter, 2013). Pitanjem rodni identiteta i uloga u hrvatskim obiteljima bave se Galić (2004) te Tomić-Koludrović i Lončarić (2006) koje navode sve prisutnije prepoznavanje učinka vlastite ekonomske zavisnosti kod žena koje nastoje osigurati samostalnost i nezavisnost što pred njih stavlja znatno veća očekivanja i nove zahtjeve. Naime, od žene se očekuje da unatoč zaposlenju i dalje obavlja gotovo sve kućanske poslove i poslove vezane za odgoj djece, što dovodi do zasićenja majki, osjećaja rastrganosti, ali i nezadovoljstva. Kamenov,

Huić i Jugović (2011) prikazuju kako je odnedavno prisutan trend uključivanja oca u odgoj djece, međutim ta domena se i dalje poistovjećuje s dominantnom ženskom ulogom, posebice u aktivnostima njege, hranjenja, uspavlivanja i presvlačenja, dok su očevi uglavnom uključeni u aktivnosti igre i zabave. Da je antivakcinacijski diskurs posebno usmjeren na majke, pokazalo je i istraživanje Zitmane i Lama (2023) na litavskim roditeljima.

Zadnja tema roditeljstvo kao krajnji argument za (ne)cijepljenje djece obuhvaća kategorije osobna odgovornost roditelja i roditeljstvo i podjednako je zastupljena na svim forumima. Sudionici forum.hr-a, primjerice, uvažavaju tuđa mišljenja ovisno o tome je li drugi sudionik i sam roditelj ili ne, bez obzira na to što je forum namijenjen široj populaciji. U učestalim konfliktima koji se javljaju između provaksera i antivaksera, potonji često izražavaju nepovjerenje prema provakserima koji zagovaraju cijepljenje i uvjeravaju u njegovu dobrobit i sigurnost, a sami nemaju djece. U tom pogledu oni su za njih apsolutno nerelevantni, štoviše – smatraju kako bi i oni sami vrlo brzo postali skeptični i antivakcinacijski nastrojani kada bi imali vlastito dijete. Odluke roditeljstva bitne su i na forumima namijenjenima roditeljima, samo što je tamo prvenstveno riječ o majčinstvu s obzirom na to da među sudionicima prevladavaju žene. Analiza foruma pokazala je da je roditeljstvo kategorija koja funkcionira kao okvir unutar kojeg se odvijaju sve rasprave o cijepljenju djece, odnosno da suvremena normativna očekivanja idealnog roditeljstva usmjeravaju sve roditeljske prakse pa tako i donošenje odluke o cijepljenju djece, što su pokazala i istraživanja Kuan (2022) i Zitmane i Lama (2023).

## 8. Zaključak

Cilj istraživanja bio je analizirati karakteristike pseudoznanstvenih sadržaja na forumima, grupne dinamike među sudionicima foruma i roditeljstva. Provedena je kvalitativna analiza sadržaja u periodu od 15. lipnja do 19. kolovoza 2019. godine na forumima missMAMA, roda.hr, Roditelji.hr i forum.hr te je ukupno analizirano 9205 komentara.

Rezultati istraživanja pokazali su da se kategorije koje su izronile iz analize mogu udružiti u četiri teme koje se u određenoj mjeri međusobno isprepliću. Glavne teme su: pseudoznanstveni razlozi za odbijanje ili neodlučnost u vezi s cijepljenjem djece, istaknutost afektivne dimenzije grupnih interakcija, rodne razlike u pristupu temi cijepljenja djece i roditeljstvo kao krajnji argument za (ne)cijepljenje djece. Analiza je pokazala da su pseudoznanstveni razlozi za odbijanje ili neodlučnost u vezi s cijepljenjem djece zadiranje u osobna ljudska prava, doživljaj cijepljenja kao

neprirodnog, nepovjerenje u farmaceutske industriju, stručnjake i regulatorna tijela, anegdotalni primjeri posljedica cijepljenja, bezopasnost bolesti te osobna svjedočanstva i poznate osobe kao specifični izvori informiranja, što su razlozi koje navode i druga istraživanja (Downs, Bruine de Bruin i Fischhoff, 2008, Kata, 2010, Tustin i dr., 2018, Rozbroj, Lyons i Lucke, 2019, Wiley i dr., 2020).

Analiza foruma kao specifičnog vida komunikacije omogućila je uvid i u neke druge faktore koji utječu na donošenje odluke o cijepljenju djece i prihvaćanje pseudoznanstvene argumentacije, a koji su slabo ispitani u drugim istraživanjima. Ustanovljeno je da je afektivna dimenzija rasprava na forumima njihovo ključno obilježje, bilo da je riječ o interakcijama u kojima prevladavaju konflikti ili grupna podrška i empatija. Na forumima prevladavaju osjećaji straha, zabrinutosti, krivnje, nepovjerenja i ljutnje. Nadalje, na forumima postoje rodne razlike u praksama sudjelovanja i raspravljanja. Žene svojom brojčanošću dominiraju na forumima koji su specifično namijenjeni roditeljima i svoju participaciju koriste prvenstveno da pronašle ili dale podršku i utjehu, kao i izrazile osjećaje i preokupacije oko svoje majčinske uloge. Na forum.hr-u koji je namijenjen široj populaciji nešto je više muških sudionika, a sudjelovanje je prije svega usmjereno na raspravu o pseudoznanstvenim tezama o cijepljenju djece, pri čemu ne nedostaje konfliktata.

I na kraju, roditeljstvo se na svim forumima, bez obzira na to kome su namijenjeni, pojavljuje kao sveobuhvatna kategorija koja predstavlja referentni okvir za raspravu o cijepljenju djece. Uz navedene izražene emocije, iz komentara su izronila još dva važna elementa suvremenog roditeljstva. Prvi je osobna odgovornost svakog pojedinog roditelja, koja među majkama na forumima za roditelje djeluje kao okidač za brojne strahove i sumnje zbog kojih traže podršku drugih u sličnoj situaciji, dok na forum.hr-u služi kao zadnji argument kojim se isključuje sugovornik iz rasprave. Drugi element je primjena načela prirodnosti u svim aspektima odgoja i brige za dijete pri čemu se cijepljenje tretira kao neprirodno, za razliku od dojenja ili prebolijevanja bolesti.

Navedeni nalazi govore u prilog postavljenom teorijskom okviru, teoriji Beck-Gernsheim (2002) koja individualizaciju vidi kao sastavni dio modernizacijskih procesa kojima su izložene obiteljske strukture i roditeljske prakse, kao i kulturnom modelu intenzivnog roditeljstva (Hays, 1996) i ideologiji naturalizma (Badinter, 2013). Da je norma intenzivnog roditeljstva ključna u oblikovanju roditeljskih stavova i praksi u vezi s cijepljenjem djece pokazala su i druga istraživanja (Kuan, 2022, Zitmane i Lama, 2023). Naredna istraživanja trebala bi ispitati ove teorijske postavke i na široj populaciji koja bi obuhvatila i roditelje koji ne sudjeluju u raspravama na forumima, odnosno koji ne vjeruju u pseudoznanstvene teze i pristaju cijepiti svoju djecu.



## Izjava o sukobu interesa

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

## Literatura

- Arbelaez, O. (2022). Parenthood, Politics, and COVID-19: Examining the Influence of Parent's Partisanship on COVID-19 Vaccination Among Adolescents in the United States. Vanderbilt University. <http://hdl.handle.net/1803/17794>
- Badinter, E. (2013). Sukob: Kako ideal suvremenog majčinstva ugrožava ženu. Zagreb: Algoritam.
- Beck-Gersheim, E. (2002). Reinventing the family: In search of new lifestyles. Cambridge: Polity Press.
- Blume, S. (2006). Anti-vaccination movements and their interpretations. *Social Science & Medicine*, 62 (3), 628-642. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.06.020>
- Bogožalec, V. (2022). Stavovi roditelja o cijepjenju djece. Koprivnica: Sveučilište Sjever.
- Bralić, I. (2016). Cijepjenje: najuspješniji preventivni program. *Paediatrica Croatica*, 60 (1), 152–159.
- Cimiratić, S. (2020). Stavovi i predrasude roditelja prema cijepjenju vlastite djece na području Istarske županije. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Čulina, T., Anđelić Breš, S., Kresina, S. i Sepčić, M. (2018). *Paediatrica Croatica*, 62 (1), 20-24. <https://doi.org/10.13112/PC.2018.4>
- Downs, J. S., Bruine de Bruin, W., i Fischhoff, B. (2008). Parents' vaccination comprehension and decisions. *Vaccine*, 26 (12), 1595-1607. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2008.01.011>
- Dubé, E., Vivion, M., i MacDonald, N. E. (2015). Vaccine hesitancy, vaccine refusal and the anti-vaccine movement: influence, impact and implications. *Expert Review of Vaccines*, 14 (1), 99-117. <https://doi.org/10.1586/14760584.2015.964212>
- Eekelaar, J. M., i Šarčević, P. (ur.). (1993). *Parenthood in modern society: legal and social issues for the twenty-first century*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Galić, B. (2004). Seksistički diskurs rodnog identiteta. *Socijalna ekologija*, 13(3-4), 305-324.
- Giddens, A. (2005). Odbjegli svijet: kako globalizacija oblikuje naše živote. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Goldacre, B. (2010). *Loša znanost*. Zagreb: Naklada OceanMore.
- Hansson, S. O. (2021). Science and pseudo-science. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. preuzeto s: <http://plato.stanford.edu/entries/pseudo-science/>
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven/London: Yale University Press.
- Humble, R.M., Scott, S.D., Dubé, E., Olson, J., MacDonald, S.E. (2023). The impact of the COVID-19 pandemic on parents' perceptions and acceptance of routine childhood vaccination in Canada: A national longitudinal study. *Vaccine*. 41 (2), 407-415. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2022.11.052>
- Kamenov, Ž., Huić, A., i Jugović, I. (2011). Uloga iskustva rodno neravnopravnog tretmana u obitelji u percepciji, stavovima i sklonosti rodnoj diskriminaciji. *Revija za socijalnu politiku*, 18(2), 195-215. <https://doi.org/10.3935/rsp.v18i2.978>
- Kata, A. (2010). A postmodern Pandora's box: Anti-vaccination misinformation on the Internet.




- Vaccine, 28 (7), 1709-1716. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2009.12.022>
- Kuan, C. (2022). Vaccine hesitancy and emerging parental norms: A qualitative study in Taiwan. *Sociology of Health and Illness*, 44 (3), 692-709. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13446>
- Kulić, I., Čivljak, M. i Čivljak, R. (2019). Stavovi roditelja prema cijepljenju vlastite djece: iskustvo iz dviju pedijatrijskih ambulanti Doma zdravlja Zagreb – Zapad. *Acta medica Croatica*, 73 (2), 139-148.
- Milić, A. (2001). *Sociologija porodice: kritika i izazovi*. Beograd: Čigoja štampa.
- O'Connor, H., i Madge, C. (2001). Cyber-Mothers: Online Synchronous Interviewing using Conferencing Software. *Sociological Research Online*, 5 (4). <https://doi.org/10.5153/sro.543>
- Pavić, Ž. (2013). Science and pseudoscience in postmodern societies. *Informatologia*, 46 (2), 145-153.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability and supporting socialbility*. Wiley.
- Rozbroj, T., Lyons, A. i Lucke, J. (2020). Vaccine-Hesitant and Vaccine-Refusing Parents' Reflections on the Way Parenthood Changed Their Attitudes to Vaccination. *Journal of Community Health* 45, 63–72. <https://doi.org/10.1007/s10900-019-00723-9>
- Salecl, R. (2012). *Tiranija izbora*. Zagreb: Fraktura.
- Senior, J. (2014). All joy and no fun: The paradox of modern parenthood. Ecco.
- Tanudirjo, D.A. (2017). Reflection on the Production of Knowledge: From Postmodernism to Pseudoscience. *Humaniora*, 29 (1), 3-11. <https://doi.org/10.22146/jh.v29i1.22559>
- Tomanović, S. (2010). Odluke roditeljstva. U Milić, Tomanović, Ljubičić, Sekulić, Bobić, Miletić-Stepanović i Stanojević (Ur.), *Vreme porodica* (str. 177-194). Beograd: Čigoja štampa.
- Tomić-Koludrović, I., i Lončarić, D. (2006). Promjene rodnih uloga u procesima modernizacije: usporedba Austrije i Hrvatske. *Acta Iadertina*, 3, 55-71.
- Tustin, J. L., Crowcroft, N. S., Gesink, D., Johnson, I., i Keelan, J. (2018). Internet exposure associated with Canadian parents' perception of risk on childhood immunization: cross-sectional study. *JMIR Public Health Surveill*, 4(1), e7. <https://doi.org/10.2196/publichealth.8921>
- Vasconcellos-Silva, P. R., Castiel, L. D., i Griep, R. H. (2015). The media-driven risk society, the anti-vaccination movement and risk of autism. *Ciencia & Saude Coletiva*, 20 (2), 607-616. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015202.10172014>
- Wiley, K.E., Leask, J., Attwell, K., Helps, C., Degeling, C., Ward, P., i Carter, S.M. (2020). Parenting and the vaccine refusal process: A new explanation of the relationship between lifestyle and vaccination trajectories. *Social Science & Medicine*, 263, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113259>
- Zelizer, V. A. (1994). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton: Princeton University Press.
- Zitmane, M., i Lama, E. (2023). "Wake up and think of the children!": The ambivalent relationship between motherhood, femininity and anti-vaccination. U M. Winiarska-Brodowska (Ur.), *The New Communication Revolution* (245-279). Krakow: Uniwersytet Jagiellonski - Instytut Dziennikarstwa, Mediow i Komunikacji Społecznej.




## Glazbene sposobnosti učenika osnovne općeobrazovne škole u kontekstu utjecaja dobi, spola i aktivnog bavljenja glazbom

JASNA ŠULENTIĆ BEGIĆ<sup>1\*</sup>, AMIR BEGIĆ<sup>2</sup>, KATARINA ŠARIĆ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Kralja Petra Svačića 1F, 31000 Osijek, Hrvatska, e-pošta: jsulentic-begic@aukos.hr;  <https://orcid.org/0000-0003-4838-0324>

<sup>2</sup>Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Kralja Petra Svačića 1F, 31000 Osijek, Hrvatska, e-pošta: abegic@aukos.hr;  <https://orcid.org/0000-0003-2152-9563>

<sup>3</sup>Faličevci 178, 32251 Privlaka, Hrvatska, e-pošta: katarina.saric55@gmail.com;  <https://orcid.org/0009-0008-7674-4176>

\* Kontakt autor: jsulentic-begic@aukos.hr

**Sažetak** Na glazbenu sposobnost utječu nasljeđe, okolina, spol, dob, tj. odrastanje i obrazovanje. Bez obzira na razinu naslijeđenih dispozicija i stupanj podrške okoline u razvoju glazbenih sposobnosti, pravilan rad s djecom odgojno-obrazovnih djelatnika može značajno utjecati na razvoj glazbene sposobnosti djece. Svaka preuranjena i nevješta procjena glazbenih sposobnosti može zaustaviti glazbeni razvoj. U okviru ovoga rada provedeno je istraživanje tijekom školske godine 2022./23. čiji je cilj bio ispitati glazbene sposobnosti učenika drugog, četvrtog i šestog razreda osnovne općeobrazovne škole i usporediti njihove glazbene sposobnosti s obzirom na različite sociodemografske varijable (dob, spol, aktivno bavljenje glazbom). Rezultati istraživanja su pokazali da učenici imaju razvijeniji osjećaj za ritam nego za intonaciju i melodiju, kako pri pjevanju pjesme po izboru tako i kod primjera za provjeru ritamskih i intonacijskih sposobnosti. Također, učenici su uspješniji u pamćenju melodijskih fraza u odnosu na melodijsko-ritamske fraze. Međutim, sveukupni rezultati testiranja glazbenog pamćenja su niski što tumačimo nedostatkom stručnog učitelja glazbe u školi u kojoj je provedeno istraživanje. Pretpostavljamo da su iz istog razloga učenici drugog razreda sveukupno postigli najbolji rezultat. Djevojčice su se u odnosu na dječake pokazale uspješnijima u svim kategorijama testa. Učenici koji polaze izvanškolsku glazbenu aktivnost imali su bolje rezultate na testu glazbenih sposobnosti.

**Ključne riječi:** glazbene sposobnosti; osnovna škola; nastava glazbe; učenici; kvalitetno glazbeno poučavanje

## Musical abilities of primary school students in the context of the influence of age, gender, and active music playing

**Abstract** The development of musical skill is influenced by various elements, including upbringing, educational experiences, hereditary traits, environmental conditions, gender, and age. Irrespective of the extent of genetic predispositions and the level of environmental facilitation in the formation of musical aptitude, effective engagement with the offspring of educational professionals can exert a substantial impact on the enhancement of children's musical talents. Premature and unskilled evaluations of musical ability have the potential to impede the progress of musical development. As part of the present study, research was carried out throughout the academic year of 2022-2023. The primary objective of this research was to assess the musical aptitude of students in the second, fourth, and sixth grades within a standard general education institution. Additionally, a comparative analysis was conducted to explore potential variations in musical abilities based on sociodemographic factors such as age, gender, and active engagement in musical activities. The findings of the study indicate that students exhibit a higher level of proficiency in rhythm than in intonation and melody. This observation holds true both in instances where students were required to sing a self-selected song and when they were assessed on their rhythm and intonation skills using provided samples. Moreover, it has been observed that children exhibit a higher level of effectiveness in the memorisation of melodic phrases as opposed to melodic-rhythmic phrases. Nevertheless, the findings from the musical memory test indicate a general deficiency, which can be attributed to the absence of a qualified music instructor inside the educational institution where the study took place. It is postulated that, due to similar circumstances, pupils in the second grade attained the most favourable outcome in terms of academic performance. In all aspects of the test, girls demonstrated more success when compared to boys. The findings of the study indicate that students who engaged in extracurricular musical activities demonstrated superior performance on the musical ability assessment.

**Keywords:** musical abilities; elementary school; music lessons; students; quality music teaching

## 1. Uvod

Sposobnosti su dispozicije koje su uvjetovane, prema teoriji empirizma okolinom, nasljeđem prema teoriji nativizma, a prema teoriji konvergencije i jednim i drugim, tj. okolinom i nasljeđem. Sposobnosti omogućuju pojedincu uspješno ili manje uspješno izvođenje različitih radnji, obavljanje funkcija, usluga, rada (Musek, 1977) i zadataka (Greenberg i Baron, 2003). Različite su podjele sposobnosti s obzirom na autore, no najčešća je na intelektualne (potrebne su za izvođenje mentalnih aktivnosti – npr. kognitivna inteligencija, procesuiranje informacija, praktična inteligencija, memorija), senzorne (vezane su za funkcioniranje osjetilnih organa – npr. oštrina vida, razlikovanje boja, slušna osjetljivost) i tjelesne (nužne su za obavljanje nekih poslova – npr. tjelesna snaga, izdržljivost, koordinacija, spretnost, brzina, održavanje ravnoteže) (Matić, 2015). S obzirom na to da je cilj istraživanja, koje je prikazano u okviru ovoga rada, ispitati glazbene sposobnosti učenika osnovne općeobrazovne škole, možemo iz navedene podjele zaključiti da je glazbena sposobnost kombinacija navedenih sposobnosti jer glazbena sposobnost uključuje glazbenu memoriju (intelektualna sposobnost), slušnu osjetljivost, tj. razlikovanje visine tonova, tempa, dinamike, harmonije (senzorna sposobnost) te spretnost prstiju (tjelesna sposobnost).

Postoje različita mišljenja o tome je li glazbena sposobnost jedinstvena sposobnost (Wing, 1981; Rojko, 1981; Mirković-Radoš, 1983) ili se sastoji od više elemenata (Seashore, Lewis i Saetveit, 1960; Rojko, 1981; Mirković-Radoš, 1983) kao što su glazbena memorija, osjećaj za ritam, melodiju, visinu, metar, razlikovanje boje, tonaliteta, tempa i dinamike i dr. Gordon (1986) promatra glazbenu sposobnost kao složenu sposobnost triju elemenata, a to su tonska slika (melodija i harmonija), slika ritma (tempo i metar) i glazbena osjetljivost (fraziranje, ravnoteža, stil). Bogunović (2010) smatra da glazbena sposobnost predstavlja temelj za uspješno izvođenje različitih glazbenih aktivnosti te usvajanje glazbenih znanja i vještina. Hallam (2006) sugerira da se u 21. stoljeću u zapadnoj glazbenoj kulturi glazbena sposobnost percipira kao vještina izvođenja glazbe, skladanja i improvizacije, slušanja glazbe, vrednovanja i uvažavanja glazbe te komuniciranja s pomoću glazbe. Osim toga, same slušne vještine nisu dovoljne za predviđanje budućeg uspjeha u čitavom nizu glazbenih aktivnosti, posebno onih koje uključuju motoričke vještine (Gilbert, 1981) i kreativnost (Webster, 1988). Naime, McPherson i Williamon (2006) definiraju glazbenu sposobnost s pomoću diferenciranog modela darovitosti i glazbenog talenta te je tumače kao sklop urođenih sposobnosti, intrapersonalnih čimbenika i poticatelja iz okoline koji bi mogli utjecati na razvoj glazbenih sposobnosti. Taj model darovitost opisuju kao urođeni potencijal, a talent kao vidljive vještine. Okvir predlaže osam različitih tipova glazbenih talenata koji se mogu steći sustavnim vježbanjem i učenjem, a to

su izvođenje glazbe, improvizacija, skladanje, aranžiranje, analiza glazbe, procjena glazbe, dirigiranje i podučavanje glazbe. Autori smatraju da neke vrste glazbenih talenata mogu proći nezapaženo ili se, kao u slučaju skladanja, razvijaju tek kasnije. Model, u biti, predstavlja širu koncepciju glazbenog potencijala nego što se na njega gledalo ranije. Isto tako, Hallam (2006) smatra da, iako su slušne vještine važne, one danas nisu toliko bitne kao generičke vještine (npr. kritičko razmišljanje, rješavanje problema, uvažavanje drugih). Zaključuje kako se u 21. stoljeću na glazbenu sposobnost može gledati i kao na interes jer stvaranje i izvođenje glazbe danas postaju svima dostupni s pomoću sredstava računalne tehnologije, bez obzira na razvijenost glazbene sposobnosti u tradicionalnom smislu.

### *1.1 Razvoj glazbene sposobnosti*

Istraživanja su pokazala da na glazbenu sposobnost, u tradicionalnom smislu, utječu nasljeđe (Motte-Haber, 1999; Mirković-Radoš, 1983), okolina (Kagen i Gall, 1997; Kelley i Sutton-Smith, 1987), spol (Snoj, 2022; Šulentić Begić i Bubalo, 2014; Gordon, 2004; McDonald i Ramsey, 1979; Hair, 1977), dob, tj. odrastanje (Šulentić Begić i Bubalo, 2014; Dobrota i Tomić Ferić, 2004; Groves, 1969) i obrazovanje (Popović i Rašković, 2022; Snoj, 2022; Brđanović, 2016; Pollatou, Karadimou i Gerodimos, 2005; Mirković-Radoš, 1983). Naime, Motte-Haber (1999) u svom istraživanju utvrdila je da nasljeđe ima velik utjecaj na razvijenost glazbene sposobnosti djeteta. Seashore (1967) također smatra da je glazbena sposobnost urođena i da ovisi o nasljeđu. Međutim, pokazalo se da nasljeđe nije dovoljno za razvoj glazbene sposobnosti, već da je iznimno važna i okolina u kojoj dijete odrasta. Kao dokaz tomu, Kagen i Gall (1997) ističu da djeca, koja su kod kuće okružena glazbom, propjevaju prije nego što počnu govoriti. Kelley i Sutton-Smith (1987) utvrdili su da su kod djece znatno razvijenije glazbene sposobnosti ako roditelji koriste glazbu pri odgoju svoje djece. Što se tiče spola kao faktora koji utječe na razvijenost glazbene sposobnosti, u istraživanju koje je provela Snoj (2022) spol nije bio značajan prediktor ritamske i tonske komponente. Isto je utvrdio i Hair (1977) što se tiče melodijske komponente glazbene sposobnosti. Pollatou, Karadimou i Gerodimos (2005) i Gordon (1986) također nisu utvrdili da postoje razlike u ritamskim glazbenim sposobnostima između djevojčica i dječaka. Međutim, McDonald i Ramsey (1979) utvrdili su da su djevojčice bolje u prepoznavanju melodije od dječaka dok su Šulentić Begić i Bubalo (2014) utvrdile da je kod djevojčica razvijeniji osjećaj za ritam, osjećaj za intonaciju i glazbena memorija u odnosu na dječake. Moore i sur. (1997) u svom istraživanju utvrdili su da djevojčice u dobi od šest do devet godina imaju bolju glazbenu

memoriju od dječaka. Što se tiče odrastanja kao elementa koji utječe na razvoj glazbene sposobnosti, Šulentić Begić i Bubalo (2014) provele su istraživanje kojim se pokazalo da su glazbene sposobnosti desetogodišnjih učenika razvijenije nego li glazbene sposobnosti učenika starih sedam godina. Kod obje ispitane grupe učenika razvijeniji su osjećaj za ritam od osjećaja za intonaciju i od glazbene memorije. Isto su utvrdile Dobrota i Tomić Ferić (2004), tj. da na razvitak glazbenih sposobnosti djece značajno utječe odrastanje. Groves (1969) ističe kako su za razvoj osjećaja za ritam važni dob i sazrijevanje. Glazbeno obrazovanje se također pokazalo kao čimbenik koji utječe na razvijenost glazbenih sposobnosti. Tako su Popović i Rašković (2022) provele istraživanje čiji su rezultati pokazali kako je odgovarajuća pedagoška podrška jedan od bitnih čimbenika razvoja glazbenih sposobnosti odnosno da je nužno prilagoditi izbor pjesama trenutnom stupnju razvoja glazbenih sposobnosti kako bi se razvio glazbeni potencijal djece. Brđanović (2016) u svom istraživanju, u kojem su sudjelovali učenici glazbene škole, utvrdio je da je veći broj godina glazbenog školovanja značajan za viši ukupan rezultat na Bentleyevu testu glazbenih sposobnosti te da glazbeno školovanje razvija i elementarnu glazbenu sposobnost. Snaj (2022) provela je istraživanje čiji su rezultati pokazali kako sustavno glazbeno obrazovanje utječe na razvoj glazbenih sposobnosti djece. Dobrota i Tomić Ferić (2004) i Šulentić Begić i Bubalo (2014) također su utvrdile da na razvitak glazbenih sposobnosti djece značajno utječe formalno glazbeno obrazovanje.

Bez obzira na razinu naslijeđenih dispozicija i stupanj podrške u razvoju glazbenih sposobnosti u obiteljskom okruženju, pravilan rad učitelja s djecom može značajno utjecati na razvoj glazbene sposobnosti djece. Svaka preuranjena i nejvešta procjena glazbenih sposobnosti može zaustaviti glazbeni razvoj (Popović i Rašković, 2022). Tako je u istraživanju koje je proveo Asztalos (2023) uočeno nekoliko razlika među stavovima učitelja razredne nastave i predmetnih učitelja glazbe o stupnju razvijenosti glazbenih sposobnosti osnovnoškolske djece. Jedan od glavnih zaključaka ovoga istraživanja je važnost stjecanja kompetencija tijekom studija kako bi učitelji mogli uočiti i razvijati glazbene sposobnosti svojih učenika.

## **2. Metodologija**

### *2.1 Opis tijeka istraživanja i uzorka*

Istraživanje je provedeno u drugom polugodištu školske godine 2022./23. Uzorak ispitanika sastojao se od 42 učenika jedne osnovne općeobrazovne škole. Riječ je bila o učenicima drugog, četvrtog i šestog razreda. Testiranjem su se htjele ispitati glazbene sposobnosti učenika i usporediti njihove glazbene sposobnosti s obzirom

na različite sociodemografske varijable. Vremensko trajanje testiranja iznosilo je u prosjeku oko 10 minuta. Sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (Ajduković i Keresteš, 2020) tražena je i dobivena pismena suglasnost roditelja učenika. Uzorak ispitanika je opisan u Tablici 1.

Tablica 1: Opis uzorka (N=42)

Spol	muški	23 (54,8%)
	ženski	19 (45,2%)
	Ukupno	42 (100%)
Razred	drugi	11 (26,2%)
	četvrti	15 (35,7%)
	šesti	16 (38,1%)
	Ukupno	42 (100%)

U Tablici 1 vidljivo je da su u istraživanju sudjelovala 23 učenika i 19 učenica. Najviše je bilo učenika šestog razreda, a najmanje učenika drugog razreda.

## 2.2 Cilj istraživanja i istraživačke hipoteze

Cilj istraživanja bio je ispitati glazbene sposobnosti učenika drugog, četvrtog i šestog razreda osnovne općeobrazovne škole i usporediti njihove glazbene sposobnosti s obzirom na različite sociodemografske varijable (dob, spol, aktivno bavljenje glazbom). Istraživanje se temeljilo na hipotezama koje su postavljene u skladu s nekim prijašnjim istraživanjima (Popović i Rašković, 2022; Snoj, 2022; Brđanović, 2016; Šulentić Begić i Bubalo, 2014; Pollatou, Karadimou i Gerodimos, 2005; Dobrota i Tomić Ferić, 2004; Moore i sur., 1997; Gordon, 1986; McDonald i Ramsey, 1979; Hair, 1977; Groves, 1969). Postavljene su tri istraživačke hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna povezanost između dobi učenika i razvijenosti glazbenih sposobnosti;

H2: Postoji statistički značajna povezanost između spola i razvijenosti glazbenih sposobnosti učenika;

H3: Postoji statistički značajna povezanost između aktivnog bavljenja glazbom i razvijenosti glazbenih sposobnosti učenika.



### 2.3 Postupci i instrumenti istraživanja: strukturirani individualni intervju i test glazbenih sposobnosti

U okviru istraživanja proveden je strukturirani individualni intervju kojim se ispitalo aktivno bavljenje glazbom učenika i to s pomoću sljedećih pitanja:

1. Pohađaš li glazbenu školu?
2. Pohađaš li školski zbor?
3. Pohađaš li neku drugu glazbenu aktivnost u školi?
4. Pohađaš li neku drugu glazbenu aktivnost izvan škole?

Upitnik je, dakle, sadržavao četiri čestice kojima se htjelo doznati bave li se učenici aktivno glazbom pri čemu je bavljenje glazbom tretirano kao nezavisna varijabla.

Osim navedenog upitnika provedeno je testiranje glazbenih sposobnosti učenika testom koji je osmišljen po uzoru na test glazbenih sposobnosti autorica Šulentić Begić i Bubalo (2014). Test se sastojao od sljedećih dijelova:

- a) pjevanje pjesmice po želji učenika – uključuje vrednovanje točnosti ritma od jedan do pet i vrednovanje točnosti melodije od jedan do pet,
- b) provjera osjećaja za ritam – učenik pljeskanjem ili kucanjem olovkom ponavlja dvotaktnu ritamsku frazu koju istraživač kuca olovkom; zadatak se sastoji od pet primjera koji se vrednuju s plus ili minus,
- c) provjera osjećaja za intonaciju – učenik pjevanjem (slogom na) ponavlja odsvirani ili po potrebi otpjevani pojedinačni ton; zadatak se sastoji od pet primjera koji se vrednuju s plus ili minus,
- d) provjera glazbenog pamćenja melodijske fraze – učenik pjevanjem (slogom na) ponavlja tri odsvirana ili po potrebi otpjevana tona jednakog trajanja; zadatak se sastoji od pet primjera koji se vrednuju s plus ili minus,
- e) provjera glazbenog pamćenja melodijsko-ritamske fraze – učenik pjevanjem (slogom na) ponavlja odsviranu ili po potrebi otpjevanu dvotaktnu melodijsko-ritamsku frazu; zadatak se sastoji od pet primjera koji se vrednuju s plus ili minus.

Test je sveukupno sadržavao 22 čestice. Instrument kojim se mjerila sposobnost izvođenja pjesme po želji sadržavao je dvije čestice (vrednovanje točnosti ritma i vrednovanje točnosti melodije pri pjevanju). Instrument kojim se mjerio osjećaj za ritam sadržavao je pet čestica odnosno pripremljenih ritamskih primjera koje su učenici trebali ponoviti. Isto tako, instrument kojim se mjerio osjećaj za intonaciju sadržavao je pet čestica, tj. primjera s jednim tonom koje su učenici trebali ponoviti pjevanjem. Posljednji instrument sadržavao je ukupno 10 čestica. Naime, objedinjavao je pet čestica odnosno melodijskih fraza koje je učenik trebao ponoviti i pet čestica tj. melodijsko-ritamskih fraza koje je učenik također trebao ponoviti.

Za obradu kvantitativnih podataka korištena je deskriptivna statistika. Podatci su obrađeni statističkim programom IBM SPSS Statistics 25.

### 3. Analiza i interpretacija rezultata

Na početku su se učenici izjasnili o tomu pohađaju li neku glazbenu aktivnost u školi ili izvan nje (Tablica 2).

Tablica 2: Polaženje glazbene aktivnosti

Polaznje glazbene aktivnosti	da	ne	ukupno
Glazbena škola	5 (11,9 %)	37 (88,1 %)	42 (100 %)
Školski zbor	-	42 (100 %)	42 (100 %)
Druga izvannastavna glazbena aktivnost	-	42 (100 %)	42 (100 %)
Druga izvanškolska glazbena aktivnost	17 (40,5 %)	25 (59,5 %)	42 (100 %)

Svega pet učenika polazi glazbenu školu dok nijedan ne polazi školski zbor. Pet učenika polazi glazbenu školu, a njih 17 neku drugu izvanškolsku glazbenu aktivnost (crkveni zbor i kulturno-umjetničko društvo) (Tablica 2). U školi nije organiziran pjevački zbor isto kao i nijedna druga izvannastavna glazbena aktivnost jer nastavu Glazbene kulture posljednje dvije školske godine ne izvodi stručni učitelj glazbe, već je organizirana nestručna zamjena. Takva situacija se zasigurno odražava na kvalitetu izvedbe redovne nastave glazbe, tj. nastave Glazbene kulture, a posljedica je i neorganiziranje izvannastavnih glazbenih aktivnosti u školi.

Na početku testiranja učenici su trebali samostalno otpjevati pjesmu prema svom izboru. Istraživač je vrednovao izvedbu pjesme od jedan do pet i to zasebno za dva elementa, za točnost ritma i točnost melodije (Tablica 3).

Tablica 3: Izvedba pjesme prema želji

Bodovanje točnosti ritma pri izvedbi pjesme	N=42	Bodovanje točnosti melodije pri izvedbi pjesme	N=42
M (max. broj bodova=5)	4,02	M (max. broj bodova=5)	3,31
SD	1,14	SD	1,14

Pri pjevanju pjesme po želji (Tablica 3) učenici su bili uspješniji u preciznosti ritma ( $M=4,02$ ), a nešto lošiji s obzirom na točnost melodije ( $M=3,31$ ). Jedan učenik je ostvario jedan bod iz oba elementa dok je devet učenika vrednovano maksimalnim brojem bodova iz oba elementa. Isto su utvrdile Šulentić Begić i Bubalo (2014), tj. da je kod djece u pravilu razvijeniji osjećaj za ritam od osjećaja za intonaciju i glazbene memorije.

Sljedeće dvije kategorije u testu bile su provjera osjećaja za ritam i provjera osjećaja za intonaciju. Učenici su pljeskanjem ili kucanjem olovkom ponavljali dvo-taktnu ritamsku frazu koju je istraživač kucao olovkom o stol. Zadatak se sastojao od pet primjera koji su se vrednovali s plus ili minus. Također, kod provjere osjećaja za intonaciju učenici su pjevanjem (slogom na) ponavljali odsvirani ili po potrebi otpjevani pojedinačni ton. Zadatak se sastojao od pet primjera koji su se vrednovali s plus ili minus. Rezultati su vidljivi u Tablici 4.

Tablica 4: Provjera osjećaja za ritam i intonaciju

Redni broj primjera provjere osjećaja za ritam	Uspješnost (N=42)		Redni broj primjera provjere osjećaja za intonaciju	Uspješnost (N=42)	
	+	-		+	-
1.	39 (92,9 %)	3 (7,1 %)	1.	23 (54,8 %)	19 (45,2 %)
2.	41 (97,6 %)	1 (2,4 %)	2.	21 (50,0 %)	21 (50,0 %)
3.	23 (54,8 %)	19 (45,2 %)	3.	20 (47,6 %)	22 (52,4 %)
4.	21 (50,0 %)	21 (50,0 %)	4.	21 (50,0 %)	21 (50,0 %)
5.	14 (33,3 %)	28 (66,7 %)	5.	22 (52,4 %)	20 (47,6 %)
M (max. broj bodova=5)	3,29		M (max. broj bodova=5)	2,55	
SD	1,42		SD	1,77	

Učenici su, sveukupno gledajući (Tablica 4), pokazali bolji rezultat na testu za ritam ( $M=3,29$ ) nego na testu za intonaciju ( $M=2,55$ ) što je također u skladu s istraživanjem Šulentić Begić i Bubalo (2014). Treba napomenuti kako su početni primjeri za ritam bili lakši nego ostali tako da su rezultati bolji za prva dva primjera nego za ostale. Kod primjera za intonaciju razlike u težini nije bilo tako da su rezultati podjednaki.

Na kraju testa provjeravala se glazbena memorija učenika s pomoću deset primjera. Prilikom provjere glazbenog pamćenja melodijske fraze učenik je pjevanjem (slogom na) ponavljao tri odsvirana ili po potrebi otpjevana tona jednakog trajanja, a zadatak se sastojao od pet primjera koji su se vrednovali s plus ili minus. Kod provjere glazbenog pamćenja melodijsko-ritamske fraze učenik je pjevanjem (slogom na) ponavljao odsviranu ili po potrebi otpjevanu dvotaktnu melodijsko-ritamsku frazu. Zadatak se sastojao od pet primjera koji su se vrednovali s plus ili minus (Tablica 5).

Tablica 5: Provjera glazbenog pamćenja

Redni broj primjera melodijske fraze	Uspješnost (N=42)		Redni broj primjera melodijsko-ritamske fraze	Uspješnost (N=42)	
	+	-		+	-
1.	25 (59,5 %)	17 (40,5 %)	1.	20 (47,6 %)	22 (52,4 %)
2.	22 (52,4 %)	20 (47,6 %)	2.	7 (16,7 %)	35 (83,3 %)
3.	13 (31,0 %)	29 (69,0 %)	3.	12 (28,6 %)	30 (71,4 %)
4.	10 (23,8 %)	32 (76,2 %)	4.	4 (9,5 %)	38 (90,5 %)
5.	13 (31,0 %)	29 (69,0 %)	5.	8 (19,0 %)	34 (81,0 %)
M (max. broj bodova=5)	1,98		M (max. broj bodova=5)	1,21	
SD	1,70		SD	1,57	

Kod provjere melodijske fraze i kod provjere melodijsko-ritamske fraze početni primjeri bili su nešto lakši od ostalih (tonovi su bili poredani postupno ili s manjim intervalskim skokovima) pa su i rezultati u prvim primjerima bolji nego u završnim primjerima (Tablica 5). Sveukupno gledajući, učenici su postigli bolje rezultate u testiranju pamćenja melodijske fraze nego melodijsko-ritamske što je razumljivo jer je melodijsko-ritamska fraza kompleksnija.

S ciljem provjere hipoteze 1 Postoji statistički značajna povezanost između dobi učenika i razvijenosti glazbenih sposobnosti, uspoređeni su dobiveni rezultati (Tablica 6).

Tablica 6: Spearmanov koeficijent korelacije ranga povezanosti dobi učenika i razvijenosti glazbenih sposobnosti

Razred	Pjevanje pjesme	rs	Osjećaj za ritam	rs	Osjećaj za intonaciju	rs	Glazbena memorija	rs
	(M)		(M)		(M)		(M)	
	max. broj bodova=10		max. broj bodova=5		max. broj bodova=5		max. broj bodova=10	
drugi (N=11)	9,09		3,09		3,00		5,18	
četvrti (N=15)	6,13	-,276	3,20	,102	1,67	,071	2,33	-,284
šesti (N=16)	7,25		3,50		3,06		2,63	

$p < .05^*$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .001^{***}$

Nakon provedenog dvosmjernog Spearmanovog koeficijenta korelacije ranga (razlog odabira neparametrijskog testa je narušenost normalnosti distribucije podataka koja je provjerena Kolmogorov-Smirnovljevim testom i Shapiro-Wilkovim testom) dobiveni su rezultati koji ne pokazuju statistički značajnu povezanost između dobi učenika i razvijenosti njihovih glazbenih sposobnosti (Tablica 6). Treba napomenuti kako su rezultati točnosti ritma i točnosti melodije kod pjevanja pjesme po izboru objedinjeni u jednu varijablu pod nazivom Pjevanje pjesme te je stoga ukupni broj bodova bio 10. Isto je učinjeno i s rezultatima testiranja glazbene memorije gdje su za testiranje moguće statistički značajne povezanosti, dvije kategorije testa (Ponavljanje melodijske fraze i Ponavljanje melodijsko-ritamske fraze), objedinjene u jednu varijablu pod nazivom Glazbena memorija gdje je također ukupni broj bodova iznosio 10. Statistički značajna povezanost dobi učenika i njihovih glazbenih sposobnosti nije utvrđena iako su kod pjevanja pjesme po izboru učenici drugog razreda bili uspješniji od starijih kolega, a kod provjere glazbene memorije najuspješniji su bili najmlađi učenici. Ujedno se može uočiti kako su učenici četvrtog razreda ostvarili najlošiji rezultat u svim kategorijama testa. Dobiveni rezultati su u suprotnosti s očekivanim rezultatima i postavljenom hipotezom. Naime, dosadašnja istraživanja (Šulentić Begić i Bubalo, 2014; Dobrota i Tomić Ferić, 2004; Groves, 1969) pokazala su da se glazbena sposobnost razvija odrastanjem. Međutim, da bi došlo do razvijanja glazbene sposobnosti potrebno je adekvatno i kvalitetno obrazovanje. Nažalost, učenici četvrtih i šestih razreda, koji su bili uključeni u ovo istraživanje, nisu imali stručnog učitelja glazbe već je nastavu Glazbene kulture izvodio nestručni učitelj. U

drugom razredu nastavu glazbe izvodila je učiteljica razredne nastave koja izrazito njeguje i potiče aktivno muziciranje učenika tijekom nastave i naklonjena je glazbi. Iz navedenog se zaključuje kako su za razvoj glazbene sposobnosti iznimno važne adekvatne i kvalitetne glazbene aktivnosti i kompetentan učitelj glazbe. S obzirom na dobivene rezultate, hipoteza 1 Postoji statistički značajna povezanost između dobi učenika i razvijenosti glazbenih sposobnosti nije prihvaćena.

Nadalje, uspoređeni su dobiveni rezultati s ciljem provjere hipoteze 2 Postoji statistički značajna povezanost između spola i razvijenosti glazbenih sposobnosti učenika (Tablica 7). I u tom slučaju, zbog narušene normalnosti distribucije podataka, korišten je neparametrijski test.

Tablica 7: Spearmanov koeficijent korelacije ranga povezanosti spola učenika i razvijenosti glazbenih sposobnosti

Spol	Pjevanje pjesme	rs	Osjećaj za ritam	rs	Osjećaj za intonaciju	rs	Glazbena memorija	rs
	(M)		(M)		(M)		(M)	
	max. broj bodova=10		max. broj bodova=5		max. broj bodova=5		max. broj bodova=10	
muški (N=23)	6,13		3,04		1,91		2,57	
ženski (N=19)	8,79	-,643***	3,58	,214	3,32	,379*	3,95	,222

p<.05\*; p<.01\*\*; p<.001\*\*\*

Kao što se vidi iz Tablice 7, djevojčice su bile uspješnije od dječaka u svim ispitanim varijablama. Da djevojčice imaju razvijenije glazbene sposobnosti utvrdile su Šulentić Begić i Bubalo (2014), Moore i sur. (1997) te McDonald i Ramsey (1979). Statistički značajna povezanost između spola i glazbenih sposobnosti utvrđena je kod pjevanja pjesme po izboru (p<.001) i kod provjere osjećaja za intonaciju (p<.01) dok za preostale dvije varijable povezanost nije utvrđena. Dobiveni rezultat djelomično je u skladu s rezultatima ranije provedenih istraživanja koji nisu pokazali razlike u razvijenosti glazbenih sposobnosti između djevojčica i dječaka (Snoj, 2022; Pollatou, Karadimou i Gerodimos, 2005; Gordon, 1986; Hair, 1977). S obzirom na dobivene rezultate, hipoteza 2 Postoji statistički značajna povezanost između spola i razvijenosti glazbenih sposobnosti učenika djelomično je prihvaćena.

Konačno, nakon provedenog neparametrijskog testa uspoređeni su dobiveni rezultati (Tablica 8) s ciljem provjere hipoteze 3 koja je glasila Postoji statistički

značajna povezanost između aktivnog bavljenja glazbom i razvijenosti glazbenih sposobnosti učenika.

Tablica 8: Spearmanov koeficijent korelacije ranga povezanosti aktivnog bavljenja glazbom i razvijenosti glazbenih sposobnosti

Polaženje izvanškolske glazbene aktivnosti	Pjevanje pjesme (M)		Osjećaj za ritam (M)		Osjećaj za intonaciju (M)		Glazbena memorija (M)	
	max. broj bodova=10	rs	max. broj bodova=5	rs	max. broj bodova=5	rs	max. broj bodova=10	rs
da (N=17)	8,53		3,71		2,71		3,76	
ne (N=25)	6,52	-,476**	3,00	-,244	2,44	-,084	2,96	-,176

$p < .05^*$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .001^{***}$

S obzirom na to da učenici nisu polaznici školskog zbora ili neke druge izvannastavne glazbene aktivnosti i s obzirom na to da svega pet učenika polazi glazbenu školu, jedino je polaženje izvanškolske glazbene aktivnosti (učenici su naveli crkveni zbor i kulturno-umjetničko društvo) uključeno u varijablu pod nazivom Aktivno bavljenje glazbom. Očekivano, učenici koji se aktivno bave glazbom bili su uspješniji u svim kategorijama testa. Međutim, statistički značajna povezanost između polaženja izvanškolske glazbene aktivnosti i razvijenosti glazbenih sposobnosti pronađena je samo u varijabli Pjevanje pjesme po izboru (Tablica 8). Ranije provedena istraživanja (Popović i Rašković, 2022; Snoj, 2022; Brđanović, 2016; Šulentić Begić i Bubalo, 2014; Dobrota i Tomić Ferić, 2004) pokazala su da glazbeno obrazovanje utječe na razvoj glazbene sposobnosti. No, s obzirom na činjenicu da testirani učenici ne polaze izvannastavne glazbene aktivnosti u školi, da tek manji broj polazi izvanškolske glazbene aktivnosti i da nastavu glazbe većini učenika (četvrti i šesti razredi) ne predaje stručni učitelj glazbe, glazbene aktivnosti i nastava glazbe nisu u većoj mjeri doprinijeli razvoju glazbenih sposobnosti učenika. S obzirom na dobivene rezultate hipoteza 3 Postoji statistički značajna povezanost između aktivnog bavljenja glazbom i razvijenosti glazbenih sposobnosti učenika nije prihvaćena.

## 4. Zaključak

Ovim istraživanjem htjela se ispitati razvijenost glazbenih sposobnosti učenika drugog, četvrtog i šestog razreda osnovne škole kao i utvrditi postoji li povezanost između različitih sociodemografskih varijabla i razvijenosti glazbenih sposobnosti učenika. Sveukupno gledajući rezultate provedenog testiranja glazbenih sposobnosti učenici su se pokazali uspješnijima pri testiranju osjećaja za ritam nego za intonaciju i melodiju, kako pri pjevanju pjesme po izboru tako i kod primjera za provjeru ritamskih i intonacijskih sposobnosti. Rezultati provjere glazbene memorije pokazali su da su učenici nešto uspješniji u pamćenju melodijskih fraza u odnosu na melodijsko-ritamske, ali su sveukupni rezultati testiranja glazbenog pamćenja dosta niski što tumačimo već spomenutim nedostatkom stručnog učitelja glazbe u školi u kojoj je provedeno istraživanje. Pretpostavljamo da su iz istog razloga učenici drugog razreda, koji imaju glazbeno usmjerenu učiteljicu razredne nastave, sveukupno postigli najbolji rezultat iako nije utvrđena statistički značajna povezanost između dobi učenika i glazbenih sposobnosti. Nadalje, djelomično je potvrđena hipoteza koja je govorila o boljem rezultatu djevojčica nego dječaka. Kao što je već objašnjeno, varijabla pod nazivom Aktivno bavljenje glazbom svedena je samo na polaženje izvanškolske glazbene aktivnosti jer u školi u kojoj je provedeno istraživanje učenici nemaju priliku pohađati školski zbor ili neku drugu izvannastavnu glazbenu aktivnost. Učenici koji polaze izvanškolsku glazbenu aktivnost imali su značajno bolje rezultate samo u pjevanju tako da se nije utvrdila značajna statistička povezanost između polaženja izvanškolskih glazbenih aktivnosti i razvijenosti glazbenih sposobnosti. Iako je najznačajnije ograničenje ovog istraživanja odabir škole u kojoj nastavu glazbe izvodi nestručni učitelj, upravo to se pokazalo kao važnim otkrićem istraživanja. Naime, u periodu odrastanja koji je bitan, ako ne i presudan za razvijanje glazbene sposobnosti djece, mora se voditi računa o tomu da se učenicima pruži što je moguće kvalitetnije glazbeno obrazovanje. Propušteno će se teško ili nikako nadoknaditi.

### Izjava o sukobu interesa

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

### Literatura

Ajduković, M. i Keresteš, G. (2020). Etički kodeks istraživanja s djecom – drugo, revidirano izdanje. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.



- Asztalos, A. (2023). Beliefs of general classroom and music specialist teachers in Hungarian primary schools regarding the development of musical abilities in children. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 112-126. <https://doi.org/10.1177/1321103X221140283>
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talent i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Institut za pedagoška istraživanja.
- Brđanović, D. (2016). Verification of Metric Characteristics of the Bentley Test of Musical Abilities on a Sample of Croatian Music School Students. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 323-349. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i2.1577>
- Dobrota, S. i Tomić-Ferić, I. (2004). Socio-psihologijska procjena glazbenih sposobnosti djece. *Napredak*, 145(2), 145-152.
- Gilbert, J. P. (1981). Motoric music skill development in young children: a longitudinal investigation. *Psychology of Music*, 9(1), 21-25. <https://doi.org/10.1177/0305735681009001040>
- Gordon, E. E. (2004). *Continuing Studies in Music Aptitudes*. GIA Publications, Inc. <https://giamusicassessment.com/pdfs/Continuing%20Studies%20in%20Music%20Aptitudes.pdf>
- Gordon, E. E. (1986). *Primary measures of music audiation*. Chicago: GIA.
- Greenberg, J. i Baron, R. A. (2003). *Behavior in Organizations*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Groves, W. C. (1969). Rhythmic training and its relationship to the synchronization of motor rhythmic responses. *Journal of Research in Music Education*, 17(4), 408-415. <https://doi.org/10.2307%2F3344169>
- Hair, H. I. (1977). Discrimination of tonal direction of verbal and nonverbal tasks by first-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 25(3), 197-210. <https://doi.org/10.2307%2F3345304>
- Hallam, S. (2006). Conceptions of musical ability. U: *ICMPC9 Proceedings*, Alma Mater Studiorum (str. 425-233). University of Bologna. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5b950b35c32d96214364a8c8bb2a6f9baf63b210>
- Kagen, J. i Gall, S. (1997). *The Gale Encyclopedia of Childhood & Adolescence*. London: Gale. <https://eric.ed.gov/?id=ED415034>
- Kelley, L. i Sutton-Smith, B. (1987). *A Study of Infant Musical Productivity*. U J. C. Peery, I. W. Peery i T. W. Draper (Ur), *Music and Child Development* (str. 35-53). New York: Springer-Verlag.
- Matić, S. (2015). *Izabrana poglavlja iz organizacijske psihologije*. Karlovac: Veleučilište u Karlovcu. [https://www.vuka.hr/images/50013288/SKRIPTA-SLUZBENA\\_Organizacijska\\_psihologija.pdf](https://www.vuka.hr/images/50013288/SKRIPTA-SLUZBENA_Organizacijska_psihologija.pdf)
- McDonald, D. T. i Ramsey, J. H. (1979). A study of musical auditory information processing of preschool children. *Contributions to Music Education*, 7, 2-11.
- McPherson, G. E. i Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. U G. E. McPherson (Ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (str. 239-256). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0012>
- Mirković Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Moore, R. S., Brotons, M., Fyk, J. i Castillo, A. (1997). Effects of Culture, Age, Gender, and Repeated Trials on Rote Song Learning Skills of Children 6-9 Years Old from England, Panama, Poland, Spain, and the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 83-88. <http://www.jstor.org/stable/40318844>

- Motte-Haber, H. de la (1999). *Psihologija glazbe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Musek, J. (1977). *Psihologija osebnosti*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Pollatou, E., Karadimou, K. i Gerodimos, V. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*, 175(4), 361-369. <https://doi.org/10.1080/0300443042000270786>
- Popović, D. i Rašković, B. (2022). Pedagoška podrška u razvijanju muzičkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta. *Društvene i humanističke studije – DHS*, 1(18), 509-532. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.1.509>
- Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of Music*. New York: Dover Publications.
- Seashore, C. E., Lewis, L. i Saetveit, J. G. (1960). *Seashore measures of musical talents*. New York: The Psychological Corporation.
- Snoj, M. (2022). The rhythmic and tonal musical abilities in the functional-learning music kindergarten children. *Školski vjesnik*, 71(2), 69-76. <https://doi.org/10.38003/sv.71.2.6>
- Šulentić Begić, J. i Bubalo, J. (2014). Glazbene sposobnosti učenika mlađe školske dobi. *Tonovi*, 64, 66-78.
- Webster, P. R. (1988). New perspectives on music aptitude and achievement. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 7(2), 177-194. <https://doi.org/10.1037/h0094169>
- Wing, H. D. (1981). *Standardised Tests of Musical Intelligence*. Windsor, England: National Foundation for Educational Research.

## Prilog – Strukturirani individualni intervju i Test glazbenih sposobnosti Strukturirani individualni intervju

Razred: .....

Spol: dječak/djevojčica

Pohađaš li glazbenu školu? Da Ne

Pohađaš li školski pjevački zbor? Da Ne

Pohađaš li neku drugu glazbenu aktivnost u školi? Da Ne

Pohađaš li neku drugu glazbenu aktivnost izvan škole? Da Ne

## Test glazbenih sposobnosti (Šulentić Begić i Bubalo, 2014)

### 1. PJEVANJE PJESMICE PO ŽELJI

NASLOV PJESME	KOMENTAR				
TOČNOST RITMA	1	2	3	4	5
TOČNOST MELODIJE	1	2	3	4	5

### 2. PROVJERA OSJEĆAJA ZA RITAM

a)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



b)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



c)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



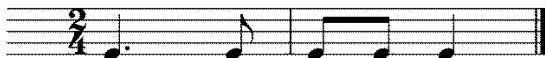
d)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



e)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



### 3. PROVJERA OSJEĆAJA ZA INTONACIJU

1)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



2)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



3)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



4)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



5)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



**4. PROVJERA GLAZBENE MEMORIJE****a) MELODIJSKE FRAZE**

1)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



2)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



3)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



4)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



5)

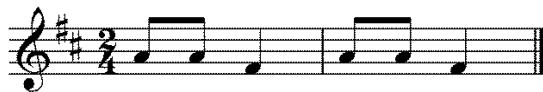
REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



## b) MELORITAMSKE FRAZE

1)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



2)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



3)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



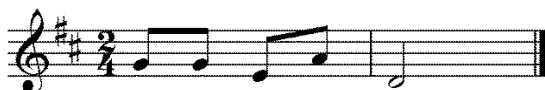
4)

REZULTAT (+/-)	KOMENTAR



5)


REZULTAT (+/-)	KOMENTAR





## Attitudes of inclusive educators towards inclusion

NINA VOLČANJK<sup>1</sup>

<sup>1</sup>OŠ Bojana Iliča Maribor, Mladinska cesta 13, 2000 Maribor Slovenia,  
e-pošta: nina.volcanjk@osbi.si;  <https://orcid.org/0000-0002-4482-0671>

**Abstract** An educator who has completed an additional master's degree in inclusive education (hereafter referred to as an inclusive educator) can be employed at several positions in a regular primary school. The research presents the understanding of inclusion of five inclusive educators working at different positions in a regular primary school. For the purpose of our research, we used a semi-structured interview and focused on inclusive educators' attitudes towards inclusion, differences between their positions, their sense of competence in implementing inclusive practices, and the barriers they identified in the process of achieving inclusion. Based on the responses, we aimed to deepen the understanding of each of the inclusive educators and to highlight the conditions that hinder or enable the implementation of an inclusive environment. The study shows that the respondents have a favourable inclination to adopt inclusive practices and a positive attitude towards inclusion. All respondents have a sense of competence, but emphasise the importance of continuous improvement and training. There is considerable variability in the positions, tasks and groups of children with special needs that inclusive educators encounter. As a result, there are different barriers in different roles that hinder the integration of inclusive teaching methods.

**Keywords:** inclusive educator; inclusion; challenges; special needs

## Stavovi inkluzivnog pedagoga prema uključivanju

**Sažetak** Učitelj inkluzivnog obrazovanja koji je završio dodatni magisterij iz inkluzivnog obrazovanja (u daljnjem tekstu inkluzivni edukator) može biti zaposlen na više radnih pozicija u redovnoj osnovnoj školi. Istraživanje predstavlja razumijevanje inkluzije pet inkluzivnih edukatora koji rade na različitim pozicijama u redovnoj osnovnoj školi. U svrhu našeg istraživanja koristili smo polustrukturirani intervjui i usredotočili se na stavove inkluzivnih edukatora prema inkluziji, razlike među pozicijama, njihov osjećaj kompetencije u provođenju inkluzivnih praksi i prepreke koje su identificirali u procesu ostvarivanja inkluzije. Na temelju odgovora, cilj nam je bio produbiti razumijevanje svakog inkluzivnog edukatora i istaknuti uvjete koji ometaju ili omogućavaju provedbu inkluzivnog okruženja. Studija pokazuje da ispitanici imaju povoljnu naklonost prema usvajanju inkluzivnih praksi i pozitivan stav prema inkluziji. Svi ispitanici imaju osjećaj kompetencije, ali ističu važnost kontinuiranog usavršavanja i obrazovanja. Postoji značajna varijabilnost u pozicijama, zadacima i skupinama djece s posebnim potrebama s kojima se inkluzivni edukatori susreću. Kao rezultat toga, postoje različite prepreke u različitim radnim pozicijama koje ometaju integraciju inkluzivnih metoda poučavanja.

**Ključne riječi:** inkluzivni edukator; inkluzija; izazovi; posebne potrebe

## 1 Introduction

### 1.1 Inclusion

In recent years, the concept of inclusion has gained considerable attention in the field of education (Azorin and Ainscow, 2020). The introduction of inclusion in education has been one of the most significant changes in the field in recent decades. Inclusion involves adapting the environment to the needs of children and removing barriers that hinder their development, especially in the case of children with special needs (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003).

In education, inclusion refers to the practice of ensuring that all students, regardless of ability, gender, race or socio-economic status, have equal access to educational opportunities in a traditional classroom environment. It is about tolerating and accepting people who are different from us. The principles of inclusion include cooperation, interdependence, acceptance, friendship and more (Galeša, 1997).

The aim of inclusive education is not only to integrate children with special needs, but also to foster a sense of satisfaction in all children and to create an environment that facilitates the participation of all. This way of thinking positively influences the growth of a society that encourages openness and promotes respect, cooperation and peaceful coexistence among its members (Lesar, 2009).

For the quality establishment of an inclusive environment, it is important to recognise mutual differences and individual needs and problems, which enables us to exchange experiences in a mutual recognition of differences. It is also important to create a capacity for coexistence, where each individual learns to live with the differences of one another, without prejudice or stereotypes. Developing empathy is the first step towards creating an inclusive environment, as it is essential for understanding diversity. One of the important aspects of an inclusive environment is also to provide assistance and support to all involved (Marussig, 2013).

The implementation of inclusive education requires educators to develop a positive attitude towards inclusion, which is crucial for the success of inclusive practices (Kavkler, 2008).

Social cognitive theory provides a theoretical framework for understanding attitudes towards inclusion. According to this theory, attitudes are formed through the interaction of cognitive processes and social experiences (Bandura, 1986). Inclusive educators' attitudes towards inclusion are shaped by their beliefs, values and experiences. The socialisation process, which includes training, professional development and experience of working with diverse students, also contributes to

the formation of attitudes (Scruggs and Mastropieri, 1996).

A review of the literature has identified several factors that influence teachers' attitudes towards inclusion (child-related variables, the teacher's gender, age and teaching experience, level of education, teacher training, etc.). One of the key factors are a teacher's beliefs about inclusion. The belief that all students have the right to be educated in a regular classroom creates a greater sense of responsibility for educating a wide variety of students; therefore, teachers are able to successfully implement an inclusive environment (Avramidis and Norwich, 2002). Educators who hold this belief are more likely to have positive attitudes towards inclusion. Another factor is the level of support provided to teachers. Teachers who receive adequate support from their colleagues, school leaders and the wider community are more likely to have positive attitudes towards inclusion (Burke and Sutherland, 2004).

Research has shown that teachers' attitudes towards inclusion are influenced by their previous experience of working with students with disabilities (Burke and Sutherland, 2004). Educators who have had positive experiences of working with students with disabilities are more likely to have positive attitudes towards inclusion. Conversely, negative experiences can lead to negative attitudes towards inclusion (Scruggs and Mastropieri, 1996).

## 1.2 *Inclusive Educators*

The issue of teacher education is of high political priority, as education plays a crucial role in the development of a more equitable society (Donnelly and Watkins, 2011).

Educational programmes for inclusive educators and additional training on inclusion pose significant challenges for education systems (Symeonidou, 2017).

Additional training on inclusion typically lasts an average of twenty hours, with some courses focusing solely on theoretical knowledge, while others include practical components. Such training is short-term and focuses primarily on attitudes, knowledge and skills. Researchers suggest that additional training should be more long-term to facilitate the gradual integration of inclusive practices into the field (Kurniaeati, De Boer, Minnaert, and Mangunsong, 2014).

Forlin notes that training for inclusive educators typically takes the form of a three- or four-year undergraduate programme or a one- or two-year graduate programme (Forlin, 2010).

Allday et al. note that universities worldwide devote an average of seven credit hours to inclusive education within each discipline. Specialised programmes exclusi-

vely for inclusive educators are not common (Allday, Neilsen-Gatti, Hudson, 2012).

The University of Columbia has been offering two programmes in inclusive education (for younger and older students) since 2004. Both undergraduate programmes total 44 and 56 credits. The programme qualifies graduates for employment as a teacher or special educator and is designed for those who do not yet have a background in education (Teachers College, 2023).

University College London - Institute of Education offers a postgraduate programme in special and inclusive education. The programme is divided into two content areas: students with autism and students with specific learning difficulties. The programme lasts one year, comprises 180 credits and aims to enhance knowledge in the field of education. Upon completion of the programme, graduates can find employment in adult education, regular primary schools, or other educational environments (UCL, 2023).

A teacher training university in the American Southwest has an undergraduate programme focused on inclusive teaching. It lasts three semesters and prepares students for special education practice and teaching in elementary schools. The programme consists of 83 credits (Kurth and Foley, 2014).

In Slovenia, the postgraduate study programme in inclusive pedagogy serves as an additional qualification for professionals in various educational fields (Inkluzivna pedagogika, 2023).

The study of inclusive pedagogy in Slovenia differs from the study of special education or defectology, as the latter is more specialised in the professional treatment of children with special needs and tends to lead to their rapid exclusion from the majority population (Jeznik, 2015).

In Slovenia, the two-year programme of inclusive pedagogy consists of 480 hours of lectures, 435 hours of seminars, 150 hours of exercises, 75 hours of practical training and 15 credits for the master's degree (Inkluzivna pedagogika, 2023).

Despite the fact that nowadays all educational professionals play an inclusive role, in our work we will use the term "inclusive educator" for individuals who have completed the second-level programme of inclusive pedagogy (an independent two-year master's programme in Slovenia). For other educational professionals who have not completed the programme of inclusive pedagogy, we will use the terms "pedagogist" or "teacher" (Inkluzivna pedagogika, 2023).

## 2 Methodology

### 2.1 Purpose

The purpose of our research was to explore the attitudes of inclusive educators towards inclusion according to their job position at a regular primary school.

In the empirical part of the study, we focused on the following objectives:

- To determine how the job positions of inclusive educators differed in terms of content and which disability they have the most contact with according to their position,
- To determine how inclusive educators understood inclusion and how they provided an inclusive environment depending on their job position,
- To identify inclusion competencies for inclusive educators,
- To determine where inclusive educators have identified potential barriers to implementing inclusive practices.
- The research questions were as follows:
  - How do the job positions of inclusive educators differ in terms of content, and what disability do they encounter most depending on job position?
  - How do inclusive educators understand the concept of inclusion and how do they provide an inclusive environment as a function of their position?
  - Do inclusive educators feel adequately qualified to implement inclusion?
  - Where do inclusive educators perceive barriers to implementing inclusive practices?

### 2.2 Research Methodology

For the purpose of the research, we chose a semi-structured interview designed with pre-established questions.

The interview questions were divided into three sections. In the first section, related to job positions, disabilities the educators most often faced and challenges, six questions were asked. In the second section, understanding of inclusion, five questions were asked. In the last section, competencies, three questions were asked.

The interviews were carried out in January and February 2023.

Each of the interviewees was informed about the purpose and the expected course of the interview. At the end of the interviews, the responses were transcribed and analysed.

The anonymity of all participants was guaranteed. It should be emphasised that the data obtained were related to specific cases, therefore it is not possible to generalise the results.

### 2.3 Sample

Five inclusive educators, all with a master's degree in inclusive education, were employed at different positions in a regular primary school: a hospital school<sup>1</sup>, a provider of additional professional support<sup>2</sup>, a counsellor<sup>3</sup>, a teacher in the classroom<sup>4</sup>, and a teacher of children with special needs<sup>5</sup>.

All inclusive educators had at least one year of experience at their respective positions.

## 3 Results

### 3.1 Job Positions and Disabilities They Most Often Face

In the first set of questions, we compared the work of inclusive educators based on their job positions. We focused on the types of deficits that the students they work with have, compared the most frequently addressed content and issues, and discussed the most prominent effects on each job position and their impact on creating an inclusive environment.

A teacher of children with special needs<sup>5</sup> has the most contact with students with deficits in specific areas (dyslexia, dyspraxia, dyscalculia, attention deficit and hyperactivity disorder). There are slightly fewer students with mobility impairments, speech and language impairments, or autism spectrum disorders. All the children they work with in this position are referred to the regular primary school programme with an adapted curriculum.

In addition to the disabilities listed above, an inclusive educator in the classroom<sup>4</sup> also works with gifted students and students who have not been identified as having special needs or gifted.

An inclusive educator in the counselling role<sup>3</sup> has contact with all students, but works primarily with students with learning disabilities who have less supportive home environments or who have not yet been referred for additional services in a one-on-one role. An inclusive educator in the role of an assistant<sup>2</sup> has the most contact with the individual student they support. These are most often students with autism spectrum disorders or mobility impairments.

In a hospital school, an inclusive educator<sup>1</sup> works with students who are hospitalised due to illness or mental health issues. The most common of these are eating disorders, depression, emotional and behavioural disorders in younger students, and attention and concentration disorders.

Based on the content and issues addressed, the work of an inclusive educator

varies greatly depending on the position.

An inclusive educator of children with special needs<sup>5</sup> most often addresses content related to reading comprehension, learning strategies, auditory discrimination and attention, attention and concentration training, social and emotional content, and organisation and planning of activities.

In addition to academic content, an inclusive educator in the classroom<sup>4</sup> often emphasises creating a social climate, social relationships in the classroom, social games, and improving individual emotional competencies. There is also often an emphasis on developing reading comprehension and critical thinking skills.

The content of an inclusive educator's work in the advisory department<sup>3</sup> relates to academic content and the organisation and strategies of learning. The most common content in workshops is socialisation, acceptance, and compliance.

An interviewee who is employed as an additional professional support<sup>2</sup> mentioned that his work mainly consisted of recording the student's behaviour, monitoring behaviour, assisting in the organisation and preparation of school supplies, assisting in following lessons and understanding academic content.

The work of an inclusive educator in a hospital school<sup>1</sup> also includes other content related to learning strategies, overcoming mental disorders, finding strengths and building positive self-esteem.

### *3.2 Understanding Inclusion and How Inclusive Educators Provide an Inclusive Environment*

We were interested in the participants' attitudes towards inclusion and where they saw the advantages and disadvantages of inclusion. We also wanted to know what forms of teaching and methods they use to create an inclusive environment and how they work with other professionals to implement inclusion.

All interviewees agreed that inclusion was an important part of education. They understand inclusion as equality, fairness, and acceptance of all students so that they can be as equal as possible and have many opportunities to learn together regardless of their differences. They mentioned that they understand the concept of inclusion as adapting the environment to children with special needs and expressing compassion and empathy when working with sick or special needs children.

We asked inclusive educators how they could help create a more inclusive environment in their workplace. Depending on their job position, respondents answered differently about how they could create an inclusive environment. Collaboration with other school professionals also varies by job position.



An inclusive classroom educator<sup>4</sup> and inclusive educator for children with special needs<sup>5</sup> suggested that they were able to foster an inclusive environment by modelling behaviours, providing opportunities for collaboration and cooperation, and creating a safe and supportive atmosphere for all students. They mentioned that they create an inclusive environment by making accommodations for students with special needs, using multisensory teaching methods, and treating all students equally. The inclusive educators often integrate special pedagogical content into academic subjects and creates assignments that incorporate both learning objectives and special pedagogical areas. To ensure quality work, the inclusive teachers collaborate with other professionals who address the special needs of individual children (e.g., creating individualised programmes, adapting academic materials and teaching methods, etc.).

Another inclusive educator in the counselling department<sup>3</sup> suggested that they could contribute to inclusivity by supporting teachers in adapting curriculum and learning strategies, providing individualised support, and promoting a positive school culture. It was also mentioned that, through their guidance, they were able to create an inclusive environment with the help of projects that develop cooperation and solidarity, as well as with preventive and thematic workshops. Collaboration with classroom teachers is the most important aspect of this position.

An inclusive teacher in the role of an additional professional support<sup>2</sup> suggested that they could contribute to inclusivity by building relationships with the students he supports, providing individualised support, having a positive attitude, and being responsive to children's needs. The inclusive educator in the role of additional professional support works primarily with a specific child with special needs, but also collaborates with all teachers who teach the student. It is crucial to work well with the teacher who teaches a particular subject. The extent to which a teacher can participate in the teaching process without violating their professional autonomy depends on each teacher, so creating an inclusive environment in his workplace has some limitations.

Finally, an inclusive educator in a hospital school<sup>1</sup> suggested that they could contribute to inclusivity by supporting students' emotional and mental health needs, helping them to stay connected to their regular school community, and advocating for their educational rights. In the hospital school, the work of the inclusive teacher is not limited to students with special needs, but focuses on all students who are hospitalised. The inclusive teacher influences the implementation of inclusion by leading group and relaxation workshops where students, regardless of age and health status, can socialise and partially integrate into the environment from

which they have been temporarily excluded due to hospitalisation. This position requires collaboration with home school teachers, hospital school teachers, and health care staff.

### *3.3 Competences of Inclusive Educators*

We asked inclusive educators to assess their competencies in creating an inclusive environment, to summarise any gaps in their acquired competencies, and to indicate additional training in inclusive education that they received beyond their master's degree in order to feel confident in performing their job duties.

All respondents believed that their competencies were good enough to perform their job effectively. They mentioned that theoretical knowledge was a prerequisite for high quality job performance. In addition, all respondents emphasised the need for continuous education and improvement, as well as ongoing professional development, in order to perform their jobs successfully. They all believed that it was essential to constantly seek ideas and knowledge related to the current issues of the group or school, because the school is a living system and continuous education is inevitable.

An inclusive educator who works as a teacher in the classroom<sup>4</sup> emphasised that the teacher's attitude towards inclusion, adaptability to situations and students, as well as their relationship with students are crucial for successfully creating an inclusive environment. They emphasised that training alone does not provide all the competencies needed to manage an inclusive classroom.

All interviewees stated that a significant amount of training was needed at the beginning, as the positions are very different. Much practical knowledge is gained through independent research and initiative in finding literature and working guidelines. Theoretical knowledge is mostly gained through additional training, which the teacher has to show interest in.

All interviewees had attended additional seminars and training courses in the past, mainly on topics they frequently encounter in their work. They expressed the importance of following changes in legislation and exchanging practical experience with other professionals. In the past, they attended additional training courses mainly in the fields of sociology and psychology.

The respondents expressed the desire to continue their education in the future, although they felt competent in performing their duties. They would like to receive additional training mainly in the field of different methodological approaches, with strategies and practical solutions on how to develop students' competencies in

auditory discrimination, attention and motivation. They would also like to gain additional knowledge in successful communication with parents and more knowledge in psychology or social pedagogy. The inclusive educator employed at a hospital school<sup>1</sup> also expressed a desire for training related to mental health.

### *3.4 Potential Barriers to Implementing Inclusive Practices*

We were interested in the opinion of inclusive educators on whether they faced any challenges in implementing inclusive practices. We also wanted to know their opinion on whether the Slovenian education system was mature enough to fully implement inclusion.

The interviewees expressed some benefits of inclusion, such as promoting empathy, mutual understanding, self-esteem and acceptance of diversity through the inclusion of students with special needs. Inclusion can have a significant impact on the acceptance of diversity and on the quality of the individual's integration into the social environment. The positive aspects of inclusion include the development of solidarity through an inclusive society and the facilitation of overcoming deficits. In the hospital school, the advantage of inclusion is emphasised in terms of a more confident reintegration into the home school and primary social environment.

The research participants also highlighted some of the challenges they face in creating an inclusive environment. They stated that identifying the individual problems and needs of each student was a challenge, especially for introverted students who may not be able to express what learning strategies work best for them. Building relationships with withdrawn or emotionally absent students is also difficult and progress can be slow. In the classroom<sup>4</sup>, it is a challenge to provide various accommodations for all students and to create an environment that is equitable for all. It is also a challenge to deliver the curriculum in a variety of ways to meet the individual needs of all students.

The respondents also mentioned that student passivity and lack of motivation can be a challenge in creating an inclusive environment. They also identified some shortcomings, such as less successful students being vulnerable to peer criticism, and parents' expectations often being higher than students' abilities. Unrealistic expectations and demands from parents, who often do not understand the specific needs of their child in the classroom, can also be a challenge.

One of the interviewees<sup>5</sup> mentioned that a major shortcoming was the lack of time for teachers to work directly with students with special needs because they were overloaded with bureaucracy.

An inclusive educator working in a counselling service<sup>3</sup> mentioned that working with other professionals and keeping everyone up to date was one of the biggest challenges, as professionals' expectations and opinions may differ. Other respondents also highlighted the challenge of working with colleagues who have not embraced the concept of inclusion. It was mentioned that an inclusive environment cannot be achieved without changing the mindsets of all involved, which is a long and ongoing process. All interviewees mentioned that they perceived resistance from some professionals to creating an inclusive environment, as well as an unwillingness or lack of knowledge to understand the disabilities and barriers of individual students, as well as inflexibility in implementing different forms and teaching methods. Open and honest communication with all teachers is essential.

The interviewees noted that teachers often felt incompetent or lacked knowledge about children with special needs who were now included in every class. They observed that younger educators were generally more open, flexible and positive about inclusion. In the hospital school<sup>1</sup> they observed that inclusion was very important, but this is an environment where the child is already excluded from the home environment, so it is difficult to talk about inclusion.

The respondents also identified some challenges they faced in relation to the school system, which limited their ability to implement full inclusion. An inclusive educator who teaches children with special needs<sup>5</sup> mentioned the challenge of combining academic material and special education content, which often needs to be taught simultaneously in class. They noted that the root of this problem lay in the structure of the system. The respondents also highlighted the challenge of high standards in very heterogeneous classes, as working in such environments may be less effective.

All interviewees believe that the concept of inclusion in Slovenia is good, but that there is still a lot to be done to fully implement it. They mentioned that things had started to improve in the last few years. The full implementation of inclusion within the school depends mainly on the willingness of the management and staff to create an inclusive environment, therefore it is difficult to generalise.

The inclusive educators mentioned that in reality we were still far from inclusion at a systemic level, as children with special needs are excluded from the classroom during lesson hours with an inclusive educator who works with children with special needs<sup>5</sup> and children attending the hospital school<sup>1</sup> are also temporarily excluded for health reasons.

## 4 Discussion

The aim of the study was to explore the attitudes of inclusive educators towards inclusion in relation to their work positions. To collect data, we used a semi-structured interview format, interviewing five inclusive educators who have completed a two-year postgraduate programme in inclusive pedagogy within the Slovenian educational system. In this discussion, we shall aim to summarise the results of our research and compare them with some other findings.

In our research, we found that the job position of an inclusive educator significantly influences their tasks. In addition, the job position determines which type of deficit in children the teacher will have the most contact with. However, their common goal is to create a more inclusive environment. In regular primary schools, inclusive educators have the most contact with students with specific learning difficulties, except for the position in a hospital school where inclusive educators have the most contact with mental disorders. The content of inclusive educators' work is also highly dependent on their position. In summary, while the training of an inclusive educator is uniform, the requirements, knowledge and skills demanded of them vary greatly depending on the specific job position.

Kelhar states that inclusive educators in Slovenia can be employed as kindergarten teachers, teachers for additional professional support, counselling professionals, educators in educational programmes or programs with lower educational standards. Therefore, the diversity of competencies they require is already significant within the Slovenian environment (Kelhar, 2017).

Other sources outside of the Slovenian context mention additional professional positions (e.g., classroom teachers, etc.) at which inclusive educators can be employed. In addition, individuals with no prior pedagogical knowledge can enrol in these programmes. Due to the differences between the educational system in Slovenia and those in other countries, it is difficult to compare the impact of job positions on the tasks of inclusive educators (Teachers College, 2023; UCL, 2023; and Kurth and Foley, 2014).

We also investigated how the respondents perceived the concept of inclusion and how they ensured the establishment of an inclusive environment in their workplace. Based on the study of the understanding of inclusion from the perspective of inclusive educators, we found that all respondents emphasised that the quality establishment of an inclusive environment depended on the teacher's attitude and positive orientation. The responses regarding the understanding of inclusive principles revealed a discourse of justice or the principle of difference, which emphasises the need for differentiation and individualisation of the learning process.

The respondents demonstrated a positive attitude towards inclusive practices. Contrary to our study, Pijl found that teachers in the Netherlands generally do not have a positive attitude towards inclusion (Pijl, 2010).

The inclusive educators mentioned that they used different methods and ways of working, as well as collaboration with other teachers, to create a quality inclusive environment. All participants emphasised the importance of collaboration with other teachers, mutual support and assistance in creating an inclusive environment. The inclusive educators identified a range of adapted strategies and working methods, whether working with an individual student with special needs, integrating students with special needs into the classroom, or addressing the class or group as a whole.

Španinger points to the importance of social games in creating an inclusive environment (Španinger, 2021). This finding is consistent with strategies often used by inclusive educators employed as classroom teachers. On the other hand, Bagon emphasises that the use of information and communication technologies can also contribute to creating an inclusive learning environment, although none of the interviewees mentioned this (Bagon, 2015).

A good inclusive practice in Poland additionally includes the implementation of mentorship within the school for more vulnerable students, the implementation of programmes to improve social and emotional competencies, and simultaneous teaching by two educators (Peras and Štremfel, 2021). This practice from Poland partially overlaps with the strategies used by inclusive educators mainly in the role of counsellors.

In our research, we found that all interviewees had a sense of competence in carrying out their work. They emphasised that, in addition to formal education (a master's degree in inclusive education), a lot of additional education and self-initiated research was necessary to internalise this sense of competence. Among the important contents of education, they emphasised a deep understanding of the students' deficiencies, exchange of pedagogical practices, and an in-depth knowledge of psychology. In addition, they mentioned several other areas and the importance of lifelong learning.

Research from the Netherlands also emphasises the importance of training in the area of inclusion, but also points out that change takes several years. The researchers note that not only theoretical training is important, but also training in teacher confidence. It is not necessarily the case that training specifically on inclusion will automatically prepare teachers for inclusive teaching (Pijl, 2010).

Durdukoca notes that teachers generally feel competent in implementing inclusion, and attributes this to graduate programmes in special education (Durdukoca,

2021).

Despite the above comparisons, it is important to emphasise that the studies compared did not include only inclusive educators or teachers who had completed at least a two-year programme in inclusive education in addition to general education.

In addition, we shall summarise some of the most common challenges that respondents face in creating an inclusive environment. They mentioned that providing all accommodations in numerous and heterogeneous classrooms was a major challenge for them. They also highlighted the lack of motivation, introversion or passivity of the students, which hindered the identification of needs and effective individualisation and differentiation. Among the more common challenges, they highlighted collaboration with other professionals who were not supportive of inclusive pedagogical practices. In relation to the school system, they highlighted the challenges of implementing additional professional support to ensure that students were not deprived of educational or special pedagogical content, as subject areas often overlap with additional support hours.

Despite the changes that have already been implemented in the field of inclusive education, challenges remain. One of these is how to make inclusive education accessible to everyone, everywhere, all the time. In addition, a significant challenge is the collaboration between teachers and special educators, as each of them has to take on a new role introduced with the implementation of inclusivity and learn to work together. It is important to also mention the challenge of organisational development in schools. At the stage of systemic change and improvement, schools should transform themselves in order to adapt to new scientific knowledge (Ferguson, 2008).

Our research has several limitations, so it is important to be very cautious when interpreting the results. The first limitation is that only five inclusive educators were included in the study, making it questionable to generalize to the larger population. The profile of an inclusive educator is a very specialised one that often overlaps with the profile of a special education teacher, while these two profiles are clearly separated in the Slovenian educational system. Due to the educational programmes differing internationally, comparing the with the whole population becomes difficult and may limit the generalisation of the results.

The second finding is that, regardless of the results of our research, the effectiveness of training programmes at the practice level remains unknown. We did not measure the concept of effectiveness in our study, so it is not possible to make conclusive statements about the effectiveness of different training programmes or to compare teachers who use inclusive practices and have received different forms of training internationally.

The third limitation is the potential influence of subjective error in conducting the interviews and analysing the responses, which could affect the objectivity of the results. Respondents may have adjusted their answers during the interview (socially desirable answers).

It is important to note that the topic we chose for our research is difficult to generalise to the entire population. In the future, it would be interesting to conduct a similar study with a larger sample of inclusive educators and compare the results based on different profiles of educational professionals working with children with special needs. Alternatively, a study could be conducted to thoroughly examine the differences in training programmes for inclusive educators around the world and draw new conclusions based on these findings.

The research we conducted is limited to those who participated in the study, and the representativeness of the sample was limited.

However, by analysing the responses of the respondents, we aimed to improve the understanding of inclusion and the profession of inclusive educators, which can contribute to the reflection and improvement of inclusive pedagogical practices, as well as to the development of further education and training programmes on this topic.

## 5 Conclusions

In the theoretical part, we wanted to present the training of inclusive educators in Slovenia and compare it with training programmes or additional training in other parts of the world. We also wanted to introduce the concept of inclusion and emphasise the importance of positive attitudes towards inclusive practices.

The attitudes of inclusive educators towards inclusion are crucial for the success of inclusive practices in schools. Educators' attitudes are shaped by their beliefs, values, and experiences, as well as the level of support they receive. Positive experiences in working with diverse students can lead to positive attitudes towards inclusion. Therefore, it is important to provide adequate support and professional development opportunities for educators to develop positive attitudes toward inclusion.

In the empirical part of the study, we found that the job positions of inclusive educators in regular primary schools varied significantly, as do their job responsibilities and the type and level of special needs of the children they work with. Inclusive educators have positive perceptions of inclusion and use a variety of pedagogical practices to create an inclusive environment. The methods and approaches they use are highly dependent on their position and the tasks involved. In addition, we



found that teachers with postgraduate training in inclusive education generally felt competent in carrying out their professional tasks and implementing inclusive practices. However, they emphasised the continuing importance of training and expressed a desire for additional knowledge related to the content areas of their work, despite having a master's degree in inclusive education. The interviewees also identified a number of challenges they face in practice that hinder the implementation of inclusive practices. These challenges include personal, school, and even national levels.

In conclusion, creating an inclusive environment still poses a systemic, personal, and social challenge that can, in most cases, be overcome through additional education on the topic of including all children, developing a sense of understanding and acceptance, and consistently implementing inclusive pedagogical practices in the school setting.

### Conflict of Interest Statement

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

### References

- Allday, R. A.; Neilsen-Gatti, S.; Hudson, T. M. (2012). Preparation for Inclusion in Teacher Education Pre-Service Curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36 (4), 298-311. DOI: 10.1177/0888406413497485.
- Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147. DOI: 10.1080/08856250210129056.
- Azorin, C. and Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1), 58-76. DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900.
- Bagon, Š. (2015). Doktorska disertacija: Vzpostavljanje inkluzivnega učnega okolja s pomočjo informacijsko-komunikacijske izobraževalne tehnologije v osnovni šoli. Koper: Univerza na Primorskem.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. London: SAGE.
- Burke, K.; Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125 (2), 163-172.
- Donnelly, V., Watkins, A. Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353. DOI: 10.1007/s11125-011-9199-1.
- Durdukoca, S. F. (2021). Reviewing of Teachers' Professional Competencies of Inclusive Education. *International Education Studies*, 14(10), 1-13. DOI: 10.5539/ies.v14n10p1.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each on and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

- DOI: 10.1080/08856250801946236.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. Forlin, I. (Ur.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. 3-12. New York: Routledge.
- Galeša, M. (1997). Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. Destovnik, K. (Ur.), *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. Do 15. Februarja 1997*, 57-72. Ljubljana: Center Kontura.
- Inkluzivna pedagogika, preuzeto s <https://www.pef.uni-lj.si/studij/studijski-programi-druge-stopnje/inkluzivna-pedagogika/> (19. 10. 2023).
- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. *Sodobna pedagogika*, 66 (1), 46-62.
- Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. Kavkler, M. (Ur.). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 57-93). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kelhar, S. (2017). Inkluzivni pedagog. *Vzgoja*, 19 (4), 9-11.
- Kurniawati, F., De Boer, A., Minnaert, A.E.M.G., Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 50 (3), 310-326. DOI: 10.1080/00131881.2014.934555.
- Kurth, J., Foley, J. A. (2014). Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. *Inclusion*, 2 (4), 286-300. DOI: 10.1352/2326-6988-2.4.286.
- Lesar, I. (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60(1), 334-348.
- Marussig, J. (2013). Spremembe mišljenja – pot k inkluziji. *Defektologica Slovenica*, 21(2), 74-76.
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. (2003). Slovenija: Zavod RS za šolstvo.
- Peras, I. in Štremfel U. (2021), Z dobrimi praksami (Irske in Portugalske na področju obravnave otrok z nizkim SES in PP) do več inkluzije v izobraževanju: Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS, preuzeto s <https://eiufri.uniri.hr/index.php/ei/about/submissions> (21. 10. 2023).
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10(1), 197-201. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. DOI: 10.1177/001440299606300106.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability and Society*, 32 (3), 401-422. DOI: 10.1080/09687599.2017.1298992.
- Španinger, N. (2021). Magistrsko delo: Uporabnost socialnih iger pri vzpostavljanju inkluzivnega okolja. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Teachers College, preuzeto <https://www.tc.columbia.edu/curriculum-and-teaching/elementary-inclusive-education/degrees-requirements/elementary-inclusive-education-ma-dual/> (21. 10. 2023).
- UCL, preuzeto s <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/taught-degrees/special-and-inclusive-education-ma> (21. 10. 2023).

## Prof. Ph.D. Shu-Chen Yen – Interview

*“Sometimes it is enough to get out of your conformed zone and think what can I do to make things a little bit better.”*

In the period from May 28 to June 3, 2023, Prof. Shu-Chen Yen Jenny, PhD, visited Faculty of Teacher Education. Prof. Shu-Chen Yen, PhD is a distinguished professor and researcher in the field of early and preschool psychology at the Department of Child and Adolescent Studies at California State University, Fullerton, USA. The collaboration between colleague Jenny and prof. Sanja Tatalović Vorkapić, PhD started during the outbreak of the COVID-19 pandemic in March 2020, resulting in the translation of one of her social stories, “Something Very Strange Happened in My Town”, from English to Croatian: . The professor is known for her extremely high involvement in her local community, since she creates social stories aimed at strengthening the well-being (especially the social-emotional well-being) of children and young people during certain challenging situations in life, which can be seen here: Social Story Center (<https://socialstorycenter.com/>). Given our shared professional interests aimed at achieving a higher level of children’s well-being in the world, colleague Jenny is involved as an external associate in the UNIRI project: Children’s Well-Being During Transition Life Periods: Empirical Validation of the Ecological-Dynamic Model (uniri.drustv- 18-11) and, as part of the agreed project activities, she was invited to visit the faculty at the end of the summer semester of the academic year of 2022/2023 . After several working meetings with the project manager and members of the project team, prof. Jenny held two lectures: the lecture Using Social Stories to Empower the Young Generation Combating COVID-19, Racism, and the Ukraine/Russia War (for students of the undergraduate study programme Early and Preschool Care and Education and for students of the Integrated Teacher Training Study at the Faculty of Teacher Education in Rijeka; and for students of the undergraduate study programme in Pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka;); and the lecture How to Customize a Social Story to Help Young Children’s Psychological Needs (for students of the graduate study programme Early and Preschool Care and Education). As part of her guest appearance, prof. Shu-Chen Yen, PhD visited kindergarten Đurđice, reading

her stories to the children of one nursery group and one older, preschool group of children. During her lecture at the faculty and her visit to the kindergarten in Đurđice, the professor presented the students and children with her social stories, which she had brought in printed form. Also, prof. Jenny collaborated within working meetings on the topic of joint research work and the creation of new social stories on the topic of the war in Ukraine (in collaboration with colleague Olesya Saban) and on the topic of transition from family to kindergarten. In addition to all the above activities, on June 1, 2023, the professor gave an interview for the journal *Educational Issues*, which follows below.



Dear professor Shu – Chen, it is our pleasure to have you here at our faculty and thank you for accepting our invitation for this interview.

- Please, tell us something about yourself - your professional and private identity.

Thank you for your invitation. I'm enjoying staying in Croatia and learning about your school system. So, I grew up in Taiwan, a small island in Asia next to China. I came to the USA to pursue my degree. The plan was to get my Master's Degree there and come back to Taiwan, but I fell in love with preschool education during my volunteering there and decided to do my MEd. and PhD in preschool

education. By that time, I had fallen in love with my husband here in USA and now I have two children and a dog.

I have been teaching at California State University for more than 25 years and I teach classes related to early childhood development. I'm very happy to have two Teaching Assistants for each class. It is important for them to learn how to build a relationship with students. One of their jobs is to immediately respond to students when they need help with studying because that is the teaching moment. If a student has a question, you should help them right away or tell them that you don't have an answer right now but that you will try to find it and get back to them with answer as soon as possible. In that moment, the student will know that you care about them. It is crucial that students see the importance of a trustful relationship between teacher and student. During my courses, students can do service-learning projects. We ask in kindergarten what they need, and then my students decide what kind of project they will do. One of the projects was to teach children Spanish and they labeled everything in English and Spanish. In this kind of course, students are more involved and they are more open to ask questions. Also, I did a jump start program in which children who only speak Spanish were learning English with students. Students had to do the listening plan and read stories to them. Firstly, they did 1 to 1 reading and then we discovered children liked to read in groups so we switch to groups of 3 or 4. In this way, children are more relaxed and have fun while learning. Not only children benefited from this project, but students did, as well. They made new friendships and they were more open.

- Can you explain to us what are social stories and storytelling?

Most social stories are about children with special needs. I'm making my social stories available to all kids all over the world. Storytelling is very powerful. During storytelling, people express their emotions and feelings. By using social stories, I want to empower children because children are often scared and they do not understand what is happening around them. You need to tell the child what is happening in the way they will understand, in an age-appropriate way. Then, you will empower them, teach them and help them to better understand the world. We need to teach our children how to say "NO" when they are not feeling comfortable. Firstly, we need to talk to our children and explain to them what to do. Secondly, you need to teach your child how to deal with it. Thirdly, you need to allow your child to practice. It is important to prepare an environment so children can do what you want them to do.

- Which social stories have you created so far? Why these topics?

When you want to create a social story, you need to care about the person. Because, when you care, you will try to do something for this child. On 9/11, when the terrorist attack happened, I was on my way back from work. When I came home, my daughter was in tears and then she asked me what happened. So, I was thinking how I could explain terrorist attack to 4-year-old child. She was in shock because she saw what had happened in the news, she saw people crying but nobody explained to her what was happening. When a child is dealing with fear and you don't help them and talk to them, they will get traumatised. After that, I did a social story about 9/11 for my child and then shared it with my colleges and dean. They decided to put it on the university website and I decided to let anyone download it for free. At that point, we didn't have enough time to draw pictures. Timing is important so we just put pictures from the internet. The beauty of social stories is that you do not need professional illustrator, you just need to use some pictures that will present what the story is about. What is important is that pictures do not traumatise the child. So, I picked the pictures very carefully so children could also see the positive side of this tragedy, like policemen and firemen helping people. When a child has understood what happened and what he or she can do about it, they will feel better. They will empathise with other children and find a way to help others. After that, I did a social story about natural disasters – Hurricane/Typhoons; Anti-Racism and most recently about the Russia-Ukraine War. My motivation is to send a message to kids all around the world.

In my stories, I use animals because kids like them and understand them better. I'm always thinking about how can I explain things to young children. It is important to send positive messages in the end so that children can follow that. For the story about the Russia-Ukraine War, I decided to use A Pola for the main character because A Pola is a teddy bear that every child from Ukraine gets when they cross the border to Poland.

Many people approached me to write a story about gun violence. This is a huge problem in the USA. Many children died because of it. I still haven't written it because my emotions are too strong. Schools should be a safe place, but they are not that safe anymore. There is no safe place any more in the USA because people are free to carry arms. Even one 6-year-old boy carried a gun to school and shot the teacher. Parents should know that their son has a gun in his bag. I don't know the answer to this problem so I can't write a social story about it. Sometimes, the solution is to write a story just for that one child who is dealing

with some problem. That is the beauty of social stories. You can write them just for one child, use their pictures and them him to get over their problem. That child will feel loved and know that someone cared enough about them to write a story where they are the main character.

My first social story was about a girl who had a problem with going to bathroom. She was very active and very playful so she didn't have time to go to the toilet. Her parents contacted me and I decided to try to write a story where she was the main character. So, I used her pictures and eventually helped her to get over her problem. Also, I became the most popular person in the kindergarten because all kids would come to me to tell me that they were also ready to go to the toilet.

- Do you have feedback from the children, parents, kindergartens or schools about the impact of those social stories?

My COVID-19 story had a huge impact. When the story came out, many people were happy because it promoted vaccination, but also a group of people were not happy about it. The group contacted me by e-mail I told me what they thought about it. This means that I also had reached out to them and made an impact on them. So, this means sometimes you have an impact on people you didn't even aim for.

- What about your international cooperation and translations of these books?

All my story books are free. The beauty of knowledge is to share it. Especially, it is important for children's books to be free so they can read and expand their knowledge. When I wrote a book about Russia and Ukraine, I made 200 copies which were paid from fundraising and sent it to Ukraine. When people see that you are helping someone and that you care, they will open up and help you to reach you goal. Even Jackie Chan, movie star and director, saw my work and he was interested in my project. He decided to cooperate with me and helped me with animation. Also, many people helped me with translation so the story could be told in as many languages as possible.

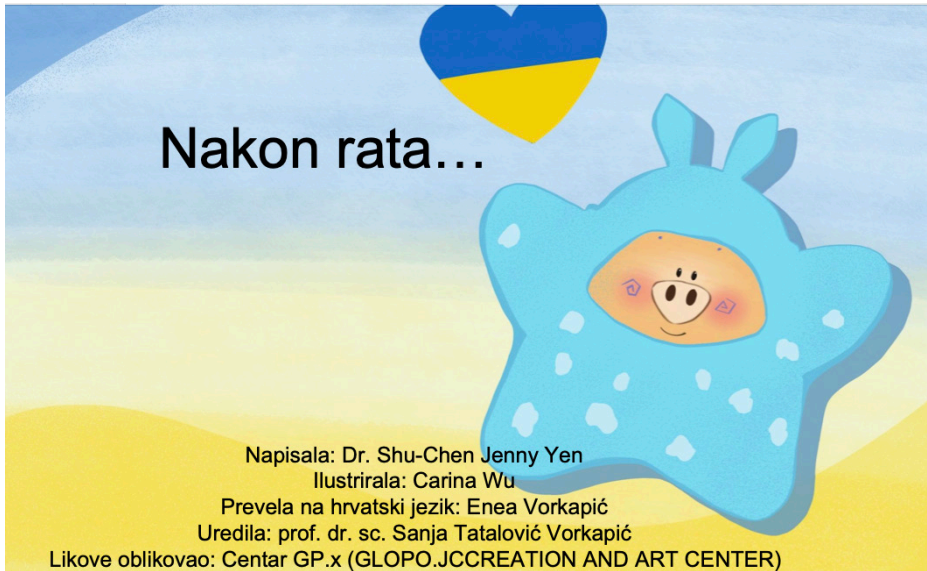
- Finally, do you have a message for our readers?

Education is critical and it takes time. Maybe, I will not see the impact of my work now, but I'm sure it will be seen after 50 or 100 years. You need to think about your life purpose and be guided by that to make a change or help someone. Sometimes it is enough to get out of your comfort zone and think - what can I do to make things a little bit better?

Education is in the hand of the educator and education is the key to everything.



Education will take a long time, but educators are here to plant a seed for the next generations.



Tena Pejčić;

 <https://orcid.org/0000-0003-4492-9607>

Sanja Tatalović Vorkapić;

 <https://orcid.org/0000-0002-9170-8455>



## Prilog suvremenoj metodičkoj misli

**Marinko Lazzarich: *Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju, Alfa, Zagreb, 2022. (324 str.)***

Metodička monografija *Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju* autora Marinka Lazzaricha pojavila se u vrijeme kada se u hrvatskom školstvu implementira novi kurikulum i uvodi cjelodnevna osnovna škola. Autor u predgovoru ističe da je knjiga namijenjena *prosvjetnoj populaciji tako i nastavnicima i studentima učiteljskih studija*. Knjiga u osam cjelina donosi niz metodičkih tema značajnih u nastavi hrvatskog jezika kod mlađih osnovaca. Razvidna je jasno postavljena kompozicija, nakon teorijskih i stručnih uporišta slijedi pregled istraživanja te smještanje teme u kontekst nastave predmeta Hrvatski jezik u koji su uključeni metodički modeli, bilo autorovi ili već provjereni primjeri učiteljske prakse.

Knjiga se otvara cjelinom *Učitelj u primarnom obrazovanju*. Autor osvjetljava položaj učitelja u procesu stjecanja učiteljskih kvalifikacija, položaj učitelja u društvu i obrazovnom sustavu. S puno poštovanja, bez poetizacije ili podcjenjivanja prisutnog u poimanju učitelja, autor uočava složenost, težinu te probleme vezano za učiteljski poziv/profesiju. Zadaće učitelja hrvatskog jezika u prva četiri razreda su velike i odgovorne te zahtijevaju obrazovanu osobu na pedagoškoj, stručnoj i metodičkoj razini.

*Učenje i poučavanje* naslov je dijela koje afirmira učenje usmjereno na učenika kao aktivnog sudionika u nastavi koji će moći samovrednovati postignuća. Pokazuje otvorenost prema postignućima u drugim predmetima kao bitnu značajku metodike hrvatskog jezika te uključuje primjere integrirane nastave. Aktualizira se pitanje udžbenika u nastavi i domaće zadaće kojima se u javnosti vrlo često pristupa populistički. U knjizi nalazimo primjer analize dobrih udžbenika. Posebno treba istaknuti prikaz položaja domaće zadaće s obzirom na učenika, roditelje i sadržaje nastave te zaključak da je domaća zadaća metodički potrebna. Zato autor dobro zaključuje: *Učitelj treba kontrolirati kvalitetu i kvantitetu domaćih zadaća, sa sviješću o količini vremena potrebnog za njezinu izradu i vrsti ciljeva koje želi ispuniti u svezi s gradivom iz jezika i književnosti*. Pored toga u knjizi nalazimo prikaz informatičkih digitalnih alata, pomagala i platformi koji učitelju, posebice učitelju početniku, mogu zaista

biti pomoć u pripremanju nastave.

Poglavlje *Učenici s posebnim potrebama* posebice je značajno za učitelje hrvatskog jezika. Metodika hrvatskog jezika nije sustavno pristupila nastavi za učenike s posebnim potrebama. Posebice su važne u knjizi rečenice koje govore o prepoznavanju darovitih i prikaz aktivnosti udruga i škola u Hrvatskoj.

Iz naših učionica kao da je nestao smijeh i vedrina, a poglavlje s naslovom *Didaktička igra i humor u nastavi hrvatskoga jezika* upravo aktualizira odgojno-obrazovnu značajku humora.. Autor optimistički ističe da *Načela suvremene metodike naglašavaju kako učenje s radošću nije nemoguća misija*. Polazeći od igre u odrastanju i funkcionalnosti didaktičke igre aktualizira kompjutorske igre u nastavi kao funkcionalne i metodički opravdane jer slijede interese i životnu stvarnost učenika. Neke igre opisuje, pojedine razrađuje i ponovno, što je pohvalno, donosi dobre primjere iz prakse. Autor nam donosi pregled književnih humorističkih tekstova iz dječje književnosti primjenjivih u primarnom obrazovanju, slijedi ih pregled tekstova u udžbenicima. Autor nadahnuto zaključuje da bili duhoviti ili ne, svaki učitelj može u razredu stvoriti *vedro ozračje u nastavi*, a ova knjiga upravo tome teži.

Poglavlje *Izvannastavne aktivnosti i djelatnosti jezično-umjetničkoga područja* osvjetljava aktivnosti s pozicije učenika, učitelja i škole s naglaskom na učiteljsko vođenje aktivnosti. Kao što su aktivnosti slobodan odabir učenika tako bi i učitelj trebao imati motiviranost i sklonost za vođenje određene aktivnosti. Uključena je tradicionalna podjela aktivnosti, a metodičku inovaciju predstavlja uključivanje dijalektalne družine s ciljem očuvanja identiteta hrvatskog jezika. Rad izvannastavnih aktivnosti pokazuje se i nažalost jedino vrednuje kroz raznolike manifestacije koje autor predstavlja.

Posebna cjelina posvećena je dramskom odgoju i dramskoj pedagogiji, a prema autoru upravo je primjerena nastavnom procesu i posebice nastavi hrvatskog jezika zbog igrivosti, govora, maštovitosti. Autor s pravom uočava *potrebu uvođenja dramsko-pedagoške edukacije na učiteljske i nastavničke fakultete*.

Učeniku i učitelju najzahtjevniji je proces vrednovanja, posebice jer je podlozan društvenim i roditeljskim kritikama te je dio knjige posvećen toj temi (*Vrednovanje učeničkih postignuća*). Autor razjašnjava odnos vrednovanja i ocjenjivanja, odnos ishoda učenja i načela vrednovanja, vanjsko i unutrašnje vrednovanje, nestandardizirano i standardizirano, sumativno i formativno vrednovanje te samovrednovanje učitelja i učenika s posebnostima u nastavi hrvatskog jezika. Posebice izdvaja dvije metodičke situacije u kojima je vrednovanje zahtjevno: vrednovanje učeničkog sastava i lektire. Otvoreno je pitanje brojčanog ocjenjivanja tradicionalno prihvaćenog u našem školskom sustavu, ali i pitanje individualiziranja ocjenjivanja i unošenja

osobnosti u ocjenu jer je kako pokazuje autor, svaka ocjena subjektivna u okviru glavnog zahtjeva ocjene da bude pravedna i objektivna.

U posljednjem poglavlju autor knjige otvara aktualnu temu znanstvene i prosvjetno-pedagoške sadašnjosti – *Građanski odgoj i obrazovanje u nastavi Hrvatskoga jezika*. Nakon utvrđivanja svrhe i ciljeva građanskog odgoja, ispitivanja stavova učitelja i studenata, prikaza eksperimentalnog programa u riječkim školama, velike aktivnosti različitih udruga autor s pravom zaključuje *možda se najbolje može provesti u nastavi Hrvatskoga jezika*. Razvidno to pokazuje kroz pregled književnih tekstova za nastavu u prva četiri razreda osnovne škole s temama građanskog odgoja. Također pokazuje prisutnost tema građanskog odgoja analizom odabranog udžbenika. I ovdje će uključiti metodički model integriranog pristupa provjeren u praksi. Dobro upozorava da građanski odgoj i obrazovanje moraju uključivati i nastavu za digitalno građanstvo.

Knjiga u sebi sjedinjuje znanstvenu teoriju, istraživački pregled, metodičku praksu te bogat pregled raznolikih izvora za pripremu nastave i potiče cjeloživotno učenje. U njoj nalazimo istinsku brigu za učenika i želju da se uz pomoć metodički spremnog učitelja ostvari uspješan susret s književno-umjetničkim djelom, hrvatskim jezikom i medijskom pismenosti.

Vesna Grahovac-Pražić

 <https://orcid.org/0000-0002-1703-7198>

**Fernando M. Reimers (2020). *Educating Students to Improve the World*. Harvard Graduate School Of Education, Cambridge, USA.**

**ISBN 978-981-15-3886-5**

Knjiga *Educating Students to Improve the World* objavljena je 2020. godine u izdanju „SpringerBriefs in Education“ (*Springer*) koje pokriva širok raspon stručnih i znanstvenih tema iz područja obrazovanja. Autor knjige, Fernando Reimers, stručnjak je u području globalnog obrazovanja, a njegovo istraživanje i poučavanje usmjereni su na razumijevanje kako obrazovati djecu i mlade da bi mogli napredovati u 21. stoljeću. Knjiga je napisana na engleskom jeziku i sadrži 131 stranicu teksta te osam poglavlja. Globalno obrazovanje prikazuje kao „novo građansko obrazovanje“ te područje znanosti i prakse koje se usmjerava na razvoj globalnih kompetencija. Izazovi suvremenog života naglašavaju potrebu razvoja vještina za globalno razumijevanje i suradnju, a ova knjiga objašnjava zašto je obrazovanje za globalno građanstvo važno za učenike, škole i budućnost čovječanstva. Pokušava približiti svijet spoznaja i svijet prakse predlažući konceptualni pristup za unapređenje globalnog obrazovanja koji izdvaja pet temeljnih dimenzija: kulturnu, psihološku, profesionalnu, institucionalnu i političku dimenziju. Autor globalno obrazovanje vidi kao način da se izazovi suvremenog svijeta donesu u školu u obliku izazovnog i visokokvalitetnog kurikulumu koji bi pomogao učenicima razviti sposobnost razumijevanja i sudjelovanja u svijetu koji postaje sve više globalno međuovisan, ali i u obliku stručnog i profesionalnog kontinuiranog razvoja učitelja. Važno je istaknuti kako globalno obrazovanje nije dodatak koji treba uvesti u postojeće (preopširne) kurikulume, ono treba biti integrativna snaga cjelokupnog kurikulumu koja pomaže istaknuti učenicima koliko je učenje važno za budućnost. Osnovna je ideja ove knjige spojiti svijet učenja i svijet prakse, analizirajući teorijske činjenice globalnog obrazovanja. Teorijska se podloga zasniva na mnogobrojnim relevantnim izvorima literature, a kako bi objasnio teorijski okvir, autor prikazuje opsežan korpus empirijskih istraživanja i literature usmjerene na praksu o globalnom obrazovanju. Povezujući znanost i praksu, autor je stvorio pristup razvoja kurikulumu koji je uskladio nastavu s prostranim vizijama suvremenog svijeta, a knjiga u konačnici nudi praktičan alat za

odgojno-obrazovni rad – razumijevanje globalnog obrazovanja i vođenje globalnih obrazovnih programa.

U prvome poglavlju pod nazivom Pet perspektiva za obrazovanje globalnih građana. Potreba za korisnom teorijom globalnog obrazovanja (*Five Eyes to Educate Global Citizens. The Need for a Useful Theory of Global Education*) autor naglašava važnost pristupa globalnom obrazovanju iz više perspektiva obrazovnih promjena – kulturološka, psihološka, profesionalna, institucionalna i politička. Svaka se perspektiva usredotočuje na određene elemente procesa promjene te na niz logički povezanih konstrukata. Različiti elementi spomenutih pet perspektiva međusobno se nadopunjuju i tako pružaju dubinu i potpunije razumijevanje višedimenzionalnosti procesa promjene.

Drugo poglavlje pod nazivom Što je globalno obrazovanje i zašto je važno? (*What is a Global Education and Why Does It Matter?*) definira globalno obrazovanje, što ono jest i koja specifična područja uključuje. Govori o ključnim globalnim temama suvremenog života, objašnjava globalne kompetencije te kako one mogu pomoći u razumijevanju suvremenog života. Autor ističe kako globalno obrazovanje nisu suvremene teme, ono obuhvaća i tradicionalne discipline koje pomažu učenicima razumjeti svijet u kojemu žive. Globalno obrazovanje predstavlja kao integrirana iskustva učenja i kurikulum koji stvara znanja za lakše razumijevanja svijeta i sposobnosti djelovanja da ga poboljšamo.

U trećem poglavlju naziva Kulturološka perspektiva i globalno obrazovanje (*A Cultural Perspective and Global Education*) autor objašnjava kako se kroz povijest razvijala globalna svijest te kako se u posljednja dva desetljeća ističe važnost promjena u javnim obrazovnim sustavima diljem svijeta kako bi razvijali kompetencije relevantne potrebama društva. Prikazuje kako se društvena očekivanja mijenjaju te pokušava odgovoriti na pitanja što društvo očekuje od škole danas i koji su društveni imperativi našeg vremena.

Četvrto poglavlje nosi naziv Psihološka perspektiva i globalno obrazovanje (*A Psychological Perspective and Global Education*) te ima za cilj predstaviti i razmotriti načela obrazovanja, prikazati što znamo o tome kako djeca i odrasli uče te kako strukturirati najučinkovitije mogućnosti učenja. Kroz ovu perspektivu autor ističe važnost podrške za učenike, učitelje i sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, kako se provedba globalnog obrazovanja ne bi zadržala na akademskom i apstraktnom nivou.

Peto poglavlje pod nazivom Profesionalna perspektiva i globalno obrazovanje (*A Professional Perspective and Global Education*) ističe važnost profesionalnog usavršavanja učitelja i razvoja stručnog znanja kako bi se unaprijedilo poučavanje

za globalno obrazovanje. Kroz tu perspektivu autor prikazuje proces koji je osmišljen 2017. godine, u suradnji s njegovim studentima, kako bi se izgradili kapaciteti nastavnika za unapređenje globalnog obrazovanja. Proces je uključivao protokol za uspostavljanje globalnog obrazovanja u školi te objašnjavao kako razviti kurikulum, ali i znanje, vještine i međusobno razumijevanje unutar škola kako bi uspješno sudjelovali u osmišljavanju i provedbi programa globalnog obrazovanja.

Šesto poglavlje pod nazivom Institucionalna perspektiva i globalno obrazovanje (*An Institutional Perspective and Global Education*) bavi se različitim strukturama, procesima i resursima obrazovnih sustava te naglašava važnost usklađivanja različitih elemenata obrazovnog sustava. To uključuje kurikulume, ocjenjivanje, stručno i nastavno osoblje, organizaciju škole, upravljanje i financiranje. Kako bi poučavanje bilo usmjereno na osnaživanje učenika za razumijevanje i poboljšanje svijeta, važno je globalne kompetencije uključiti u standarde koji čine podlogu i učinkovitu strategiju u reformama obrazovnih sustava.

Sedmo poglavlje povezuje Političku perspektivu i globalno obrazovanje (*A Political Perspective and Global Education*). S obzirom na to da škole i obrazovni sustavi utječu na mnoge dionike, često su njihovi interesi presudni u odlukama bilo kakvih promjena. Autor u ovome poglavlju prikazuje kako najbolje iskoristiti stvarnost da škole uključe različite interese i usklade te interese u ime obrazovanja koje će unaprijediti suvremeno društvo.

Zaključno, knjiga *Educating Students to Improve the World* u globalno obrazovanje integrira pet perspektiva koje obuhvaćaju niz eksplicitno osmišljenih pristupa. Takav pristup obrazovanju doprinosi stjecanju vještina koje će učenicima pomoći u djelovanju duboko međuovisnog i sve više globalno povezanog svijeta. Iako treba učiniti mnogo toga da bi se globalni obrazovni sadržaji uključili u kurikulume diljem svijeta, uporaba te istovremeno usmjeravanje pozornosti na spomenutih pet okvira globalno obrazovanje može dovesti do razine koje još nisu dosegnute u većini škola. Knjiga je značajan doprinos suvremenom obrazovanju jer daje skup jasnih svrha koje mogu pomoći usklađivanju cjelokupnog kurikuluma s pitanjima, prilikama i izazovima iz stvarnog života. Integrira suvremene teme u postojeće kurikulume te naglašava kako škole trebaju izravno preuzeti zadatak uključivanja učenika u izazove s kojima se suočava svijet. Poziva na profesionalno promišljanje kako globalno obrazovanje ne bi ostalo na akademskoj razini. Ova je knjiga pomoć učiteljima i studentima kako bi razumjeli odnos između onoga što se uči u školi i svijeta izvan škole.

Vrijednost je ove knjige naglasak na međusobnoj ovisnosti teoretskih okvira i praktičnih primjena, a kao jedna od neizostavnih značajki koja se proteže ovom knjigom je interdisciplinarnost. Povezivanje znanja s različitim stajališta omogućuje bolje

shvaćanje problema kojim se ova knjiga bavi. Ovakav pristup obrazovanju iskorak je i doprinos suvremenom poučavanju. Globalno je obrazovanje ključ za pripremu djece za 21. stoljeće i cilj kojemu vrijedi težiti kako bi razvili učeničke kompetencije u cilju društvenog napretka. Mijenja se uloga obrazovanja u globalnoj ekonomiji, a sukladno tome raste i potreba za globalnim stanovništvom. Pitanje izobrazbe učenika za globalni svijet danas je vrlo aktualno, zato je knjiga vrijedan doprinosom kvalitetnijem stručnom usavršavanju učitelja, ali i svih dionika odgojno-obrazovnog sustava. Svrha je ove knjige utjecati na promjene u društvu te uz podršku učitelja pripremiti učenike da razmišljaju i uče u skladu s promjenama koje se događaju u novome svijetu.

Marijana Škorić





**Adresa**

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

e-mail: [casopis@ufri.uniri.hr](mailto:casopis@ufri.uniri.hr) URL: <https://eiufri.uniri.hr/index.php/ei/index>

Izlazi dva puta godišnje.

*Published two times per year.*

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

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

IBAN: HR8223600001101913656

## ČLANCI / ARTICLES

Alma Bešić

**ZAHTJEVI SUVREMENOG MATEMATIČKOG OBRAZOVANJA I IZBJEGAVANJE ODGOVORNOSTI NASTAVNIKA**

**THE DEMANDS OF CONTEMPORARY MATHEMATICS EDUCATION AND THE AVOIDANCE OF TEACHER LIABILITY**

Ivana Marić, Željka Ivković Hodžić, Željko Boneta

**PSEUDOZNANOST U KONTEKSTU SUVREMENOG RODITELJSTVA: KVALITATIVNA ANALIZA SADRŽAJA FORUMA S TEMOM CIJEPLJENJA DJECE**

**PSEUDOSCIENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PARENTING: A QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS OF FORUMS WITH THE TOPIC OF CHILDHOOD VACCINATION**

Jasna Šulentić Begić, Amir Begić, Katarina Šarić

**GLAZBENE SPOSOBNOSTI UČENIKA OSNOVNE OPĆEOBRAZOVNE ŠKOLE U KONTEKSTU UTJECAJA DOBI, SPOLA I AKTIVNOG BAVLJENJA GLAZBOM**

**MUSICAL ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE INFLUENCE OF AGE, GENDER, AND ACTIVE MUSIC PLAYING**

Nina Volčanjk

**STAVOVI INKLUZIVNOG PEDAGOGA PREMA UKLJUČIVANJU**

**ATTITUDES OF INCLUSIVE EDUCATORS TOWARDS INCLUSION**

Tena Pejčić, Sanja Tatalović Vorkapić

**PROF. PH.D. SHU-CHEN YEN – INTERVIEW**

Vesna Grahovac-Pražić

**PRILOG SUVREMENOJ METODIČKOJ MISLI**

**A CONTRIBUTION TO CONTEMPORARY METHODOLOGICAL THOUGHT**

Marijana Škorić

**FERNANDO M. REIMERS (2020). EDUCATING STUDENTS TO IMPROVE THE WORLD. HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, CAMBRIDGE, USA.**