

# Likovna kultura i nacionalne manjine

---

**Valjak, Helena**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2017**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:082875>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-18**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE  
(Čakovec)**

**PREDMET: METODIKA LIKOVNE KULTURE**

**DIPLOMSKI RAD**

**Ime i prezime pristupnika: Helena Valjak**

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Likovna kultura i nacionalne manjine**

**MENTOR: izv. prof. mr. art Kristina Horvat Blažinović**

**SUMENTOR: dr. sc. Goran Lapat**

**Zagreb, srpanj 2017.**

# SADRŽAJ

SAŽETAK .....	3
SUMMARY .....	4
1.UVOD .....	5
2. ROMI U DRUŠTVENOM OKRUŽENJU REPUBLIKE HRVATSKE.....	7
2.1. Zajednica pripadnika romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj.....	7
2.2. Zajednica pripadnika romske nacionalne manjine u Međimurju .....	10
3. ROMSKI KULTURNI IDENTITET .....	13
3.1. Jezik Roma .....	14
3.2. Romski običaji i tradicijska baština.....	15
3.3. Romi - religija i vjerovanja .....	16
3.4. Romska književnost i umjetnost.....	17
3.5. Romska glazba .....	18
4. ODGOJ I OBRAZOVANJE ROMA U REPUBLICI HRVATSKOJ .....	21
4.1. Uključivanje pripadnika romske manjine u odgojno – obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj.....	22
4.2. Uključivanje pripadnika romske manjine u odgojno–obrazovni sustav u Međimurskoj županiji.....	28
4.3. Proces konceptualizacije odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine u Republici Hrvatskoj.....	31
4.4. Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine u Republici Hrvatskoj.....	32
5. DIJETE I LIKOVNA KULTURA .....	35
5.1. Presjek povijesnog promišljanja razvoja dječjeg likovnog izražavanja .....	35
5.2. Dječja likovna stvaralačka igra kao estetska i umjetnička kategorija .....	37
5.3. Faze razvitka dječjeg likovnog izraza .....	38

5.4. Intelektualni realizam - „Zlatno doba dječjeg stvaralaštva“ .....	42
5.5. Posebne karakteristike dječjeg likovnog izražavanja u fazi intelektualnog realizma .....	43
5.6. Poticanje estetskog senzibiliteta osnovnoškolske djece kroz vizualno - likovne sadržaje .....	48
6. ISTRAŽIVANJE.....	51
6.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja .....	51
6.2. Metodologija istraživanja .....	52
6.2.1. Uzorak istraživanja .....	52
6.2.2. Instrument istraživanja.....	52
6.2.3. Postupak istraživanja .....	52
6.3. Rezultati i rasprava.....	56
6.3.1. PRVI LIKOVNI ZADATAK – crtanje .....	56
6.3.2. DRUGI LIKOVNI ZADATAK – slikanje .....	61
6.3.3. TREĆI LIKOVNI ZADATAK – slikanje .....	65
6.4. Zaključak istraživanja.....	67
7. ZAKLJUČAK .....	68
PRILOZI .....	69
LITERATURA.....	80
Kratka biografska bilješka.....	87
Izjava o samostalnoj izradi rada .....	88
Izjava o odobrenju za pohranu i objavu ocjenskog rada .....	89

## SAŽETAK

Iako je romska nacionalna zajednica na području Republike Hrvatske prisutna više od 600 god., a njezina koncentracija najveća u Međimurskoj županiji, neosporno je da ona, kao takva, još uvijek nije realizirala mnoga manjinska prava koja su joj deklarativno osigurana, poglavito u usporedbi s drugim manjinskim zajednicama. Za romsku nacionalnu manjinu, uz poboljšanje socioekonomskog položaja, očuvanje nacionalnog kulturnog identiteta, tradicije i stila života, od iznimne je važnosti sustavno uključivanje u odgojno – obrazovni sustav Republike Hrvatske.

U tom se smislu interkulturalni pristup, inkorporiran u suvremeni školski kurikulum, nameće kao jedino napredno i suvislo rješenje uz pokretanje i realizaciju aktivnosti usmjerenih ka konceptualizaciji hrvatskog modela odgoja i obrazovanja učenika romske nacionalne manjine.

Iako interkulturalni pristup nalazi svoju praktičnu primjenu u svim odgojno – obrazovnim područjima, on u ovome radu pronalazi svoje mjesto u vizualno – likovnom odgoju, odnosno nastavnom predmetu likovne kulture.

Provedenim istraživanjem, koje se odnosilo na reakciju učenika na likovni problem uključujući nevizualni i vizualni motiv, na uzorku od 28 učenika (15 – tero romskih i 13 ne-romskih) učenika uočene su pojedine razlike u likovnom izražavanju koje su prvenstveno odraz slabije razvijenih vještina uporabe crtačkih i slikarskih tehnika kod romskih učenika u odnosu na njihove vršnjake ne-Rome.

**Ključne riječi:** romska nacionalna manjina, odgojno – obrazovni sustav romske nacionalne manjine u RH, interkulturalni pristup, likovna kultura.

## SUMMARY

Although the Roma national community in the territory of the Republic of Croatia has been present for more than 600 years and its highest concentration in the Međimurje County, it is unquestionable that it has not yet realized many minority rights which have been declaratively ensured, especially in comparison with other minority communities. For the Roma national minority, with the improvement of the socioeconomic position, the preservation of national cultural identity, tradition and lifestyle, it is of utmost importance to systematically integrate into the educational system of the Republic of Croatia.

In this sense, the intercultural approach, incorporated in the contemporary curriculum, is imposed as the only advanced and smooth solution with the initiation and realization of activities aimed at the conceptualization of the Croatian model of education and education of Roma national minorities.

Although the intercultural approach finds its practical application in all educational areas, it finds its place in visual art education and the subject of visual arts.

The research carried out on the student 's reaction to the visual problem, including the non - visual and visual motive, on a sample of 28 students (15 Roma and 13 non - Romani), showed some differences in visual expression that are primarily a reflection of the less developed skills of use in the case of Roma students compared to their Roma peers.

**Key words:** Roma national minority, educational system of Roma national minority in Croatia, intercultural approach, visual culture.

## 1.UVOD

Definiranje položaja nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj je rješavano samostalno ili u suradnji s relevantnim institucijama međunarodne zajednice. Romi u Republici Hrvatskoj predstavljaju jednu od dvadeset dvije nacionalne/etničke manjine, priznate izrijekom u preambuli Ustava Republike Hrvatske. Donošenjem Ustavnog zakona o pravima nacionalnim manjinama, formalno je proširena mogućnost ostvarivanja prava pripadnika svih nacionalnih manjina, poglavito Roma. Obzirom da su Romi, u odnosu na pripadnike ostalih etničkih/nacionalnih zajednica koje obitavaju na hrvatskim prostorima, nacionalna manjina sasvim drugačijeg statusa i oblika egzistencije, ne čudi činjenica što su nerijetko predmetom interesa sustavnog izučavanja različitih stručnih i znanstvenih radova i studija, ali i „kamen spoticanja“ modernih društava koja se susreću s kompleksnom problematikom rješavanja pitanja romske nacionalne manjine u svim segmentima društvenog života. Razumijevanje položaja romske nacionalne manjine pretpostavlja spoznavanje i razmatranje njihovih tragova i egzistiranja kroz povijest, demografskih specifičnosti, ali i ništa manje značajnih obrazovnih, ekonomskih, kulturnih, i socijalnih karakteristika i parametara vezanih uz položaj Roma u Republici Hrvatskoj. Marginalizacija statusa romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj ponajviše korespondira s niskim i nezadovoljavajućim obrazovnim statusom Roma. Problematika uključivanja romske djece u odgojno – obrazovni sustav Republike Hrvatske na svim razinama, napuštanje obrazovanja sa navršenih petnaest godina temeljni je izvor društvenih, političkih, kulturnih i socijalnih nedaća romske nacionalne manjine.

Odlučnim suprotstavljanjem i osuđivanjem diskriminacije kulturno drugačijih etniciteta dolazimo do ideje interkulturalizma kao jedinog ispravnog i opravdanog rješenja kvalitetnog suživota u multikulturalnim zajednicama. U tom se smislu interkulturalni odgoj, ugrađen u suvremeni školski kurikulum, nameće kao nezaobilazan čimbenik procesa upoznavanja, razumijevanja i uvažavanja različitih kulturnih identiteta.

Interkulturalni pristup, osim u drugim odgojno – obrazovnim područjima, svoju praktičnu provedbu nalazi u vizualno – likovnim aktivnostima. Likovna umjetnost, u nastavnom procesu, izrazito učinkovito djeluje na razvoj djetetovih kognitivnih,

afektivnih, i motoričkih sposobnosti, njome se potiče divergentno mišljenje te razvija apstraktno i kritičko mišljenje. Nastava likovne kulture pretpostavlja različite aspekte vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja: likovnu spoznaju, likovne sposobnosti i vještine, recepciju likovnih djela i vizualno - likovnu komunikaciju u funkciji oblikovanja likovnog ukusa kao dijela opće kulture, ali i poimanja i upoznavanja različitosti drugih kultura.

Stoga vizualno - likovne aktivnosti predstavljaju jedan od dragocjenijih oblika učeničkog izražavanja koje se odvijaju u ozračju spontanog i nesputanog kao rezultat koordinacije spoznajno – ekspresivno - likovnog stvaralaštva učenika i razumijevanja likovno - umjetničkog stvaralaštva drugih.

U ovome radu govorit će se o Romima, odnosno o romima u društvenom okruženju, kulturnom identitetu roma, o njihovom odgoju i obrazovanju. Također, ovaj rad bavi se djetetom i likovnom kulturom. U okviru ovoga rada provedeno je i istraživanje kojemu je temeljni cilj ispitivanje razlika u likovnim radovima između romskih učenika te njihovih vršnjaka. Istraživanje je provedeno na uzorku od 28 učenika: 13 – tero učenika polaznika trećeg razreda OŠ „Vladimir Nazor“ u Budinščini i 15 – tero romskih učenika polaznika OŠ Kuršanec u Čakovcu. Istraživanjem se nastoji ispitati postojanje razlika u uočavanju detalja po promatranju vizualnog motiva između romskih učenika i njihovih vršnjaka, te razlika u primjeni boje pri promatranju vizualnog, odnosno ne vizualnog motiva. Obzirom da je riječ o učenicima kronološke dobi između 8 i 9 godine života, njihovi radovi nesumnjivo će pokazati široki dijapazon bogatstva likovnog izraza karakterističnog za fazu intelektualnog realizma, koju opravdano nazivamo zlatnim dobom likovnog dječjeg stvaralaštva.



## **2. ROMI U DRUŠTVENOM OKRUŽENJU REPUBLIKE HRVATSKE**

Romi obitavaju na području Republike Hrvatske već više od šest stoljeća (Hrvatić i Ivančić, 2000). Zbog svoje rasprostranjenosti i transnacionalnog identiteta Romi čine posebnu povijesnu i autohtonu nacionalnu manjinu.

Prema povijesno - lingvističkim i komparativnim studijama, smatra se da Romi potječu iz sjeverozapadne Indije (Dardistan, Kafiristan), područja oko rijeke Ganges. Tijekom migracijskih procesa, uzrokovanih vanjskim invazijama i socijalnim sustavom kasti, Romi preko Afganistana i Perzije dolaze u Tursku, a potom, prelaskom Bospora, u Europu (Hrvatić, 1996).

Prvi pisani dokumenti o životu romskog stanovništva na našim prostorima potječu iz 14. stoljeća (Škiljan i Babić, 2014). Nadalje, Romi se, u sačuvanim povijesnim spisima, spominju u Zagrebu, Puli, Dubrovniku i Šibeniku kao pripadnici srednjeg i nižeg građanskog sloja koji žive kao ravnopravna skupina s ostalim pučanstvom (Hrvatić, 1996).

Dva karakteristična oblika suživota oblikovala su suvremeni položaj Roma na hrvatskim prostorima; Romi koji su živjeli u zasebnim tj. izoliranim ruralnim naseljima, teškim nomadskim načinom života bez čestih doticaja s domicilnim stanovništvom, očuvali su nacionalnu i kulturnu samosvijest, uz permanentno zaostajanje i siromaštvo u odnosu na okruženje. S druge, pak, strane, Romi koji su živjeli zajedno ili pomiješani s većinskim lokalnim pučanstvom, s vremenom su, kroz procese asimilacije gubili izvornost nacionalnog identiteta ali i značajno poboljšali socioekonomski i obrazovni standard (Hrvatić, 2004).

### **2.1. Zajednica pripadnika romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj**

Promišljamo li o Romima kao nacionalnoj manjinskoj zajednici unutar Republike Hrvatske, suradnja većinskog stanovništva s pripadnicima romske nacionalne manjine, ključan je čimbenik razumijevanja, ali i primjerene razine učinkovitosti integracijskih procesa Roma u društvene, političke i kulturne tekovine hrvatskog većinskog korpusa. Iako romska zajednica obitava na hrvatskim prostorima više od

600 god., primjetno je da Romi još uvijek nisu, na društveno zadovoljavajući način prihvatljiv suvremenom društvu 21. stoljeća, oblikovali i strukturirali svoju nacionalnu zajednicu, ali ni realizirali zajamčena manjinska prava u usporedbi s drugim nacionalnim manjinama u Republici Hrvatskoj.

Razlozi za navedene nepovoljne trendove su višestruki te ih je moguće svrstati u nekoliko osnovnih kategorija (Hrvatić, 2004):

- postojanje znatnih razlika između pripadnika pojedinih romskih zajednica s obzirom na jezičnu, socio - ekonomsku i vjersku pripadnost;
- slabljenje nomadizma i prostorno stacioniranje koje uvjetuje promjene u gospodarskom ustroju pojedinih romskih skupina zbog prestanka potrebe za određenim specifičnim romskim zanatima, proizvodima i uslugama (sitni kovački poslovi, popravljavanje kotlova, kišobrana, izrada korita, kroćenje životinja – majmuna i medvjeda, proricanje sudbine -gatanje, sl.) dovodi do siromašenja Roma i njihove prostorne izolacije u romska naselja;
- asimilacija Roma u gradovima, radi poboljšanja životnog standarda i promjena zanimanja, što dovodi do slabljenja ili čak gubitka romskog kulturnog nacionalnog identiteta;
- stradanja Roma tijekom prošlosti, poglavito za vrijeme 2. svjetskog rata, uslijed čega se dio pripadnika romske zajednice ne želi deklarativno izjasniti da su Romi;
- rasprostranjenost romske zajednice na čitavom teritoriju Republike Hrvatske što ih ne čini organiziranom, etabliranom te etnički i kulturno prepoznatljivom zajednicom, osim na području Međimurske Županije.

Formiranje romske manjinske etničke zajednice na području Republike Hrvatske trajan je proces kojem je jedno od ishodišta i utvrđivanje točnog broja Roma na hrvatskom području što predstavlja polazišnu točku provedbe drugih ciljanih istraživanja.

Prema popisu stanovništva iz 2011. god., u Republici Hrvatskoj obitava 16.975 Roma, što čini 0,41% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske (Popis stanovništva, kućanstava i stanova, 2011).

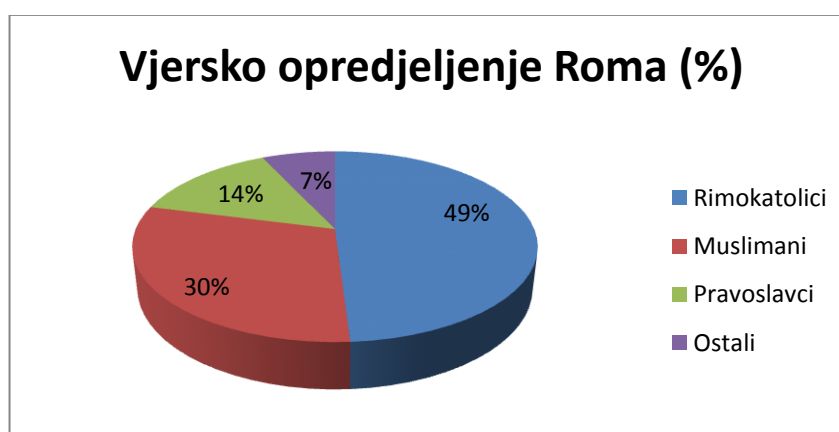
Međutim, valja istaknuti evidentne razlike između službenih podataka o broju Roma u Republici Hrvatskoj prema provedenom popisu stanovništva i neslužbenih procjena respektabilnih međunarodnih organizacija. Navedeno potvrđuje i Nacionalna strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine Vlade Republike Hrvatske (Nacionalna strategija za uključivanje Roma 2013. - 2020.).

Drugi, ništa manje značajan, pokazatelj broja Roma u Republici Hrvatskoj je uporaba romskog materinskog jezika. U popisu stanovništva iz 2011. god. romski jezik kao materinji jezik navelo je 14.369 osoba, što je 2.606 manje od broja osoba koji su se deklarativno izjasnili kao Romi (Popis stanovništva, kućanstava i stanova, 2011).

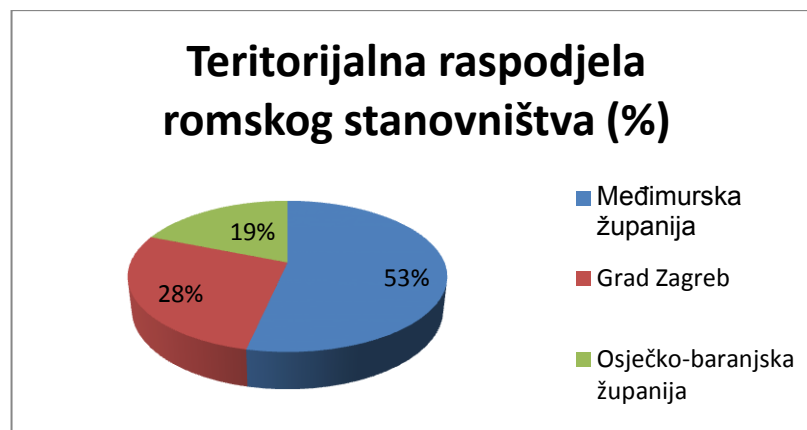
Naveden brojčani nerazmjer upućuje na zaključak o postojanju određenog broja Roma u Republici Hrvatskoj koji ne govore romskim jezikom ili se, pak, nisu željeli izjasniti da im je romski materinji jezik.

Nadalje, u demografskom smislu, zajednice Roma u Republici Hrvatskoj upućuju na dobnu strukturu koju obilježava visok postotak djece i nizak postotak starijih članova zajednice. Više od polovice romske populacije (55,4%) mlađe je od 19 godina. Takva mlada romska populacija posljedica je relativno visokog nataliteta s jedne i izrazito kraćeg očekivanog trajanja životnog vijeka s druge strane (Statističke informacije Državnog zavoda za statistiku, 2013).

Iz navedenih podataka razvidno je da je romsko stanovništvo najmlađe u Republici Hrvatskoj, s prosječnom dobi od 21,9 godina, u usporedbi s prosječnom dobi ostalog stanovništva koja iznosi 41,7 godina (gotovo 20 godina više).



*Graf 1. Prikaz vjerskog opredjeljenja Roma prema popisu stanovništva iz 2011.*



*Graf 2. Teritorijalna raspodjela romskog stanovništva iz 2011. godine*

Najmanji broj pripadnika romske nacionalne manjine obitava u Dalmaciji, Lici, Gorskom kotaru, Hrvatskom zagorju te u nekim dijelovima Slavonije (Statističke informacije Državnog zavoda za statistiku, 2013).

## **2.2. Zajednica pripadnika romske nacionalne manjine u Međimurju**

Romi se prvi puta, na međimurskom području, spominju u 17 stoljeću, točnije 1688. godine u Legradu vezano uz obred krštenja djeteta ciganskog vojvode Ivana (Hrvatić i Ivančić, 2000). Sve do druge polovice 19. stoljeća Romi u većem broju ne doseljavaju na naša područja. Međutim, nakon ukidanja ropstva u Rumunjskoj - 1856. god., odnosno 1864. god. dodjeljivanjem rumunjskog državljanstva Romima, preko južnih dijelova Mađarske, kreće veliki migracijski val romskih skupina koje naseljavaju područja Međimurja i Podravine gdje započinju sjedilački način života i zadržavaju se sve do danas.

Od samog doseljenja Romi su izazivali odbojnost, sumnjičavost, nepovjerenje, odmicanje i skeptičnost većinskog lokalnog stanovništva, što znači da su procesi segregacije i marginalizacije bili i ostali romska realnost. (Vojak, 2004).

Međimurski Romi pripadaju posebnoj romskoj skupini koja se sporazumijeva romskim jezikom ljimba d'bjaš te su zbog nazvani Romi Bajaši. U Mađarskoj ih, primjerice, nazivaju Beaši (Nikšić, 2004), a u Srbiji Banjaši (Sikimić, 2006).

Prvi pisani izvor – matica rođenih općine Podturen, vezan uz Rome Bajaše na međimurskom području, datira iz 1866. god., a govori o rođenju Adama Bogdana,

zakonitog sina Stjepana Bogdana i Helene rođ. Oršoš. Kod Adamove nacionalnosti zapisana je riječ „zingarus“ (Bunjac, 2008).

Romolozni prema daljnjim subdijalektalnim osobitostima romskog jezika l'jimba d' bjaš dijele na erdeljski i munćanski. I dok Erdeljani obitavaju u Međimurju i Podravini te su rimokatoličke vjeroispovijesti, Munćani većinom žive u Baranji i najčešće su pravoslavne vjeroispovijesti (Škiljan, 2014).

Obzirom na lokacijski, odnosno, geografski smještaj romskih naselja, zamjetno je da su ona većinom smještena uz riječne tokove Drave i Mure; u prostoru donjeg, nizinskog Međimurja i nekadašnji naplavnih ravnica navedenih rijeka. Blizina izvora sirovine – šumske vegetacije (poglavito vrbe i topole) koje su koristili za izradu različitih uporabnih predmeta, ali i blizina vodenih tokova i plodnog tla mogu se smatrati glavnim čimbenikom smještaja većine romskih naselja u Međimurju.

Iako se jednim relevantnim podacima vezanim uz broj Roma u Međimurju smatraju podaci popisa stanovništva, isti postaju upitni usporede li se sa statističkim podacima Centa za socijalnu skrb u Čakovcu. Tako je primjerice, prema popisu stanovništva iz 2001. god. na području Međimurske županije živjelo 2 887 pripadnika romske manjine, dok je iste godine u sustavu socijalne skrbi evidentirano čak 4 159 osoba romske nacionalnosti. Razlozi navedenog nerazmjera u brojčanim pokazateljima su višestruki: neizjašnjavanje, odnosno skrivanje nacionalnog identiteta - etnomimikrija, nepristupanje popisu stanovništva, neprijavlivanje umrlih članova obitelji, dupliciranje podataka Centra za socijalnu skrb - iste osobe često imaju ista specifična romska prezimena, pa i imena, istodobno prijavljivanje romske djece prezimenom oca i prezimenom majke, što je evidentno kod neformalnih romskih bračnih zajednica itd.

Prema podacima posljednjeg popisa stanovništva iz 2011. god. razvidno je da na području Međimurja obitava 5 107 Roma, koji čine 4,49% ukupnog stanovništva Međimurske županije (Popis stanovništva, kućanstava i stanova, 2011).

Romi u Međimurskoj županiji najvećim dijelom žive u zasebnim, etnički homogenim dijelovima naselja u kojima obitavaju isključivo Romi prostorno odvojenim od većinski hrvatskih dijelova naselja kojima administrativno pripadaju. Primjeri takvog tipa romskih naselja su: Kuršanec, Orehovica, Sitnice, Kotoriba i Lončarevo kraj Podturna. Drugi tip romske naseljenosti čine krajnje ulice na rubovima većinskih hrvatskih naselja u kojima žive isključivo Romi. Takvom tipu romskih naselja

pripadaju: Gornji Kuršanec, Goričan, Hlapičina, Kvitrovec kraj Domašince i Pribislavec.

Najveće romsko naselje prema broju stanovnika je Parag koji spada pod Macinec. S nešto više od tisuću stanovnika u Paragu obitava čini oko 20% ukupne romske populacije u Međimurju. Svojim osamostaljenjem 2005. god. Parag postaje prvo samostalno naselje naseljeno isključivo pripadnicima romske etničke skupine. Drugo najveće romsko naselje u Međimurskoj županiji je naselje Kuršanec koje administrativno pripada Čakovcu, iako je od njega udaljeno desetak kilometara. Riječ o prostorno odvojenom zaselku kojeg se neslužbeno naziva Kuršanski Lug a u kojemu, prema podacima terenskog istraživanja, živi 960 osoba (Škiljan, 2014).

Na primjeru Međimurske županije, a koja je najgušće naseljena romskim stanovništvom, moguće je uočiti izrazitu prostornu segregaciju pripadnika romske etničke skupine u odnosu na većinsko stanovništvo. Prostorna segregacija prisutna je na svim razinama; od lokalne do županijske razine. Na županijskoj razini ona se odnosi na neravnomjernu distribuciju romske manjine po općinama i gradovima Međimurske županije.

Naseljenost romske etničke skupine obilježena je koncentracijom u svega nekoliko administrativnih jedinica među kojima prednjače tri općine: Mala Subotica, Orehovica i Pribislavec.

Upravo je prostorna segregacija čimbenik produbljivanja daljnjeg nepovoljnog trenda segregacijskih i diskriminacijskih odnosa spram romskog stanovništva, što utječe na diskriminaciju u ostalim, vrlo značajnim, aspektima života i opstojnosti romske zajednice. Buduće mjere i programi, u cilju učinkovite integracije Roma u hrvatsko društvo, trebaju prvenstveno biti usmjereni ka prostornom približavanju i izgradnji kvalitetnih dobrosusjedskih odnosa pripadnika romske zajednice i većinskog lokalnog stanovništva u Međimurskoj županiji (Škiljan, 2014).

Smanjivanjem socijalne distance, razbijanjem ustaljenih stereotipa i generalizacija o Romima, potaknut će se mnogi integracijski trendovi i započeti, toliko željeni i iščekivani, proces socijalne interakcije između pripadnika romske nacionalne manjine i većinskog neromskog stanovništva (Rughinis, 2007; Gültekin i Güzey, 2007).

### 3. ROMSKI KULTURNI IDENTITET

Romski kulturni identitet, u cjelini, je sinteza izvorne naslijeđene potrebe za stvaranjem, ali i međusobnih utjecaja, odnosno, miješanja izvornog romskog i kulturnog identiteta drugih naroda iz okruženja. Romi posjeduju vlastitu kulturu koja se, unatoč stoljetnim povijesnim nepovoljnim utjecajima, uspjela održati, prvenstveno, zahvaljujući usmenog predaji (pričama, pjesmama, legendama itd.), ali i ništa manje vrijednim umjetničkim glazbenim, plesnim i dr. postignućima zavidne razine.

Na oblikovanje raznovrsne romske kulture utjecali su elementi indijske, perzijske, judeo - kršćanske, egipatske i europske kulture. Također, vidljiv je utjecaj predarijskih i pretkršćanskih kultova šovanja velikih božica plodnosti - Kali, Ištar, Sarai, Astarte, Izide i Crne Sare (Dragun, 2000).

Romska kultura afirmira čovjeka i ljudske vrijednosti među kojima središnje mjesto zauzimaju sreća, ljubav i sloboda. Glavni smisao čovjekova postojanja je biti, a ne imati.

Jedna od najpoznatijih osobina romskog načina života bila je stalna mobilnost tj. nomadizam. Nomadizam kao dio romske tradicije, usko povezan s određenim zanimanjima Roma koja su uvjetovala njihove učestale migracije, zasigurno je doprinijela sprečavanju procesa njihove asimilacije i očuvanju etničkog i kulturnog identiteta. Nomadski način života razvio je odgovarajuće običaje, norme i obrasce ponašanja oblikujući specifičnu romsku tradiciju (Šućur, 2000).

Temeljne odrednice romskog kulturnog identiteta svojstvene svim Romima su: poštivanje i odanost obitelji i obiteljskim vrijednostima, istodobno vjerovanje u Boga i vruga, vjerovanje u sudbinu koja određuje životni put svakog čovjeka i izuzetna prilagodljivost novonastalim životnim okolnostima (Vantić – Tanjić, 2008) .

Iako je romska kultura pretežito usmena, istraživanja pokazuju da je prema tradiciji svako romsko pleme imalo svoj znakovni sustav čije su šifre bile ugravirane s unutrašnje strane štapa plemenskog starješine. Utvrđeno je postojanje čitavog niza znakova kojima je temeljna svrha sporazumijevanje i obavještanje. No, valja naglasiti da je riječ o posebnom znakovnom sustavu simbola, a ne o romskom pismu.

Pitanje romskog pisma pred znanstvenike se postavlja znatno kasnije, paralelno s izučavanjem romskog jezika i počecima stvaralaštva na romskom jeziku/cima (Đurić, 1987).

Očuvanju romskog kulturnog identiteta u suvremenom društvu svakako pridonosi potreba osnivanja i promicanja romskih kulturno – umjetničkih društava u svrhu osvještavanja i afirmacije romskog jezika, tradicijskih običaja te romske kulture i umjetnosti.

### **3.1. Jezik Roma**

Jezik je ključan čimbenik romskog identiteta i kulture. Problematika izučavanja romskog jezika sastoji se u činjenici što ne postoji jedinstveni romski jezik. Naime, riječ je o većem broju različitih, do određenog stupnja povezanih dijalekata, koje su oblikovali utjecaji većinskih jezika drugih naroda u okruženju. Uz spomenuto, romski dijalekti koje susrećemo nisu u potpunosti standardizirani, nemaju vlastitu gramatiku i pravopis, a zbog pretežite usmene kulturne predaje, vrlo je mali broj sačuvane pisane građe (Bakić – Tomić, 2014).

Romski dijalekti na području Republike Hrvatske nisu sustavno izučavani; obilježava ih velik broj tuđica ili posuđenica iz hrvatskog književnog jezika i različitih hrvatskih dijalekata. Najrasprostranjeniji romski jezik kojim se sporazumijeva većina romskog stanovništva u svijetu je romani chib, dok je drugi, manje zastupljen bajaški jezik, odnosno, izvedenica arhaičnog rumunjskog jezika. Ipak, na području Međimurske županije) znatan je broj Roma koji se služe bajaškim jezikom - ljimba 'd'bjaš, potom slijedi romani chib, te u znatno manjem postotku albanski, rumunjski i hrvatski jezik. Uzimajući u obzir činjenicu da ni jedan popis stanovništva ne daje točne podatke o broju Roma na području Republike Hrvatske, ne može sa sigurnošću prosuđivati o zastupljenosti pojedinih jezika kod pripadnika romske nacionalne manjine.

Romani chib pripada sintetičkom tipu jezika sastavljenom od 38 zajedničkih znakova. Osnovna značajka ovog jezika je njegova sjeverno - indijska osnova (pripada indo – arijskoj skupini jezika), iako su velik utjecaj na njega imali i perzijski, grčki, armenski i rumunjski jezik, uz prisutnost posuđenica iz drugih jezika tijekom migracijskih procesa: mađarskog, ruskog, njemačkog poljskog i hrvatskog jezika (Redzosko, 1992).



Romani chib ima osam padeža, dva roda (muški i ženski), dva broja (jednina i množina) i pet glagolskih vremena : prezent, perfekt, imperfekt, pluskvamperfekt i futur (Gostl, 1989).

Kako bi se olakšala uporaba romskih jezika, poglavito romani chiba, bilo u provođenju nastavnog procesa na ovom jeziku ili zbog njegova sustavnog učenja i lakšeg sporazumijevanja, nužno je potrebna njegova standardizacija kroz dosljednu primjenu u knjigama, tisku, medijima i sl. (Clebert, 1967).

### **3.2. Romski običaji i tradicijska baština**

Iako se običaji Roma odlikuju posebnosti, i mnoštvom tradicijske baštine, činjenično je da nisu prihvaćeni od svih romskih zajednica podjednako. Stoga bi bilo pogrešno generalizirati sve romske običaje vršeći pri tom univerzalne definicije ili pak, klasifikacije.

Zanimljivo je da u romskom jeziku riječ „običaj“ ne postoji. Svi oblici i norme ponašanja kod Roma se prenose usmenom tradicijom pri čemu se naglašava da sadašnji romski naraštaji čine ono što su radili i njihovi preci. Riječ je o ustaljenim i prastarim navikama koji, zapravo, i imaju formalna obilježja običaja (Đurić, 1987).

Ipak, postoje običaji koji prate Rome od rođenja do smrti. U njih spadaju: običaji vezani uz rođenje djeteta, svadbeni običaji, proslava rođendana i imendana, posmrtni običaji, običaji pobratimstva/posestrinstva, Ramazan i Bajram, krsna slava - Đurđevdan, Petrovdan, Velika Gospojina, Sveta Petka Paraskeva, Sveti Arhanđel Mihail, Sveti Nikola te godišnji praznici - Badnji dan, Božić, Vasilica, ispraćaj zime o Svetom Atanasu, Marta, Poklade uskršnjeg posta, Todorova subota, Tetka Bibija, Lazareva subota, Veliki petak, Uskrs i Dodole (Vantić-Tanjić, 2008).

U svrhu očuvanja posebnosti kulturnog romskog identiteta, Romi njeguju romske, odnosno osobne praznike: Vasilica ili Vlasuljica, Đurđevdan (Erdelez) i Biblija.

Vasilica i Đurđevdan su nadreligijski, višednevni i jedinstveni praznici svih Roma svijeta. Njima se raznolikom simbolikom običaja i rituala zazivaju zdravlje i sreća, učvršćuju postojeći obiteljski i rodbinski odnosi i osnažuju tradicijske veze (Todorović, 2011).

Romi, bez obzira na vjersku opredijeljenost, slave Đurđevdan kao najveći romski blagdan (Seferović, 1999).

Običaji vezani uz osobni i obiteljski život odnose se na rođenje djeteta, odnosno trudnu ženu koja ima povlašteni položaj. Različita romska vjerovanja i praznovjerja vezana uz rođenje zdravog djeteta i lak porod, vuku korijene iz drevnih indijskih kulturnih vjerovanja (Đurić, 1987).

Najbogatiju ceremoniju među romskim običajima svakako predstavljaju višednevni svadbeni običaji. Prije vjenčanja, prema staroindijskim običajima, preispituju se prednaci vezani uz ponašanje mlade, a koji utječu na sklapanje ili nesklapanje bračne zajednice. Pri prosidbi presudnu riječ imaju roditelji, što je i danas slučaj u pojedinim romskim zajednicama. Također je poznat običaj kupovanja mlade (Todorović, 2011).

Uz navedeno, valja spomenuti i romsku kulturu smrti koja je uspješno prkosila „zubu vremena“. Različiti pogrebni rituali obavljali su se sukladno vjerskim obrascima uz pojedine izuzetke kopiranjem pogrebnih običaja od domicilnog većinskog stanovništva (Todorović, 2011).

Izučavajući romske običaje prepoznate su dvije tradicije koje nemaju svoj pandan u europskoj tradicijskoj baštini. I dok je prva tradicija vezana uz strah od prisutnosti umrle osobe i štovanje mule ili duše pokojnika, druga se veže uz romski kodeks čistoće tj. izbjegavanja svih oblika tjelesne i simbolične nečistoće ili mahrime (Martinović – Klarić, 2009).

### **3.3. Romi - religija i vjerovanja**

Romi su najčešće prihvaćali vjeru okruženja, a stalnim migracijskim procesima narušena je njihova tradicionalna teritorijalna podijeljenost. Stoga u današnje vrijeme u većini europskih zemalja obitavaju Romi različite vjeroispovijesti: katolici, muslimani, pravoslavci, protestanti, pentekostalci. Njihov vjerski život često reflektira ustaljene životne navike i običaje.

Istraživanja pokazuju vrlo jak utjecaj judeo – kršćanske vjere na Rome i njihovu identifikaciju s kršćanskim arheotipom. Kršćanstvo kao nastavak judejske tradicije osobito je omiljeno među Romima zbog štovanja Bogorodice i njezinog sina Isusa Krista koji je model vrlo blizak matrijarhalnom štovanju velike majke te njezinog sina– bogočovjeka (Dragun, 2000).

O navedenome svjedoče hodočašća Roma katolika u katolička svetišta u Španjolskoj i na jugu Francuske - Saintes-Maries-de-la Mer (Devi, 1996).

Katolička crkva još od održavanja II. vatikanskog koncila 1962. – 1965. god. nudi organiziranu skrb za migrante zajamčenu Kodeksom kanonskog prava iz 1983.god. U njemu se navodi da je obveza zemlje domaćina migrantima i Romima osigurati pravo na njihov jezik i duhovno naslijeđe promovirajući tako kulturne i duhovne vrijednosti cjeloukupne društvene zajednice (Blume, 1996).

Osim pripadnosti određenim religijama, kod Roma su prisutna i različita kulturna vjerovanja. Dobar primjer, za navedeno, je romsko vjerovanje u karmu što je obilježje hinduizma, te kastinska uvjetovanost zbog koje Romi nevoljko prihvaćaju promjene vlastitog načina života i tradicionalnih djelatnosti.

Neosporan je i dodir Roma sa okultnom baštinom drevnog Egipta što proizlazi iz romske tajnovitosti usmene predaje i različitih rituala. Nadalje, u literaturi se naglašava i posebna romska naklonost štovanju ženskog božanstva (kult obožavanja božice Kali) na čemu je bazirana tantrička doktrina.

Velik utjecaj na Rome ima i gnostička predaja koja se očituje u dualizmu Boga - Dela i Đavla - Bengha. . Sličnost romske predaje s gnostičkom pripisuje se utjecaju helenske kulture obzirom da su Romi dugi niz godina obitavali na području Grčke i Male Azije. Nadalje, spominje se i povezanost romskih vjerovanja i zoroastrizma staroperzijske religije koja naučava dualizam, vječnu borbu između dobra i zla. Iako se smatra da je zoroastrizam primarno dualistička religija, u njoj je sadržan značajan monistički element - konačna pobjeda Boga dobra (Ahuri Mazdi) i dobra općenito (Dragun, 2000).

#### **3.4. Romska književnost i umjetnost**

Obzirom da je romska kultura verbalna, ona je kao takva ograničila književni izričaj na pripovijetke, bajke, mitove, basne, legende, pjesme, poslovice, zagonetke, varalice (dosjetke) koje su se tijekom povijesti prenosile usmenom predajom, ali i izvrtale, nadograđivale i mijenjale. Zbog toga je teško razlučiti do koje je mjere riječ o izvornom usmenom romskom izričaju, a do koje o umjetničkim elementima drugih naroda koje su poprimali Romi dolazeći s njima u izravan doticaj (Posavec, 2000).

U svojim narodnim pričama Romi su nerijetko prikupljali motive iz raznim zemljama kroz koje su prolazili i davali im specifičan i autentičan romski ton (Đurić, 1987).

Usmena narodna poezija, sastavljena većinom od balada i romansi, čini značajan dio romske usmene književnosti (Acković, 2014).

Nepostojanje izvornih romskih tekstova vezanih uz njihovo podrijetlo, povijest, jezik, sustav vjerovanja, moralni kodeks, običaje i sl. tijekom dugog niza godina, preusmjerilo je istraživače na izvore drugih autora, uglavnom kroničara koji od 15. stoljeća naovamo pišu o Romima na različite, često i subjektivne načine koji su nerijetko odraz nedovoljnog znanja, nerazumijevanja romske problematike u cjelini vremenske distance i sl.

Umjesto detaljnijih pisanih izvora koji bi obilovali opisima romske životne svakodnevice i običaja, često nailazimo na stereotipne prikaze romskog zarađivanja, egzotičnog oblačenja, trgovanja konjima, gatanja – poglavito hiromantije itd. (Posavec, 2000).

Poznato je da su Romi bili, i ostali, vrsni plesači, zabavljači, muzičari, glumci, nositelji umjetničkih zanata itd. te da im je umjetničko stvaranje i izražavanje, osim urođenog talenta, nerijetko bio izvor zarade i opstanka.

Budući da kod Roma postoji svijest i želja za promoviranjem romskog kulturnog blaga, u Brnu je 1991. god., a u Beogradu 2009. god. Otvoren Muzej romske kulture. U njima se prikuplja, dokumentira i čuva građu vezana uz materijalnu i duhovnu kulturu, tradicionalnu i suvremenu umjetnost Roma. Na taj način ostvaruje se promidžba romske kulture i umjetnosti u svrhu educiranja javnosti, ali i razumijevanja i prihvaćanja romskog kulturnog bogatstva.

### **3.5. Romska glazba**

Zbog odsustva pisma, etničkog teritorija i nomadskog načina života Romima je glazba oduvijek bila i ostala suštinsko obilježje nacionalnog i kulturnog identiteta. Glazbena kultura prenosila se, usmenom predajom, s pokoljenja na pokoljenje i s vremenom postajala prepoznatljivim znakom romskog etnosa.

Udaračkim, puhačkim i gudačkim instrumentima (bubnjevi, cimbale, trube, violine, violončela) opjevano je romsko prokletstvo neprekidnog lutanja, turobna svakodnevice, borba za preživljavanjem, nesretna ljubav, ženska ljepota, priroda,

čežnja za čergom, slobodom, vatreni temperament, neobuzdani zanos, nada i veselje. Melodije romske glazbe, koje nikoga ne ostavljaju ravnodušnima, nerijetko prikrivaju tugu i gorčinu povrijeđenog i odbačenog naroda, ali i silnu potrebu za većinskim prihvaćanjem i priznanjem (Todorović, 2007).

Zbog izuzetne muzikalnosti, istančanog sluha i osjećaja za ritam, Romi su osluškivali glazbene potrebe i interese novog miljea i prilagođavali vlastitu glazbu glazbenom ukusu okruženja. Pri tome su ostali dosljedni vlastitoj individualnosti glazbene izvedbe mijenjajući tempo, dinamiku, ritam te harmoniju skladbi uz brzu prilagodbu i sklonost tekstualnim i drugim improvizacijama.

Neosporno je za istaknuti da je romska glazba autentična romska ekspresija koja pokazuje zadivljujuću moć prilagodbe. U nju su utkani elementi arapske, perzijske, grčke, turske, češke, hrvatske, srpske, rumunjske, njemačke, francuske i španjolske glazbe.

Ni znanstvenici nisu „imuni“ spram čarolija i specifičnosti romske glazbe; o navedenom svjedoče znanstvene studije različitih autora (Kovalcsik, 1988; Pettan, 1996; Hemetek, 1996; Kertesz-Wilkinson, 1996; Rasmussen, 1996; Hemetek, 1999; Pettan, 2001; Janowiak-Janik, 2008). Romska glazba pobuđuje veliko zanimanje kod znanstvenika upravo zato što je u svakoj pojedinoj skupini Roma moguće pronaći elemente narodne i popularne glazbe iz svih zemalja u kojima su živjeli.

Navedeno je razvidno po raznolikosti jezika i instrumenata na kojima su Romi muziciraju poput vještih, glazbeno obrazovanih, virtuoza. Instrumentalna pratnja varira od kraja u kojem određena romska zajednica živi. Snažna prisutnost romske glazbe vidljiva u istočnoj Europi - posebno u Mađarskoj, Rumunjskoj, Srbiji te u Španjolskoj.

Romski su glazbenici većinom cijenjeni i uspješni i izvan svojih društvenih krugova u regionalnim, europskim i svjetskim razmjerima.

U suvremenom društvu romsku glazbu valja shvaćati kao značajan čimbenik obnavljanja sentimenta zajedništva Roma širom svijeta u cilju stvaranja njihova grupnog identiteta (Malvinni, 2004).

Na području Međimurske županije djeluje glazbena skupina „Romska kapela“. Tako je sedamdesetih godina 19. stoljeća postojala obitelj Hirschler koja se nalazila u svojoj je dubravskoj kuriji. Bila je to poduzetnička obitelj koja je za svoje poslovne partnere obično organizirala domjenke uz svirku mađarskih romskih kapela. U to vrijeme visoko pozicionirani ljudi u politici bili su na njihovoj strani jer su uvelike

pomagali u mađarizaciji međimurskih Hrvata. Pri kraju spomenutog stoljeća u Legrad se doselila mađarska romska obitelj Vendela Pastora. Ta se obitelj spojila sa lokalnim glazbenicima. Oni, a nazivaju se cigači ili ciganjska mužika, spojivši se sa lokalnim glazbenicima ili pak zasebno, često su nastupali na svadbama ili u ugostiteljskim lokalima donjeg Međimurja i Podravine. Sljedećeg stoljeća, točnije u drugoj polovici 20. stoljeća svojom su se glazbom isticali romski sastavi *Lengeri*, *Zlatna korita* i *Črne strele* (Muzej tradicijske glazbe Međimurja, 2009).

## **4. ODGOJ I OBRAZOVANJE ROMA U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina te Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, Romima u Republici Hrvatskoj kao i pripadnicima drugih nacionalnih manjina, zajamčeno je temeljno pravo na odgoj i obrazovanje na nacionalnom jeziku i pismu nacionalnih manjina. Dakle, Romi se kao i pripadnici drugih nacionalnih manjina, ukoliko žele, mogu školovati na materinskom jeziku počevši od predškolskog odgoja i obrazovanja pa nadalje. Unatoč tome, Romi do danas nisu sustavno uključeni ni u jedan jedinstven model odgoja i obrazovanja na vlastitom jeziku, već su uključeni u redovni odgojno – obrazovni sustav Republike Hrvatske na hrvatskom jeziku (Bakić – Tomić, 2014).

Od implementacije Nacionalnog programa za Rome 2003. god., donošenja Akcijskog plana Desetljeća za uključivanje Roma 2005–2015. i Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine, postignut je određen napredak u području odgoja i obrazovanja romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj pri čemu se vodilo računa o očuvanju romskog jezika, kulture, tradicije i običaja (Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005–2015., Nacionalna strategija za uključivanje Roma 2013 -2020.).

Sukladno donošenju Deklaracije desetljeća za uključivanje Roma 2005–2015. provode se programi za olakšavanje uključivanja djece Roma na svim razinama obrazovnog sustava. Međutim, to ne znači da su svi izazovi i prepreke prevladani. Naprotiv, razvidno je da je stupanj obrazovanja pripadnika romske nacionalne manjine i dalje vrlo nizak. Iako Ministarstvo znanosti i obrazovanja još uvijek ne raspolaže točnim pokazateljima o broju romske djece koja bi trebala biti uključena u određenu razinu odgojno – obrazovnog sustava, pretpostavlja se da postoji određen broj romske djece nije nikada bio uključen ni u jedan sustavni oblik odgoja i obrazovanja (Bakić – Tomić, 2014).

#### **4.1. Uključivanje pripadnika romske manjine u odgojno – obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj**

Postojeći sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, iako deklarativno pruža jednake mogućnosti za sve učenike, bez obzira na njihovo podrijetlo i različitost, još uvijek nije dovoljno fleksibilan, učinkovit i prilagođen specifičnim potrebama učenika pripadnika romske manjine. Navedeno dokumentiraju slijedeće činjenice: mali broj romske djece uključene u rani i predškolski odgoj, nepostojanje škola u kojima se provodi dvojezična nastava – na hrvatskom i romskom jeziku uvažavajući nastavne sadržaje vezane uz kulturnu posebnost Roma, niska prolaznost učenika Roma u osnovnoj školi, ispisivanje romskih učenika iz osnovne škole, mali broj romskih učenika koji polaze srednje škole i gotovo neznatan broj Roma koji upisuju i završavaju fakultete, nedostatak učitelja/nastavnika koji govore romski jezik, ne postojanje udžbenika i priručnika za izvođenje nastave na romskom jeziku (osim romske početnice na romani chibu) i dr.

Stoga je neupitno i sasvim opravdano postojanje prijeke potrebe za sustavnim utemeljenjem različitih modela interkulturalnog odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjinske zajednice na svim razinama odgojno – obrazovnog sustava počevši od ranog i predškolskog, preko osnovnoškolskog i srednjoškolskog do visokoškolskog obrazovanja, ne zaboravljajući pri tome, ništa manje značajne, modele izobrazbe odraslih Roma u kontekstu cjeloživotnog učenja (Hrvatić, 2000).

Istraživanja provedena u kontekstu odgoja i obrazovanja Roma izdvajaju određene pokazatelje koji utječu na njihovo nedovoljno uključivanje ili napuštanje odgojno – obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Prije svega, riječ je u njihovoj lošoj socio - ekonomskoj situaciji, slaboj prilagodbi za učenje hrvatskog jezika, izostanku podrške ili slaboj podršci roditelja pri uključivanju u odgojno – obrazovni sustav, diskriminirajućim čimbenicima od strane društvene i kratkoći trajanja njihovog školovanja temeljeno uglavnom na osnovnoškolskom obrazovanju (Bedeković, 2007; Hrvatić i Piršl, 2007).

Prema statističkim pokazateljima Regionalnog istraživanja o Romima 2011. UNDP-a, Svjetske banke i Europske komisije evidentno je da je svega 21% romske djece kronološke dobi 3 – 6 godina, naspram 48% ostale djece iste starosne dobi, bilo uključeno u predškolske ustanove u Republici Hrvatskoj (Brüggemann, 2012).



Tablica 1. Broj romske djece prema tipu predškolskog programa  
od 2009./2010. do 2013./2014.

	<i>UKUPNO</i>				
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<i>UPISANO*</i>	550	799	632	811	769
<i>REDOVNI PROGRAM</i>	370	399	289	455	390
<i>JEDNOGODIŠNJI PROGRAM PREDŠKOLE</i>	180	400	334	356	379

Izvor: Vladin Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, 2013. i baza podataka MZOS.

\* Upisi na početku školske godine.

Analizirajući statističke pokazatelje iz Tablice 1. najznačajniji porast upisa romske djece u razdoblju od 2009. do 2014. god. znakovit je u kategoriji pohađanja jednogodišnjeg predškolskog programa. S druge strane porast upisa romske djece u redovit predškolski program pokazuje tendenciju istog ili jedva blagog porasta (izuzev šk. god. 2011/12).

Uzimajući u obzir opća načela ranog i predškolskog odgoja, ali i signifikantne brojčane podatke, uočava se velika važnost i potreba uključivanja što većeg broja romske djece u predškolski odgoj. Obzirom da romska obitelj kao najvažnije mjesto ranog odgoja i učenja djeteta često nije u mogućnosti realizirati svoju odgojnu funkciju, organizacija i realizacija predškolskog odgoja u većoj bi mjeri trebala biti povjerena predškolskim ustanovama. Romski dječji vrtić u kojem bi romski, uz hrvatski bio govorni jezik, temeljni je tip ustanove za odgoj romske djece predškolske dobi.

Sustavno rješavanje problematike uključivanja romske djece u sustav predškolskog odgoja moguće je realizirati na nekoliko načina: poticanjem i intenziviranjem aktivnosti na izgradnji dječjih romskih vrtića, proširivanjem odgojno – obrazovnih skupina romske djece predškolske dobi (dvojezične skupine) te dosljedno provođenje programa predškole kao obvezatnog za svu romsku djecu koja nisu obuhvaćena temeljnim vrtičkim programom. Obzirom da se procjenjuje da je satnica programa predškole (150 – 170 sati na godišnjoj osnovi) nedostatna za romsku djecu predlaže

se produženje trajanja predškole za romsku djecu s jedne na dvije godine, kako bi se ista, upisom u prvi razred što bolje integrirala u osnovnoškolski odgojno – obrazovni sustav.

Osnovna škola za romske učenike predstavlja najvažniji segment njihova školovanja, obzirom da je ona za Rome immanentno odgojna, obrazovna i integracijska ustanova. U koncipiranju specifičnih modela, odnosno, tipova osnovne škole za romske učenike temeljni kriterij uz uvažavanje kulturnih i drugih posebnosti svakako je romski jezik. Polaskom prvog i drugog razreda osnovne škole velik dio romskih učenika doseže receptivni stupanj dvojezičnosti, dok tek dio njih krajem četvrtog razreda usvaja reproduktivni stupanj. Međutim, kako je za daljnje usvajanje nastavnih sadržaja u višim razredima osnovne škole osnovni uvjet produktivni stupanj dvojezičnosti, ne čudi činjenica što romska djeca nerijetko doživljavaju školski neuspjeh (Kermek - Sredanović, 1990).

Tablica 2. Broj romskih učenika/ca upisanih u osnovnu školu od 2009./2010. do 2013./2014.

	<i>UKUPNO</i>				
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<i>UPISANO U OSNOVNU ŠKOLU*</i>	4186	4435	4915	5173	5470

Izvor: Vladin Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, 2013. i baza podataka MZOS.

\* Upisi na početku školske godine.

Analizom brojčanih pokazatelja iz Tablice 2. u razdoblju od 2009. do 2014. god. vidljiv je stanovit porast upisa romske djece u prvi razred osnovne škole. No, budući da je riječ o broju upisanih romskih učenika na početku školske godine, navedeni podaci ne govore o „osipanju“ romske djece tijekom osnovnog obrazovanja (školski neuspjeh koji dovodi do napuštanja škole, neredovito polaganje, izostanak roditeljske podrške i sl.)

Uvažavajući navedeno, konkretizacija rješenja ogleda se u ustrojavanju tri temeljna tipa, modela tj. oblika realizacije izvođenja nastave na romskom jeziku:

Tip A osnovne škole predviđen je za područja s velikim brojem romskih učenika koji komuniciraju na romskom jeziku romani chib. Nastavni sadržaji iz romskog jezika i

književnosti, povijesti, geografije, likovne i glazbene kulture realizirali bi se tijekom cijelog čitavog trajanja osnovne škole. Da bi zaživio u praksi, model podrazumijeva tiskanje udžbenika i priručnika izobrazbu učitelja Roma.

Tip B osnovne škole provediv je na dvojezičnim područjima i namijenjenim romskim učenicima koji komuniciraju na romskom i hrvatskom jeziku. Tako bi se nastavni predmeti mogli ravnomjerno predavati na oba jezika tijekom osnovnoškolskog obrazovanja.

Tip C osnovne škole namijenjen je većinskom romskom stanovništvu koje svakodnevno komunicira na romskom jeziku, mješovitom romskom stanovništvu kojima romski jezi nije u svakodnevnoj uporabi, te romskim učenicima u većim gradovima. Provedba osnovnoškolskih nastavnih programa bila bi istovjetna izvođenju nastave na hrvatskom jeziku uz uvođenje izborne nastave sukladno dopunskim romskim programima (Hrvatić, 2000).

U okviru srednjoškolskog obrazovanja moguće je promišljati o dva tipa srednjih škola namijenjenih romskim učenicima:

Tip 1. srednje škole namijenjen je srednjim školama s dostatnim brojem učenika zainteresiranih za ostvarivanje predmeta dopunskog nacionalnog programa – romske nacionalne kulture kao fakultativni program za učenike Rome i učenike drugih nacionalnih pripadnosti prema kriterijima važećim za ostale nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj.

Tip 2. srednje škole odnosi se romska srednja škola (gimnaziju) koja pretpostavlja značajnu poveznicu ka realizaciji specifičnog sustava odgoja i izobrazbe za romske učenike u Republici Hrvatskoj. Ova značajna srednjoškolska odgojno – obrazovna ustanova omogućavala bi praćenje dvojezične nastave uz dodatne sadržaje iz romskog jezika i književnosti, povijesti geografije te kulture i umjetnosti, ili bi pružala uključivanje u redovite gimnazijske programe uz inkorporiranu nastavu dodatnih predmeta za romske učenike (Hrvatić, 2000).

Tablica 3. Broj romskih učenika/ca upisanih u srednju školu od 2009./2010. do 2013./2014.

	<i>UKUPNO</i>				
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<i>UPISANO U SREDNJU ŠKOLU*</i>	394	341	425	480	586

Izvor: Vladin Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, 2013. i baza podataka MZOS. \*

\*Upisi na početku školske godine.

Iako podaci iz Tablice 3. upućuju na porast upisanih srednjoškolaca Roma u razdoblju od 2009. do 2014. god., navedeni brojevi pokazatelji ne prate podatke završenog srednjoškolskog obrazovanja kod Roma. Navedeno potvrđuje izvješće za Hrvatsku o socijalnom uključivanju djece Roma prema kojemu svega 8% romskih učenika završava srednjoškolsko obrazovanje – najčešće je riječ o trogodišnjim programima za određena zanimanja (Socijalno uključivanje djece Roma, RECI+, Izvještaj za Hrvatsku, 2015).

Visoko školstvo koje bi se primarno orijentiralo na izobrazbu romskih odgajatelja i učitelja nezaobilazan je čimbenik ka praktičnom ostvarivanju specifičnog sustava odgoja i obrazovanja Roma.

Tablica 4. Broj Roma/Romkinja upisanih u srednju školu od 2009./2010. do 2012./2013.

	<i>UKUPNO</i>			
	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/13.
<i>UPISANO NA FAKULTETE</i>	25	28	29	23

Izvor: Vladin Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, 2013. i baza podataka MZOS.

\* Upisi na početku školske godine.

Iz statističkih podataka prezentiranih u Tablici 4. znakovito je da vrlo malen broj Roma nastavlja s obrazovanjem nakon srednje škole, iako romski studenti/ce imaju mogućnost dobivanja stipendija iz Fonda za obrazovanje Roma i drugih donatora, uključujući lokalne i gradske samouprave ovisno o području stanovanja.

Uz uvođenje studija predškolskog odgoja i učiteljskog studija razredne nastave, pojavljuje se i potreba osnivanja katedru romskog jezika, kao znanstvenog i nastavnog studija, dok bi formiranje Instituta za romologiju u mnogome olakšalo i znanstveno potkrijepilo sustavno izučavanja romskog jezika, povijesti, kulture i umjetnosti, folklora, tradicijskih običaja, vjerovanja i sl.

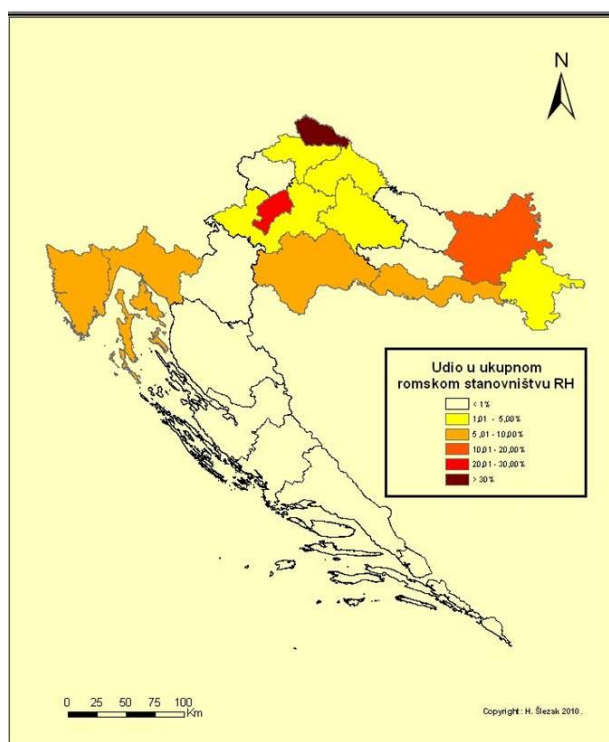
Osim iniciranja i provođenja znanstveno-istraživačkih projekata, Institut za romologiju trebao bi preuzeti i ulogu referalnog središta suradničkog odnosa i razmjene informacija sa sličnim institucijama u svijetu, ali i nositelj nakladničke djelatnosti koja omogućava značajan doprinos promicanju romskog jezika i ostalih značajnih područja romske kulture (Hrvatić, 2000).

Osim osmišljavanja i provedbe odgojno – obrazovnog sustava na svim razinama, za romske je učenike (kao i za Rome u cjelini) od neizmjernog značaja osnivanje romskih kulturnih centara kao središta provođenja izvanškolskih aktivnosti te sustavnog i kvalitetnog organiziranja slobodnog vremena (npr. tečajevi romskog jezika, organizacija različitih radionica, izložbe umjetničkih radova Roma, folklorne i glazbene manifestacije, tribine, savjetovanja i sl).

Osim odgoja i izobrazbe, osnovna uloga romskih kulturnih centara ogleda se u funkciji integracije, odnosno, prihvaćanja romskog kulturnog identiteta kroz implementaciju interkulturalnih modela.

## 4.2. Uključivanje pripadnika romske manjine u odgojno–obrazovni sustav u Međimurskoj županiji

Promatrajući kartu Republike Hrvatske iz atlasa romskih saznanja da Međimurju obitava jedna trećina svih Roma u Republici Hrvatskoj (točnije 31%), iako je prema procjenama civilnih organizacija ta brojka dvostruko veća (Atlas romskih naselja, 2013).



Slika 1. Udio u ukupnom romskom stanovništvu Republike Hrvatske

Obzirom da Međimurska županija teži inkluziji učenika pripadnika romske nacionalne manjine na svim razinama odgojno – obrazovnog sustava, 2013. god. donesen je Akcijski plan uključivanja Roma Međimurske županije za razdoblje od 2013. do 2015. god. sukladno Nacionalnoj strategiji za uključivanje Roma od 2013. do 2020. god. (Akcijski plan uključivanja Roma Međimurske županije 2013. - 2015.).

Osim uvođenja postupnog i temeljitog sustava reformi u odgojno – obrazovnom sustavu, Akcijski plan uključivanja Roma Međimurske županije za razdoblje od 2013. do 2015. god. obuhvaća i druga značajna područja: zapošljavanje i uključivanje u gospodarski život, zdravstvenu zaštitu, socijalnu skrb, prostorno

uređenje, stanovanje, zaštitu okoliša, uključivanje u društveni i kulturni život, romske udruge i statusna rješenja, suzbijanje diskriminacije i pomoć u ostvarivanju prava (Marković, 2014).

Unatoč postojanju vrlo jasne zakonske regulative za ravnopravnim obrazovanjem Roma u Međimurskoj županiji, navedeno nailazi na mnoge prepreke u praktičnoj implementaciji. Stoga se nameće potreba za intenziviranjem neposrednog rada s romskom djecom, njihovim roditeljima i roditeljima drugih učenika i konačno s učiteljima kao ključnim nositeljima odgojno – obrazovnog procesa, prvenstveno putem uključivanja i provedbe različitih projekata.

Shvaćanje i prihvaćanje značaja obrazovanja kod romske djece kao i želja da temeljem stečenog obrazovanja postanu punopravni i radišni članovi društvene zajednice, predstavlja značajan pomak u razvoju kolektivne svijesti romske zajednice kojoj je, upravo, obrazovanje najznačajnija karika u lancu svih integracijskih procesa (Lapat i Šlezak, 2011).

Budući da je najveći problem, pri uključivanju romske djece u osnovnu školu, nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika, u škole u Međimurju, se kao pomoć učitelju razredne nastave uvode suradnici - pomagači koji poznaju romski jezik kojim se sporazumijevaju romski učenici u pojedinoj školi. Suradnici - pomagači rade sa skupinama učenika romske nacionalne manjine od 1.– 4. razreda osnovne škole radi pružanja cjelovite pomoći u procesu socijalizacije i svladavanju redovitoga nastavnog plana i programa.

Suradnici – pomagači, uglavnom dolaze iz istih sredina (naselja) kao i romski učenici te dobri su poznavatelji načina života Roma što uvelike pridonosi uspostavljanju kvalitetne suradnje i uzajamnog povjerenja na relaciji romski pomagač – romski učenik (Lapat, 2014).

Zahvaljujući pojačanoj brizi za uključivanjem romskih učenika u osnovnoškolsko obrazovanje, u međunarodni projekt „Sprječavanje ranog napuštanja školovanja pomoću inkluzivnih strategija PERLS tijekom 2016. i 2017. god. uključene su tri osnovne škole u Međimurju koje većinski polaze romski učenici: OŠ Kuršanec, OŠ Orehovica i OŠ dr. Ivana Novaka Macinec. U projektu PERLS sudjeluju i odgojno – obrazovne ustanove iz Njemačke, Rumunjske, Mađarske i Turske (Međunarodni projekt Sprječavanje ranog napuštanja školovanja pomoću inkluzivnih strategija PERLS, 2016).

Ciljevi navedenog projekta prvenstveno se odnose na stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika u osnovnim školama s ciljem podizanja kvalitete i učinkovitosti obrazovanja djece pripadnika romske nacionalne manjine te stručno usavršavanje romskih pomagača i stručnih suradnika u osnovnim školama s ciljem podizanja kvalitete i učinkovitosti obrazovanja djece pripadnika romske nacionalne manjine.

OŠ Kuršanec, a koja je uključena i u praktični dio ovog rada, polaze učenici iz dvaju romskih naselja: Kuršanečkog Luga i Gornjeg Kuršanca. U školskoj godini 2015/16. u istu je upisano ukupno 443 učenika od čega 74% čine učenici Romi. U školi se svake godine obilježava Svjetski dan Roma s ciljem međuškolskog druženja i edukativnog obilježavanja blagdana romskih učenika kako bi u zajedništvu s hrvatskim vršnjacima prepoznali vrijednosti međusobnog uvažavanja i poštivanja.

Osnovnu školu Orehovica u istoj šk. god. pohađa 303 učenika, od čega 65% učenika pripada romskoj populaciji. Škola je sudjelovala u EU projektu u razdoblju od 21. kolovoza 2013. do 21. veljače 2015. kojim se pridonijelo stvaranju jednakih prilika u pristupu obrazovanju za skupine u nepovoljnom položaju, poboljšanju školskog uspjeha, učenju i boljem poznavanju hrvatskog jezika, poboljšanju socijalnih i komunikacijskih vještina, većoj uključenosti učenika romske nacionalnosti u izvannastavne aktivnosti, socijalnoj inkluziji, uvođenju ekološkog odgoja i obrazovanja te većoj motiviranosti romske djece za uključivanje u srednjoškolsko obrazovanje stvarajući multikulturalno ozračje kako u samoj školi, tako i u naselju Orehovica.

U OŠ dr. Ivana Novaka Macinec u školskoj godini 2015/16. ukupno je upisano 441 učenika, od čega 73% učenika Roma. Škola vodi sveobuhvatnu o pripremanju romske djece za uključivanje u osnovnu školu na razne načine; prije svega putem projekta predškolskog programa i putem Male škole. Škola ima iskustva sudjelovanja u e-Twinning projektu u koji tijekom prosinca 2015. god bili izravno uključeni učenici škole. Cilj tog projekta bio je predstaviti božićne običaje međimurskog kraja i države vršnjacima iz drugih europskih zemalja. Surađujući s učiteljima i učenicima iz Rumunjske, Poljske, Italije i Turske, doznali su ponešto o narodnim običajima iz različitih dijelova Europe“ (Međunarodni projekt Sprječavanja ranog napuštanja školovanja pomoću inkluzivnih strategija PERLS, 2016).

Međimurska županija zasigurno može biti primjer pojačane društvene skrbi o Romima i rješavanja mnogih njihovih problema. Pripadnici romske nacionalne manjine u Međimurju žive u naseljima koja većinom imaju osiguranu osnovnu



infrastrukturu (voda, struja, asfalt...), romska učenici, polaznici osnovnoškolskog i srednjoškolskog programa imaju besplatan školski prijevoz, gotovo potpun obuhvat predškolskim programom, mogućnost uključivanja svih učenika u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti pod jednakim uvjetima bez obzira na nacionalnu pripadnost, a romskim je učenicima srednjih škola omogućen besplatan smještaj u učeničkim domovima. Općine i gradovi, sukladno, financijskim mogućnostima i socijalnim programima, sufinanciraju prehranu romskih učenika, školu u prirodi, izlete, nabavu školskog pribora i sl.

Dosadašnji su učinci obrazovanja Roma na primjeru Međimurske županije pozitivni i prisutni u više različitih oblika vezanih uz obrazovanje i integraciju Roma na svim razinama, a među najvažnijim se ističe promjena odnosa Roma prema vlastitom obrazovanju.

#### **4.3. Proces konceptualizacije odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine u Republici Hrvatskoj**

Pitanje odgoja i obrazovanja Roma, kao jedno od glavnih pitanja, koje donosi opći napredak ove socijalno dinamičke i respektabilne zajednice. Upravo to pitanje sve više zauzima značajno mjesto velikog broja javnih, stručnih i znanstvenih rasprava.

Razmišljajući o ovoj problematici, u hrvatskom školskom sustavu današnjice, pretpostavlja istraživanje i oblikovanje interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine te pokretanje i realizaciju aktivnosti usmjerenih prema povezivanju hrvatskog modela odgoja i obrazovanja Roma.

Osnovne teorije za rješavanje ovog vrlo zahtjevnog pitanja moraju imati osnovu i polazišnu točku u rezultatima znanstveno-istraživačkih projekata. Temeljem tih projekata moguće je promišljati o realizaciji pojedinih specifičnih oblika odgoja i obrazovanja romske manjine približavajući se školskim sustavima romske nacionalne manjine u razvijenim zemljama diljem svijeta (Bedecković, 2015).

Dakle, proces povezivanja odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine zahtijeva temeljit, postupan, precizan, vremenski određen i pedagoški kompetentan pristup koji s jedne strane treba respektirati zahtjeve okružja, a s druge strane i zahtjeve romske zajednice, u smjeru konstrukcije integrativne škole, a ne mehaničke rekonstrukcije već postojeće (sadašnje) škole (Hrvatić, 2000).

Primjeri iz prakse nam pokazuju da se romska zajednica nalazi između segregacijskih i asimilacijski procesa, te da Romi kao posebna zajednica teško prihvaćaju radikalna rješenja, tijekom procesa povezivanja ustroja odgoja i obrazovanja pripadnika romske nacionalne manjine potrebno je voditi računa o socio-gospodarskom, religijskom, regionalnom i lokalnom statusu i položaju Roma u Hrvatskoj (Hrvatić 2014).

Najveći broj pripadnika romske manjine u Republici Hrvatskoj još uvijek živi na društvenim rubovima, pitanje učinkovitosti odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjinske zajednice usko je povezano s potrebom izmjene, odnosno potrebom za poboljšanjem njihovog socio - gospodarskog statusa, kao i s potrebom poboljšanja njihovog općeg društvenog položaja uvažavajući etničko, religijsko i kulturno okruženje u kojemu žive (Hrvatić 2014).

#### **4.4. Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine u Republici Hrvatskoj**

Utjecaj drugih kultura na privatni život pojedinca u suvremenim globalizacijskim uvjetima svijeta nedvojbeno utječe na promjenu individualnog identiteta (Portera, 2008). Dolazi do prevladavanja tradicionalne jednodimenzionalne usmjerenosti na nacionalnost, naciju, državu što omogućava otvaranje prostora oblikovanju novog, suvremenog identiteta.

Biti odgojen za interkulturalizam, znači da se ima razumijevanja, kao i prihvaćanja osoba koje pripadaju drugim kulturama, ali s vlastitim kulturnim identitetom (Benjak i Hadži, 2005).

Projekt interkulturalizma u potpunosti je otvoren novim razmišljanjima i promjenama u cilju oblikovanja multikulturalnog društvenoga ozračja. U tome bi se ozračju vodilo računa o poticanju interkulturalnog dijaloga njegovalo ga i vrednovala bi se etnička, kulturna, jezična, religijska i svaka druga različitost.

Stoga je sasvim logično i opravdano da se „ideja interkulturalizma javlja kao moguće rješenje za kvalitetan suživot u multikulturalnim zajednicama, dok interkulturalni odgoj i obrazovanje postaju nezaobilazan čimbenik u procesu međusobnog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura“ (Bedečković, 2011, str. 139).

No, pod interkulturalnim odgojem i učenjem smatra se puno više od postojanja i učenja svjesnosti o različitosti (Hrvatić i Piršl, 2005).

Ono što je najbitnije kako bi djelovanje škole kao interkulturalne zajednice uspjelo je interkulturalni kurikulum koji se temelji na specifičnim obilježjima škole, učenika i čitave lokalne zajednice. Upravo takav kurikulum sadrži sve posebitosti socijalne i kulturne sredine i manjina u sva područja rada škole. Osobito ona područja koja se odnose na određivanje temeljnih životnih vrijednosti među učenicima, nastavne sadržaje, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te oblikovanje interkulturalnih odnosa prema pripadnicima manjina (Sablić, 2014).

Polazeći od činjenice da su današnje škole postale stjecištima različitih etniciteta, kultura, jezika, religija i svjetonazora u kojima se ostvaruju obrasci interkulturalnih odnosa (Bedeković, 2007), suvremeno strukturirani školski kurikulumi sve naglašenije apostrofiraju sadržaje, programe i specifične metode rada koje pred učitelje/nastavnike postavljaju nove zahtjeve za oblikovanje osobnog i profesionalnog stila života u kome će različitost doživljavati kao vrijednost i bogatstvo, razvijajući onu razinu tolerancije koja će im omogućiti djelovanje usmjereno na promoviranje jednakih mogućnosti za sve učenike, bez obzira na njihovu različitost.

U tom je kontekstu potrebno promatrati i razvoj odnosa učitelja/nastavnika prema učenicima pripadnicima romske manjine, kao i njihovu međusobnu interakciju, pri čemu stečena interkulturalna kompetentnost postaje ključnim čimbenikom njihove prilagodbe multikulturalnoj perspektivi.

Od interkulturalizma se u odgoju i obrazovanju očekuje znatan doprinos daljem razvitku demokracije, zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međusobnom razumijevanju, toleranciji, suradnji, slobodi i sigurnosti. Obzirom da svaka kultura posjeduje i svoje ograničenje, kulturna raznolikost moralno je dobro koje vodi interkulturalnom dijalogu.

Ipak, valja promišljati kako jezik, vjerovanja i običaji jedne kulture te položaj njezinoga identiteta nikada nisu pomireni ni lišeni dvosmislenosti, već se uvijek međusobno nadmeću (Peko i Mlinarević 2009).

Multikulturalnost Međimurske županije temeljena je na činjenici da njenu najbrojniju nacionalnu manjinu čine upravo Romi. Riječ je od oko 6000 pripadnika romske nacionalne manjine, koji žive, uglavnom, odvojeno od većinskog stanovništva, čineći tako oko 5% ukupnog stanovništva županije (Šlezak, 2009).

Obzirom da je školovanje Roma osnovni uvjet i ponajbolji put njihovoj što uspješnijoj integraciji (Hrvatić, 2000; Štambuk, 2000; Šućur, 2000) te da je istodobno opterećeno raznovrsnom problematikom proizašlom prvenstveno iz mnogobrojnih specifičnosti romske nacionalne manjine - jezika, kulture, načina života i tradicijskih vrijednosti (Novak - Milić, 2007; Lapat i Šlezak, 2011), interkulturalni pristup u obrazovanju Roma od posebnog je značaja, uzimajući u obzir opterećenost prijašnjih obrazovnih pristupa usvojenim stereotipima, nedovoljnim poznavanjem romske kulture i s time u svezi zamjetnom socijalnom distancom (Hrvatić, 2011).

Škole u Međimurskoj županiji jedina su mjesta intenzivnog susreta i doticaja romskih učenika i učenika većinskog stanovništva, a zadatak im je „formirati nove generacije kako u pogledu usvajanja znanja o demokraciji, tako i u smislu razvoja i njegovanja međuljudskih i međuetničkih odnosa te uvažavanja različitosti“ (Gajić, 2011, str. 105).

Jedna od temeljnih pretpostavki implementacije interkulturalnog pristupa u odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine nedvojbeno je i izobrazba učitelja, nastavnika i stručnih suradnika za rad s učenicima pripadnicima romske manjine, koja bi trebala obuhvaćati stjecanje određene razine znanja u području upoznavanja romskog jezika, kulture, umjetnosti i tradicijskih vrijednosti, vještine izrade odgovarajućih didaktičkih materijala, sposobnosti uvođenja specifičnih sadržaja vezanih za romsku kulturu i suradnju s romskom obitelji te uvođenje novih, inovativnih oblika poučavanja (suradničkog učenja, aktivnog učenja, rasprava itd.) u svrhu postizanja što kvalitetnijih obrazovnih postignuća učenika Roma.

Zaključno, osnovna zadaća interkulturalizma u obrazovanju, na globalnoj razini, je učiniti mlade svjesnima svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnima prema različitim kroz razvoj osjećaja pripadnosti vlastitom etnicitetu te čovječanstvu u cjelini. Razvojem svijesti o nacionalnom, vjerskom, jezičnom i kulturnom identitetu pojedinca, istodobno učimo uvažavati različitosti drugih (Spajić-Vrkaš, 1993).

## 5. DIJETE I LIKOVNA KULTURA

### 5.1. Presjek povijesnog promišljanja razvoja dječjeg likovnog izražavanja

Pravilno poučavanje i odgoj djeteta kroz likovnu umjetnost, nalazi se u fokusu izučavanja i promišljanja različitih znanstvenika i stručnjaka već više od stotinjak godina. I dok je likovno dječje obrazovanje u 19. stoljeću temeljeno isključivo na akademskom, odnosno, konvencionalnom pristupu - razvoju crtačkih vještina vjernim prenošenjem zadanog motiva na papir usavršavanjem okulomotorne koordinacije, već krajem istoga stoljeća ovaj pristup doživljava značajne promjene.

1887. god. talijanski pjesnik i filozof C. Ricci objavljuje prvu knjigu u potpunosti posvećenu „dječjoj umjetnosti“ - *L'Arte dei Bambini*. Naime, Ricci je, uočivši originalnost i iskrenost dječjeg likovnog stvaralaštva na uličnim grafitima, dječji crtež identificirao kao zaseban fenomen vrijedan sustavnog izučavanja (Anning i Ring, 2004).

Daljnji zaokret u metodologiji likovne umjetnosti kroz napuštanje tvrdog, konvencionalnog pristupa pripisuje se umjetniku F. Cizeku – ocu kreativnog likovnog poučavanja krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Uočivši autentičnosti i vrijednost dječjeg likovnog stvaralaštva, Cizek je zagovornik metode omogućavanja poticajnog, inspirativnog, stvaralačkog ozračja omogućavajući djetetu potpunu slobodu likovnog izražavanja kroz bogatstvo likovnog materijala prema izboru djeteta. Cizekove revolucionarne metode, zasigurno, predstavljaju najveći doprinos pristupu procesu dječjeg stvaralaštva sa stanovišta osobnosti i slobode izbora.

Sličan metodički pristup temeljen na ideji spontanog dječjeg izražavanja koje posjeduje estetiku i umjetničku vrijednost u Italiji promiču R. Emilia i L. Malaguzzi. Zagovornici Cizekove pedagogije 30 – tih i 40 – tih god. 20 st. su M. Richardson u Engleskoj te F. Cane i V. D'Amico u SAD-u); isti su promicali i poticali slobodu dječje ekspresije bez nametanja metode, tehnike i stilova likovnog izraza. Ipak, ubrzo se pokazalo kako na dječji likovni izraz prečesto utječe osobnost voditelja različitih likovnih škola i radionica, a što se kosilo s Cizekovom metodološkim pristupom o potpunoj autonomiji dječjeg izraza bez neuplitanja i utjecaja učitelja na dječje likovno stvaralaštvo (Anning i Ring, 2004).

Ozbiljniji interes za sustavnim izučavanjem dječjeg crteža javlja se paralelno s pojavom promišljanja J. Piageta, utemeljitelja razvojne psihologije 20 –tih god. 20. stoljeća. Piaget je smatrao da je za razvoj djeteta nužno omogućiti mu samostalno, slobodno i aktivno istraživanje svijeta čime, izgrađujući sebe kao osobu, doprinosi cjelovitom razvoju (Vasta, Heith, Miller, 1998; Berk, 2008). U tom kontekstu dječji crtež predstavlja jedan od najiskrenijih načina kojim dijete izražava svoje emocije i razmišljanja; kreativni likovni izraz odraz je unutarnjeg svijeta, ali i njegova intelektualnog razvoja, smatra Piaget.

Motivirana Piagetovim promišljanjima F. Goodenough 1926. god. u testu „Nacrtaaj čovjeka“ primjenjuje dječji crtež kao mjeru njegove inteligencije (Gabel, Oster, Butnik, 1986), dok J. Buck 1948. god. razvija test „Kuća – Drvo - Čovjek“ u kojem se o intelektualnom funkcioniranju djeteta zaključuje temeljem njegovih triju crteža.

K. Machover 1949. god. razvija test „Crtež ljudske figure“ temeljen na psihoanalitičkoj orijentaciji kao mjeri emocija i osobina ličnosti. (Reynolds i Kamphaus, 1990). Istih godina J. P. Guilford istražujući ljudski intelekt, pridaje veliku društvenu važnost kreativnosti (smatrajući ju glavnim pokretačem civilizacijskog razvitka) i objektivizaciji njezina izučavanja (Runco, 2007).

Iako su dotadašnja istraživanja usko povezivala kreativnost i inteligenciju u jedan konstrukt, 50 – tih i 60 – tih god. 20. stoljeća dolazi do zaokreta; kreativnost i inteligenciju dva su konstrukta, zaključuju Wallach i Kogan 1965. god. I dok je kreativnost povezana s uključivanjem u različite izvannastavne aktivnosti i izvanškolskim uspjehom, inteligencija je, a priori, povezana s akademskim uspjehom (Runco, 2007).

Iako se kasnih 60-tih godina pojavljuju zagovornici slobodne ekspresije, npr. K. Kellog tvrdeći kako djecu ne treba učiti umjetnosti (jer su već po rođenju mogu smatrati umjetnicima, R. Arnheim u svojoj knjizi „Umjetnost i vizualno opažanje“ tvrdi da dijete učeći kako da gleda, selektirajući, obrađujući viđeno, isto objedinjuje temeljem osobnog shvaćanja i opažanja u vlastiti likovni izričaj (Arnheim, 1971).

Nadalje, E. W. Eisner – stručnjak na području likovne pedagogije zagovornik je balansiranog pristupa upozoravajući na značaj učenja iz vlastitog iskustva s jedne te na osnovnu funkciju likovnog pedagoga s druge strane, u smislu osiguravanja svih potrebitih uvjeta za nesmetano likovno dječje stvaralaštvo (Eisner, 2002).

Za daljnji razvoj promišljanja dječjeg likovnog izražavanja neizostavna je teorija višestrukih inteligencija psihologa H. Gardnera, u okviru koje autor govori o sedam

tipova inteligencije: logičko-matematička, verbalno-lingvistička, vizualno-prostorna, muzička, tjelesno-kinestetička, interpersonalna i intrapersonalna (Gardner, 2006).

Obzirom da zastarjeli tradicionalni pristup odgojno – obrazovnim sadržajima naglašava verbalnu i klasično logičku inteligenciju, kao temeljne čimbenike učenikovih postignuća, značaj Gardnerovog šireg i sveobuhvatnijeg pristupa ogleda se u mogućnosti prilagođavanja obrazovnog sustava različitim suvremenim modalitetima koji potiču učenike na različite kreativne oblike izražavanja i stvaranja. Na taj način svaki učenik dobiva priliku iskazati svoje sposobnosti i potencijale što u klasičnom i krutom odgojno – obrazovnom sustavu nije bilo ostvarivo.

## **5.2. Dječja likovna stvaralačka igra kao estetska i umjetnička kategorija**

Stvaralaštvo kod djece prvenstveno treba promatrati kao djetetu imanentnu razvojnu tendenciju, obzirom da kod djeteta postoji prirodni interes za okolinu, za njenim istraživanjem i otkrivanjem te stvaralačkom preradom iskustva. Upravo igra omogućuje stvaralačku preradu objektivnog i realnog. U njoj dijete fleksibilno organizira poznate dijelove na nov i izvoran način (Šagud, 2002), što je, ujedno i osnova umjetničke aktivnosti.

Primjerice, Lascaris još početkom 20. stoljeća, točnije 1928. god. u dječjoj igri otkriva oblik i simbole karakteristične za umjetničko stvaranje te zaključuje da dječja igra sadrži elemente koji joj daju obilježje estetske i umjetničke aktivnosti (Mitrović, 1969).

Obilježja autentičnosti igre u smislu da igra posjeduje vlastite izvore motivacije, da je proces igre važniji od njena ishoda, da sredstva u igri dominiraju nad ciljevima, te da su u igri odsutni pragmatični ciljevi) upućuje na stvaralačke potencijale igre. (Duran, 2001). "Dijete se igra da bi se igralo, kao i u umjetnosti - svrha bez svrhe, ostvarenje koje teži jedino da ostvari sebe" (Nola, 1980, str. 83). Upravo igra, kao velika i neiscrpna snaga djetetova bivstvovanja, pomaže nam da lakše uočimo i uspostavimo poveznicu između svijeta djeteta i svijeta umjetnost (Nola, 1980).

Dječja igra, u svojoj osnovi, posjeduje jednu bitnu značajku umjetnosti: ona nije kopija života, kao što to nije ni umjetnost.

U dječjoj kreativnoj igri, jednako kao i u umjetnosti, dolazi do novih tvorbi, preokreta, kombinacija, dopunjavanja, dorađivanja i provjeravanja" (Miljak, 1996).

U dječjoj igri, kao i u procesu umjetničkog stvaranja odraslih, odvijaju se istovjetni psihički (emocionalni) procesi. Međutim, dijete je, u usporedbi s umjetnikom, u znatnoj prednosti, budući da svoj stvaralački postupak ostvaruje bez napora, mukotrpne elaboracije, spontano i intenzivno trenutnom inspiracijom (Supek, 1987). Kroz kreativnu igru dijete izražava težnju da sebi stvori jedan izokrenuti svijet kako bi se na taj način pouzdanije uvjerilo u zakone koji vladaju stvarnim svijetom (Wigotsky, 1975).

Drugim riječima, dječja je igra mjesto stvaranja i obrade imaginarnih odnosa, mogućnost konstruiranja odmaka od realnost, razrada scenarija i oblika koji evociraju probleme i traže rješenja, a što je vrlo blisko umjetničkim aktivnostima.

Dijete u igri nije umjetnik u doslovnom smislu riječi, već temeljem igre i kroz igru postaje nositelj mnogih zajedničkih dodirnih točaka koje korespondiraju s umjetnošću.

### **5.3. Faze razvitka dječjeg likovnog izraza**

Djeca su oduvijek crtala spontano polazeći od vlastitih emocija, usvojenih znanja o objektivnoj stvarnosti, te mogućnosti likovne izvedbe uvjetovane razvojem motoričkih vještina i psihičke zrelosti.

Dijete razmišlja doživljajno; u njegovu načinu razmišljanja sudjeluju emocije, intelekt, opažaj i volja. „Dijete se snalazi tako da povezujući svoje doživljaje pojednostavljuje složenost svijeta, ali to pojednostavljenje nije davanje prednosti jednom vidu na račun drugoga, nego je to prije prigodno oštro uočavanje nekih pojedinosti i neosvještavanje svih drugih“ (Damjanov, 1991, str. 182).

Dječji crtež, temeljen na sjećanju, mašti, ekspresiji i stvaralačkom činu, prvenstveno je dječji, a tek potom likovni izraz.

Temeljna potreba djeteta, tijekom razvoja njegove likovnosti, ogleda se u neprestanoj promjeni sadržaja rada što proizlazi iz dječje želje za aktivnim spoznavanjem unutarnjeg i vanjskog svijeta i izražavanjem doživljenog.

Izravno promatranje i praćenje djeteta u likovnoj aktivnosti omogućava jasniji i sustavniji uvid u pravu prirodu dječjeg izraza, u odnosu na analizu gotova dječjeg djela bez poznavanja različitih procesa koji su se odvijali tijekom njegova nastajanja.



Često se dječji likovni izraz promatra isključivo kao dječji pokušaj vizualne reprezentacije, a manjak sličnosti s izvornim objektom smatra se percepcijskom nezrelošću, odnosno kombinacijom navedenih situacija.

Zbog kognitivnih ograničenja djeca ne mogu spoznati cjelovitosti objekta promatranja. Dijete objekte i to one koji ga privlače, promatra pojedinačno, doživljavajući ih kao skup zasebnih, odvojenih doživljaja. U njih unosi elemente realističnog i fantastičnog.

Dječja likovna djela koja su neometana su iskrena te spontana. Uključuju stvaran djetetov stav prema onomu što izražava.

Glavnim obilježjima dječjeg izraza smatraju se: spontanost, ekspresija, ritmičnost.

Razvoj djetetova likovnog izražavanja paralelno se odvija kroz tri procesa sazrijevanja i učenja (Grgurić i Jakubin, 1996):

- razvoj psihomotorike ruke, šake, prstiju, koordinacije oko – ruka i ovladavanje sredstvima likovnog rada;
- spoznavanje okoline i razvoj znanja o toj okolini;
- razvoj potreba i sposobnost prikazivanja okoline počevši od simbola preko prikaza usvojenih znanja djeteta o okolini pa sve do objektivno stvarnog prikaza djetetovog zapažanja, odnosno viđenja okoline - vizualni realizam.

Ova tri procesa, identificirana u pojedinim fazama dječjeg likovnog razvoja u međusobnoj su čvrstoj interakciji s različitim naglaskom na jednom, drugom ili trećem procesu, u ovisnosti o djetetovoj kronološkoj dobi.

Stoga u istraživanju i opisivanju djetetova likovnog izražavanja nailazimo na nekoliko različitih modela periodizacije koji se bitno ne razlikuju, osim u pogledu djetetovog uzrasta – različitosti u ritmu razvoja ili zbog utjecaja djetetova okruženja (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010).

Autori H. Read 1945. god. i Th. Munro 1956. god. naglašavaju da su razvojni stupnjevi likovnog izražavanja u djece usko povezani s njihovim općim razvojem, pri čemu je značajna primjerenost metoda sukladno razvojnom stupnju djeteta. Dakle, pravilno učenje likovnog jezika moguće je jedino poštujući i uvažavajući prirodne razvojne faze djeteta (Read, 1943). U likovni se jezik ulazi postupno – „dijelom racionalno, a dijelom likovnom intuicijom“ (Peić, 1990., str .9).

Temeljem analize rezultata istraživanja različitih autora, likovni razvoj djeteta moguće je sistematizirati u četiri razvojne faze (Lowenfeld i Brittain, 1987):

Faza šaranja i primarnih simbola javlja se u razdoblju od 1. do 3. godine. Lowenfeldu i Brittainu (1987) razlikuju nekoliko razdoblja u fazi šaranja i primarnih simbola, a to su: nekontrolirano šaranje, kontrolirano šaranje te imenovanje šara (faza primarnih simbola).

- a) U fazi nekontroliranog šaranja nastaju slučajne šare, slučajni tragovi. Dijete najčešće prilikom šaranja gleda na drugu stranu, a prsti i šaka ne koriste se za kontroliranje crtaćeg sredstva. Djeca ne pokušavaju portretirati vizualno okruženje, već su im crteži načinjeni jednostavnim pokretima, bez unaprijed određenog cilja. Olovka se drži grčevito među prstima, a zglob se ne miče, a to je posljedica što su crte obično zakrivljene u polukružnom smjeru prema tijelu, ili su gore-dolje.
  - b) U fazi kontroliranog šaranja djeca otkrivaju vezu između njihovih pokreta i tragova na papiru šest mjeseci ili kasnije nakon što počinju šarati. Veliki broj djece – pristupa šaranju s velikim entuzijazmom – otkrivaju koordinaciju između vizualne i motoričke aktivnosti. Djeca otkrivaju vezu između onog što su nacrtali i nečega iz svoje okoline.
  - c) U fazi imenovanja šara dijete najčešće započinje crtež bez neke prvobitne, odnosno jasne zamisli. Prve crte crta po nekoj slučajnoj sličnosti i to djetetu daje ideju za značenje. To se značenje mijenja u toku dodavanja novih crta. Pridodavanje imena crtežu važan je korak u razvoju apstraktnog mišljenja. Dijete pokazuje da je sposobno da uvidi odnos između crteža kojega stvara i objekta ili događaja iz njegova vlastitog iskustva (Lowenfeld i Brittain, 1987).
- Faza složenih simbola javlja se u razdoblju od 3. do 6. godine (Lowenfeld i Brittain, 1987).

Smatra se periodom najintenzivnijeg razvoja djeteta i njegovog likovnog izražavanja. Javljaju se počeci pojmovnog mišljenja, a tehničke i crtačke sposobnosti su mnogo veće. U ovoj fazi dijete postupno usvaja i likovne elemente. Sposobnost rada likovno-tehničkim elementima sve je veća, pa se i njihova primjena proširuje. U rad se sve više unosi sistem (Lowenfeld i Brittain, 1987).

Težnja za upoznavanjem okoline, za upoznavanjem vlastite osobnosti, potreba za komunikacijom, neposrednost izražavanja, misaona konkretnost, otkrivanje novih pojava i stjecanje novih znanja, značajno utječu na daljnji

razvoj dječji likovnog izraza. U dječjim crtežima prepoznaje se njihova stvarna namjera da nešto prikažu, što je posljedica konkretne predodžbe o figurama i objektima te znak da je ono što dijete prikazuje za njega od osobite važnosti. Početak ove faze označava prepoznatljiv crtež čovjeka (Belamarić, 1986).

- Faza intelektualnog realizma javlja se u razdoblju od 6. do 11. godine. U ovoj fazi pojavljuju se počeci apstraktnog mišljenja te se dječji verbalni i likovni izraz obogaćuje. Veće iskustvo djece te njihova sposobnost rada s likovno tehničkim sredstvima omogućuju im rješavanje složenih likovnih problema. Tako nastaju određeni načini prikazivanja poput transparentnog prikaza, prikaz akcije u fazama kretanja, prevaljivanje oblika, rasklapanje oblika (Lowenfeld i Brittain, 1987).
- Faza vizualnog realizma javlja se u razdoblju od 12. do 14. godine. Ova faza ustvari je faza adolescencije, a period između 12. i 14. godine naziva se i Pseudo-realističan period. Djeca u toj dobi svjesna su fenomena svjetla i sjene na objektima pa ih tako pokušavaju predočiti. Odnosno, pokušavaju predočiti prostor pomoću linearne i zračne perspektive te preklapanja. Također, najčešće su prenaplašene karakteristike spola (npr. veliki mišići na muškarcima i velike grudi na ženama). Na tom stupnju umjetničko djelo često ne nastaje spontano (Lowenfeld i Brittain, 1987).

Ipak, u većini podjela faza dječjeg likovnog izražavanja uočava se, nezaobilazan, Liquetov model iz 1913. god. (modificiran od strane Wildloechera i Beisla 1978. god.) prema kojemu postoje tri faze: 1. faza šaranja (primarni simboli): do 4. godine  
2. faza dječjeg realizma - faza sheme (složeni simboli): 4 - 6 godina  
- faza intelektualnog realizma: 6 - 11 godina  
3. faza vizualnog ili optičkog realizma: 11 - 14 godina. U okviru Liquetovog modela navode se tri osnovne razvojne faze (Piaget, 1975):

- faza šaranja, tj. početnog likovnog izražavanja;
- faza dječjeg tj. intelektualnog realizma;
- faza vizualnog realizma.

Uspoređujući dječje radove iz cijeloga svijeta, znanstvenici zaključuju da su oblici likovnog izražavanja u fazi šaranja i sheme istovjetni kod sve djece, tvoreći na taj

način univerzalni jezik komunikacije među djecom; navedeno dokazuje da su razvojne faze dječjeg likovnog izraza ne samo urođene, nego da pokazuju i sve elemente zakonitosti.

Također valja naglasiti da djeca u pojedine faze razvoja likovnog izraza ne ulaze na vremenski istodoban i univerzalan način, već se iste često puta isprepliću, što je odraz nasljednih čimbenika i različitih utjecaja okruženja.

#### **5.4. Intelktualni realizam - „Zlatno doba dječjeg stvaralaštva“**

Faza intelektualnog realizma uvjetovana je intenzivnim promjenama u psihofizičkom razvoju djeteta te se u većoj mjeri, kronološki poklapa s razdobljem razredne nastave u okviru sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Kod djece te dobi javlja se snažna želja za prihvaćanjem od strane socijalne sredine, poglavito razrednog odjeljenja. Djetetovo ponašanje, u ovoj je razvojnoj fazi, uvjetovano različitim, za njega vrlo značajnim, utjecajima društvene okoline.

Dijete je primarno socijalno biće; na njegov razvoj, osim njegove biološke prirode, djeluje i socijalno i kulturno okruženje. Stoga dijete usvaja i gradi znanja unutar sociokulturnog konteksta kojemu pripada (Miljak, 2007).

Pojava intelektualnog realizma, između 6. i 9. godine života djeteta, događa se s tranzicijom iz predoperativne faze u fazu konkretnih logičkih operacija.

Djetetovo zapažanje postaje potpunije uključujući i perspektivni prikaz optičke stvarnosti. Djetetov likovni izraz potvrđuje usvojenost njegova znanja o mnoštvu predmeta, sadržaja pojava i njihovih obilježja. Tijekom ove faze razvoja dječjeg likovno izraza unutrašnja reprezentacija koju dijete ima o objektu utječe na njegove aktivnosti u procesu crtanja te na konačan izgled crteža u cjelini (Jolley, Knox, Foster, 2000; Picard i Durand, 2005).

Razvojem konkretnih logičkih operacija dolazi do postepene organizacije kognitivnih struktura u kompleksne i sofisticirane logičke sisteme, modifikacije mentalnih reprezentacija i uključivanja simboličkih elemenata koje dijete još uvijek nije u stanju u potpunosti konceptualizirati.

Zbog toga ono pokazuje tendenciju ka prikazivanju kanoničkog izgleda tj. definirajućih karakteristika objekta (Cox, 2000).

U okviru faze intelektualnog realizma javljaju se počeci apstraktnog mišljenja, što utječe na veću i bogatiju sposobnost likovnog izražavanja djeteta. No, dijete još uvijek nije u stanju analizirati vlastita psihička stanja, a razlike između intelektualnog i emocionalnog doživljaja svijeta još su uvijek zamjetne. U svoje prikaze dijete još uvijek uključuje svoju maštu koja je i dalje veoma snažna (Grgurić i Jakubin, 1996).

Jedna od osnovnih karakteristika intelektualnog realizma svakako je analiza sposobnosti reprezentacije akcije, kojoj se često pristupa temeljem Piagetove teze o postojanju dva tipa mentalnih slika: reproduktivnih i anticipacijskih slika.

Reproduktivne mentalne slike zastupljene su u preoperativnoj fazi razvoja mišljenja. Obzirom da se one odnose na evociranje ranije opaženih i djetetu poznatih pojava, po prirodi su statične. Nasuprot njih, anticipacijske ili dinamičke mentalne slike omogućavaju djetetu da, bez ranijeg sudjelovanja u realizaciji, reproducira dinamiku kretanja i transformacije objekta. Pojava dinamičkih mentalnih slika vežu se uz uzrast djeteta između 9. - 10. godine života (Piaget i Inhelder, 1973).

### **5.5. Posebne karakteristike dječjeg likovnog izražavanja u fazi intelektualnog realizma**

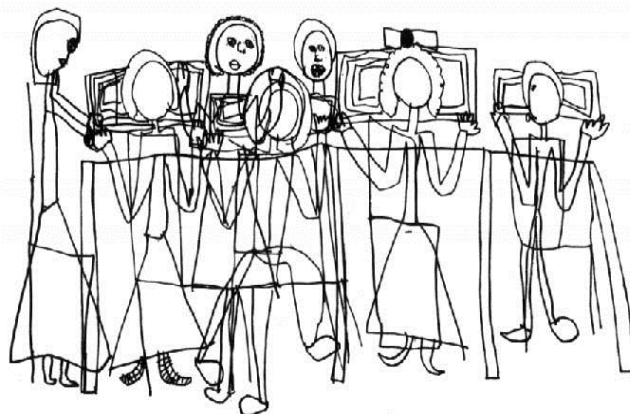
Prostor u dječjem crtežu može biti prikazan na mnogo načina koji obogaćuju likovni stvaralački jezik. Razdoblje u kojemu dijete prikazuje prostor koristeći pri tome transparentni prikaz, prikaz akcije u fazama kretanja, emocionalnu proporciju, prevajivanje i rasklapanje oblika, vertikalnu i obrnutu perspektivu te poliperspektivu, nazivamo zlatnim dobom dječjeg stvaralaštva prvenstveno zbog slobode stvaranja, mnoštva kombinacija i reorganizacija prikaza na djetetu svojstven način. Svi ti načini, koje djeca bez predrasuda prezentiraju ukazuju na svu spontanost, ekspresiju, skladnost, ritmičnost te stapanje realnog i fantastičnog u dječjem izrazu (Bošnjak i Brešan, 2014).

U svrhu kvalitetnijeg prikaza navedenih zakonitosti koje obilježavaju zlatno doba dječjeg likovnog izražavanja, svaku od njih potrebno je pojedinačno razraditi.

Grgurić i Jakubin, 1996. god. transparentni ili rengenski prikaz objašnjavaju na primjeru crteža kuće gdje dijete ne prikazuje samo fasadu kuće, nego i interijer sa

svim njemu značajnim predmetima. To je viđenje rezultat znanja i predodžbe onoga što dijete trenutno ne vidi, no zna da postoji (Grgurić i Jakubin, 1996).

U tom smislu Turković govori o ideoplastičnom pristupu, odnosno ideoplastičnoj umjetnosti karakterističnoj za fazu intelektualnog realizma. Dijete prikazuje ono što zna o predmetu, prema opojmljenoj, selektivnoj i poopćenoj mentalnoj slici ne prikazujući samo puko viđenje predmeta, odnosno, motiva izvana (Turković, 2002).



*Slika 2. Transparentni prikaz*

Nadalje, prikaz akcije u fazama kretanja odnosi se na vremenski slijed pojedine akcije koju dijete prikazuje. Tako npr. dijete multiplicira noge i loptu u putanji, ne prikazujući pri tome prostornu, nego vremensku dimenziju koju je dijete usvojilo, no koja neće biti vidljiva u dječjem crtežu (Grgurić i Jakubin, 1996).



*Slika 3. Prikaz akcije u fazama kretanja*

Emotivnom proporcijom tj. prikazom likova bez obzira na njihovu stvarnu veličinu dijete izražava njihovo značenje, vlastite stavove i osjećaje, vrijednosne sustave i opredjeljenja. Iako dijete ima usvojena znanja o odnosima veličina, ono sve što mu je značajno prikazuje većim tj. glomaznijim bez obzira na stvarnu, prirodnu veličinu.

Ivančević emotivnu proporciju naziva i semantičkom ili ikonografskom perspektivom koja ne rješava odnose veličina među likovima s obzirom na njihovu udaljenost od gledatelja, nego odnosom veličina iskazuje relativnu vrijednost i značenje likova: što je lik značajniji, dijete ga prikazuje većim, bez obzira na to li je blizu ili daleko u prostornim relacijama. Veličinom lika dijete razmjerno izražava njegovo značenje. Tako pomoću relativne veličine prikazanih likova i predmeta likovno djelo prenosi značajnu poruku o vrijednosnim kriterijima djeteta (Ivančević, 1996).



*Slika 4. Prikaz emotivne proporcije*

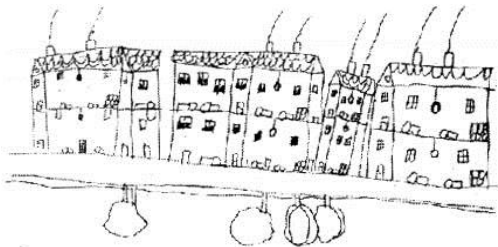
Prevaljivanje oblika, kao sljedeća odlika intelektualnog realizma, posljedica je teškoća u prikazivanju prostora. Dijete nastoji svaki oblik prikazati cjelovito, u punom izgledu, bez smanjivanja u prostoru ili bez perspektivne nepravilnosti, nastojeći izbjeći zaklanjanje jednog predmeta drugim. Pri tome dijete teži da svaka figura koju prikazuje ima svoje tlo, što postiže okrećući papir u raznim smjerovima tijekom crtanja. Stoga u takvom prikazu, primjerice, likovi, namještaj, stabla, kuće i motivi djeluju prevaljeno (Grgurić i Jakubin, 1996).



*Slika 5. Prikaz prevaljivanja oblika*

Za rasklapanje oblika karakterističan je prikaz motiva u dječjem crtežu istodobno iz različitih vizura što Piaget objašnjava egocentrizmom percepcije, odnosno nesposobnošću zauzimanja objektivnog stava (Grgurić i Jakubin, 1996).

Ivančević, analizirajući radove kubista u kojima se istodobnost više vizura redovito pojavljuje, navodi da rezultiraju dobivanjem cjelovitog plošnog portreta predmeta. Takvo razmišljanje nije zanemarivo u promatranju dječjih crteža u kojima se pojavljuje rasklapanje oblika (Ivančević, 1996).



*Slika 6. Prikaz rasklapanja oblika*

Vertikalna perspektiva predstavlja metodu prikaza prostora u kojoj vlada diktat plohe. Vertikalnom perspektivom trodimenzionalni prostor postaje dvodimenzionalni na način da se ono što je u stvarnosti jedno iza drugoga, po dubini, prikazuje na površini slike jedno iznad drugoga, po visini, odnosno, vertikalno (Ivančević, 1996). Dijete, u želji da prikaže prostor, niže oblike jedan iznad drugoga. Pritom se ono što je u stvarnosti udaljenije, postavlja iznad onoga što je objektivno bliže (Grgurić i Jakubin, 1996). Takovim načinom prikaza ploha se u potpunosti poštuje, za razliku od geometrijske perspektive kojom se nastoji zavarati promatrača negirajući plohu. Vertikalna je perspektiva, osim za dječji crtež u fazi intelektualnog realizma, karakteristična za staroegipatsko slikarstvo, mezopotamsku umjetnost (sumersku, akadsku, asirsku i perzijsku) i romaničku umjetnost (Braić, Trombetta Burić, Sablić, 2015).



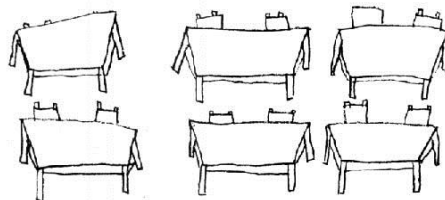
*Slika 7. Prikaz vertikalne perspektive*

Obrnuta perspektiva je specifičan način prikazivanja volumena i prostora na slici u kojem se predmeti i likovi u prostoru ne smanjuju razmjerno s njihovom udaljenošću niti se paralelne linije približavaju; upravo suprotno, paralelne se linije razmiču, a



dimenzije predmeta protežući se u dubinu rastu, dok se njihovi volumeni povećavaju (Grgurić i Jakubin, 1996).

Dakle, dijete u obrnutoj perspektivi radi inverziju prikazujući prostorno dalje predmete i volumene kao veće, a prostorno bliže kao manje.



*Slika 8. Prikaz obrnute perspektive*

Analizirajući likovni sustav u kojemu se javlja obrnuta perspektiva, zamjetno je da je obilježen ukupnom nedosljednošću prostornih rješenja. Obrnuta perspektiva nije općevažeća u stilu u sklopu kojeg se javlja – ne šire se sve dubinski protežne pravokutne plohe, ima i paralelnih i konvergentnih ploha.

Primjerice, pojedine naslikane zgrade i predmeti orijentirani su na različite strane čak i onda kad se pretpostavlja da su paralelni; omjeri veličina pozadinskih zgrada nerazmjerni su i uzajamno, i u odnosu na likove; prostorni raspored likova i objekata u oslikanome prizoru više je naznačen nego predočen i sl.

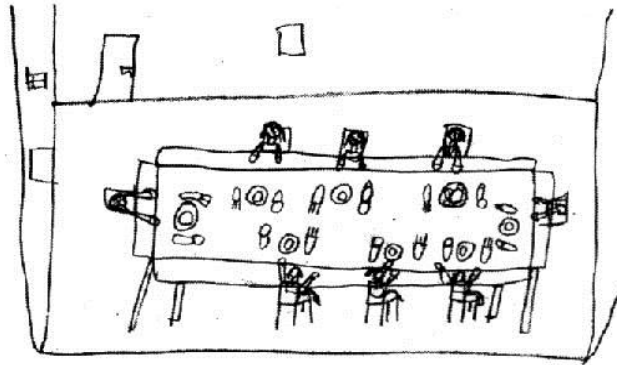
Osim dječjem crtežu, obrnuta je perspektiva svojstvena bizantskoj umjetnosti i gotičkom slikarstvu 13. i 14. stoljeća. Likovnim umjetnicima tog vremena nije bilo presudno predočavanje prostora na način kako ga vidi ljudsko oko, već su prikazom nekog prizora ili osobe željeli prenijeti određenu poruku (Braić i sur., 2015).

Obzirom da obrnuta perspektiva načelno postavlja problem prostornog razmještaja po dubini uspijeva dočarati voluminoznost motiva. Usprkos nesustavnosti rješavanja prostornih omjera i rasporeda, volumen se jasno odvaja od pozadine, a među različitim objektima uspostavljaju se razgraničeni volumenski odnosi. Stoga u sustavu obrnute perspektive možemo govoriti o trodimenzionalizaciji prikaza (Turković, 2002).

Poliperspektiva je slijedeća značajna karakteristika zlatnog doba dječjeg stvaralaštva. U poliperspektivi dijete prikazuje objekte istovremeno gledane iz više motrišta. Stoga se događa da su pojedini dijelovi predmeta/objekata promatrani i prikazani sprijeda, neki bočno, neki odostraga, a neki iz ptičje perspektive. Pri tome je važno

naglasiti da se sve navedene karakteristike redovito javljaju istodobno unutar jedne slike (Grgurić i Jakubin, 1996).

Poliperspektiva je redovito povezana s vertikalnom perspektivom, točnije diktatom plohe pa su predmeti prikazani tako da su dužom osi uvijek paralelni s plohom crteža, a kraćom okomito na nju.



*Slika 9. Prikaz poliperspektive*

Začetke poliperspektive nalazimo u gotičkom slikarstvu, a njezinu punu afirmaciju u kubizmu. Na kubiste je idejno utjecala Einsteinova teorija relativnosti, prema kojoj su sva stajališta jednako i istovremeno točna i značajna, a prostor i vrijeme predstavljeni su kao kategorija. Ipak, bolji primjer za analizu poliperspektive su Picassovi kasniji portreti. Na njima se, primjerice, vrlo lako uočava da su prikazi lica istovremeno promatrana s nekoliko motrišta i sve njegove strane u prikazu umjetnika su jednako važne (Braić i sur., 2015).

## **5.6. Poticanje estetskog senzibiliteta osnovnoškolske djece kroz vizualno - likovne sadržaje**

Na poticanje estetskog senzibiliteta učenika u osnovnim školama potrebno je utjecati planski i kontinuirano na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava u svrhu njegova sveobuhvatnog razvoja. Primjerice H. Read, još tijekom druge polovice 20. stoljeća estetski odgoj shvaća kao vrlo kompleksan pojam usmjeren ka očuvanju prirodnog intenziteta svih oblika percepcije i osjeta, koordinaciji različitih oblika osjeta i percepcije međusobno i spram okruženja te ekspresiji osjećaja i mentalnih iskustava u komunikabilnoj formi (Supek, 1987).

Pri tome učenike valja učiti vizualnom jeziku, odgajati ih za opažaj, za odgoj pozornosti koji probire kvalitetne sadržaje. Tako „stvaramo nove dostupne kategorije kojima će raspolagati u procesu analize, a s njima i novi sustav vrijednosti koji će stvoriti mogućnost obrazlaganja kvalitete. Učimo ih da se ne zadovolje shematskim opažajem, već stavljamo naglasak na doslovni opažaj“ (Huzjak, 2002, str. 14).

Među suvremenim koncepcijama vizualno - likovnog odgoja i obrazovanja valja istaknuti multidisciplinarnu koncepciju koja uvažava spoznaje iz različitih znanstvenih i umjetničkih disciplina (teorije umjetnosti, povijesti umjetnosti, različitih grana likovnih umjetnosti, estetike itd.) kako bi učenike osposobila za što kompetentniju komunikaciju s umjetničkim djelima potičući kreativnost pojedinca putem umjetnosti (Eisner, 2002).

Obzirom na široko postavljene odgojno - obrazovne ciljeve u području vizualnih umjetnosti i dizajna, a što uvažava i aktualni Nastavni plan i program likovne kulture, potrebno je pronalaziti prikladne metodičke pristupe koji potiču i razvijaju, kako spoznajne, tako i emocionalne aspekte učenikove osobnosti.

U osmišljavanju najprikladnijih metodičkih pristupa, u nastavi likovne kulture usmjerenoj na učenika, nezaobilazan i temeljni dio čine različite kreativne likovne igre i kreativne likovno-vizualne aktivnosti kojih su sudionici i (su)stvaraoci učenici. Njihov značaj očituje se prvenstveno u mogućnosti improvizacije kojom učenik spoznaje, poticanju i vježbanju imaginacije, razvoju percepcije, likovnom izražavanju doživljaja i osobnih iskustava, korištenju likovnih materijala kao medija kojima je moguće izraziti doživljaj i/ili misao itd.

U suvremeno koncipiranoj nastavi likovne kulture, inicijator različitih kreativnih likovnih igara i kreativnih likovno-vizualnih aktivnosti prvenstveno je učitelj likovne kulture čija je prvotna zadaća učiti učenike kako promatrati i spoznavati osobno okruženje, kako osjećati i izraziti vlastite osjećaje, kako uočavati osobne probleme i obogatiti strategije za njihova rješenja, kako planirati, skicirati i ostvariti svoje vizije kroz umjetnički, likovni sadržaj te kako vrednovati vlastiti, odnosno tuđi likovni izražaj, usvajanjem elementarnih kriterija društvene komunikacije s drugim učenicima, odnosno, s razrednim odjelom (Barath, 1992).

Kreativne likovne igre i likovno-vizualne aktivnosti omogućavaju razvoj intuicije i intelekta učenika te izražavanje i potencijalno uviđanje njihovih emocija, dopuštajući učeniku da spoznaje, osvještava i razvija svoje stvaralačke potencijale koji uključuju intuitivnu percepciju i intelektualnu analizu (Arnheim, 2008).

Upravo područje likovne kulture pruža iznimne mogućnosti za uspostavljanje optimalnog balansa između intuitivne i intelektualne spoznaje kao načina humanog razumijevanja života te razvoja estetskog senzibiliteta prema spoznavanju, usvajanju i vrednovanju umjetničkih i prirodnih fenomena.

## 6. ISTRAŽIVANJE

S ciljem istraživanja razlika između djece Roma te njihovih ne-Romskih vršnjaka provedeno je istraživanje kod kojega je korištena kvalitativna analiza. U kvalitativnoj analizi primijenjen je interpretativni sustav. Ovim istraživanjem obuhvaćen je uzorak od 28 učenika trećih razreda čije su likovne radove nastale tijekom istraživanja promatrala dva procjenjivača. Dakle, ispitanici su bili učenici trećih razreda, OŠ „Vladimir Nazor“ (ne-Romi) u Budinščini te OŠ Kuršanec (Romi), prosječne dobi od 9 godina. U istraživanju sudjeluje 28 učenika, od čega 15 romske djece te 13 njihovih vršnjaka. U radovima su promatrane karakteristike romske djece, odnosno ne-romske te su u skladu s rezultatima izneseni zaključci.

Učenici koji polaze romski razred, njih 15 (većina ženske djece), uglavnom žive u kućama te su slabijeg imovinskog statusa. Samim time dolazimo do saznanja da nisu polazili vrtić. Predškolsko obrazovanje većina je stekla u osnovnoj školi koju i sada polaze (OŠ Kuršanec). Predškolsko obrazovanje je obavezno, no nema sankcija za roditelje koji ne upišu svoju djecu u predškolsko obrazovanje pa stoga još uvijek ima djece koja ga ne prolaze. Zbog spomenutog slabijeg materijalnog stanja djeca su uskraćena za likovni materijal, kao i susretanje sa umjetničkim radovima što se kasnije odražava u njihovoj likovnoj ekspresiji.

S druge strane, učenici ne-Romi, njih 13 (većinom muška djeca), polazili su vrtić u većoj mjeri te su predškolsko obrazovanje stekli svi. U podjednakom broju djeca žive u zgradama i kućama. Materijalno stanje njihovih obitelji uglavnom je prosječno, uz pokoju iznimku iznad prosječnih primanja. Ta djeca izražavaju se umjetničkim rječnikom te pokazuju poznavanje umjetničkih djela, a isto tako posjeduju sav potreban likovni materijal.

### 6.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Temeljni cilj ovoga istraživanja bio je ispitati razlike u likovnim radovima između romske djece te njihovih vršnjaka.

U skladu s navedenim ciljem postavljena su sljedeća pitanja:

1) Istražiti postoje li razlike u dječjim crtežima, nastalim prema promatranju zadanog motiva, kod romske djece, u usporedbi s njihovim ne-romskim vršnjacima.

2) Istražiti, ukoliko postoje razlike u dječjim crtežima (prema istraživačkom pitanju br.1), u kojim segmentima i na koji način su te razlike prisutne.

3) Istražiti postoje li razlike u dječjim likovnim radovima u likovnom području slikanje, nastalim prema promatranju zadanog motiva, kod romske djece, u usporedbi s njihovim ne-romskim vršnjacima.

4) Istražiti, ukoliko postoje razlike u dječjim likovnim radovima (prema istraživačkom pitanju br.3), u kojim segmentima i na koji način su te razlike prisutne.

5) Istražiti razlikuju li se, te na koji način, dječji likovni radovi romske djece, u području slikarstva, rađeni prema zamišljanju, u usporedbi s likovnim radovima njihovih ne-romskih vršnjaka.

## **6.2. Metodologija istraživanja**

### **6.2.1. Uzorak istraživanja**

Istraživanje temeljeno na proučavanju likovnih radova učenika je uključivalo proučavanje likovnih radova nastalih tijekom istraživanja iz nastavnog predmeta likovna kultura. Ispitivanjem je obuhvaćeno ukupno 28 učenika trećih razreda osnovne škole. Od čega 15 učenika iz OŠ Kuršanec iz Čakovca (romska djeca) te 13 učenika OŠ škole „Vladimir Nazor“ iz Budinščine (ne-romska djeca).

### **6.2.2. Instrument istraživanja**

U svrhu istraživanja temeljenog na proučavanju učeničkih radova korištena je kvalitativna analiza. Korištenjem kvalitativne analize primijenjen je interpretativni pristup. „Cilj kvalitativnih istraživanja je analiza i interpretacija različitih nenumeričkih podataka, na primjer, riječi, slika i dokumenata. Na temelju tih nenumeričkih podataka nastoji se izvući određena poruka i smisao. U kvalitativnom istraživanju dolazi do spoja informacija prikupljenih od ispitanika i o ispitanicima s opažanjima i interpretacijama istraživača, jer i jedni i drugi aktivno sudjeluju u istraživačkom procesu“ (Mejovšek, 2008, str. 161).

### **6.2.3. Postupak istraživanja**

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja 2017. godine u dogovoru sa ravnateljicama škole te učiteljicama, trećeg razreda romske te trećeg razreda ne-romske djece.

Istraživanje je provedeno u ukupnom trajanju od tri školska sata koja su održana u svakome od dva razreda. Istraživanje je provedeno u OŠ „Vladimir Nazor“ u Budinšćini sa učenicima trećeg razreda te u OŠ Kuršanec u Čakovcu sa učenicima romske manjine također trećeg razreda. Tijek istraživanja je sljedeći: prvi sat učenici su crtali prema promatranju tehnikom olovke, drugi sat slikali su prema promatranju temperom te treći sat prema zamišljanju vodenom bojom.

#### 1. LIKOVNI ZADATAK – CRTANJE

Prvi sat učenici su crtali prema promatranju, olovkom i to vizualni motiv (stol na kojem je postavljena kutija, cvijeće u vazi te tamburica). Ušavši u razred kod učenika Roma osjetilo se oduševljenje jer ih je posjeti netko novi. Odmah su krenuli sa postavljanjem pitanja što će raditi te da li će doći ponovno. Kod učenika ne-Roma nije bilo tako intenzivnog oduševljenja. Oni su shvatili da će netko drugi sa njima odraditi sat likovne kulture te su odmah pitali kojom će tehnikom raditi kako bi se znali pripremiti. U jednom i drugom razredu upute su bile jednake. Učenicima je bilo rečeno da olovkom nacrtaju ono što vide, tko je želio mogao je sjenčati. Važna uputa je bila da ne crtaju presitno na papiru, već da motiv lijepo smjeste na papir (da svoj crtež prilagode veličini papira). Papir su mogli okrenuti kako žele i ne razmazivati prstima. Zadatak je bio pokušati što bolje po promatranju nacrtati to što vide. Na ovako dane upute djeca iz ne-romskog razreda krenula su sa crtanjem te su se neki učenici, pogotovo iz zadnjih klupa, podigli te došli naprijed pobliže promotriti zadani motiv. Radili su u tišini te nije bilo ispitivanja. Učenici Romi za razliku od učenika ne-Roma nisu imali niti potreban materijal, odnosno olovku. No, učiteljica ima olovke u ormaru upravo iz razloga jer učenici stvari koje odnose kući, često ne vrate ili izgube. Također, nisu imali potrebe za podizanjem, odnosno približavanjem motivu, ni ispitivanju dodatnih pitanja vezanih uz zadatak. Djeca Romi uglavnom su postavljali pitanja kako se zovem, tko sam, ništa vezano za temu. I jedan i drugi razred odradio je zadanu temu. Oba razreda iskoristila su cijelih 45 minuta za crtanje, a nakon realizacije učenici Romi ispitivali su kada će ponovno doći dok je učenike ne-Rome zanimalo kako su odradili zadatak te koju ocjenu zaslužuju.



*Slika 10. Prikaz postavljenog motiva za zadatak crtanja olovkom*



## 2. LIKOVNI ZADATAK - SLIKANJE

Drugi sat učenici su slikali prema promatranju tehnikom tempere i to vizualni motiv (stol na kojem se nalazi vaza sa cvijećem te košara sa voćem). Morali su naslikati ono što vide, u tehnici tempere. Važna uputa je bila da moraju oslikati cijeli papir (manji format, pola A4 papira) na kojem slikaju te da motiv lijepo smjeste na papir. Papir su morali okrenuti vodoravno. Stigavši u razred djeca su ovaj puta pokazivala jednak interes, zanimalo ih je kako će sada oni naslikati tako postavljen motiv temperama. Komentirali su kako će oni sada biti pravi umjetnici. Namjerno im nije otkriveno da bi trebali miješati boje kako bi dobili određeni ton. Oba razreda došla su do zaključka da se neke boje moraju miješati kako bi nastala narančasta, ljubičasta ili pak roza. No, učenici ne-Romi znali su koje boje moraju pomiješati za dobivanje treće boje, dok je romskoj djeci na ploči bila zapisana tablica miješanja boja. Učenici su prionuli poslu te su i u jednom i drugom razredu neki od učenika prilazili bliže motivu kako bi ga vidjeli detaljnije. Učenici ne-Romi završili su na vrijeme te su radove odložili na sušenje i otišli na veliki odmor. Učenici Romi su imali dodatnih pitanja u vezi pozadine jer nisu znali kako bi ispunili cijeli papir. Namjerno im nije bila dana uputa kojom bojom da oboje pozadinu kako bi se vidjelo na koji način razmišljaju, odnosno uočavaju. Također, nisu završili u vremenu od 45 minuta pa je učiteljica dopustila da rade i preko odmora. Na kraju su i jedni i drugi učenici bili ponosni na sebe te zadovoljni radom.



*Slika 11. Prikaz postavljenog motiva za zadatak slikanja temperom*

### 3. LIKOVNI ZADATAK – SLIKANJE

Treći zadatak bio je da naslikaju nešto što im se može dogoditi ili što mogu vidjeti samo u snu ili pak mašti i to u tehnici akvarel. Papir su mogli okrenuti kako žele. Motiv je bio nevizualni. Nikakve detaljnije upute nisu im bile dane kako bi naslikali što osobniji rad. Nekoliko učenika u romskom razredu mučila je činjenica da ne znaju što bi uopće naslikali dok su drugi odmah počeli govoriti kako oni žele ići u svemir, voziti leteće aute i slično. Djeca ne-Romi počeli su govoriti kako oni sanjaju ružne snove, vještice, vragove i slično. Tijekom realizacije bilo je samo pitanja što da naprave sa pozadinom na što su dobili odgovor da naprave sve onako kako oni zamišljaju, odnosno kako oni sami žele. Za realizaciju im je bilo dovoljno 45 minuta, čak su neki učenici završili i prije. Ako promatramo reakcije nakon odrađena sva tri sata u oba razreda, možemo reći da su bile i više nego pozitivne. Djeca su bila oduševljena crtanjem vizualnog motiva te im je bilo žao što se više nećemo družiti na satovima likovne kulture.

**Likovni radovi** označeni su skraćenicama radi lakšeg snalaženja. Oznaka „BUD“ znači da se radi o radovima iz osnovne škole Budinščina, dakle o radovima ne-romske djece. Oznaka „ČK“ znači da se radi o radovima iz osnovne škole Kuršanec iz Čakovca te da je riječ o radovima Roma. Nakon oznake mjesta slijede bojevi te oznaka tehnike kojom su radovi rađeni: olovka (O), tempera (T) te vodene boje (V).

### 6.3. Rezultati i rasprava

#### 6.3.1. PRVI LIKOVNI ZADATAK – crtanje

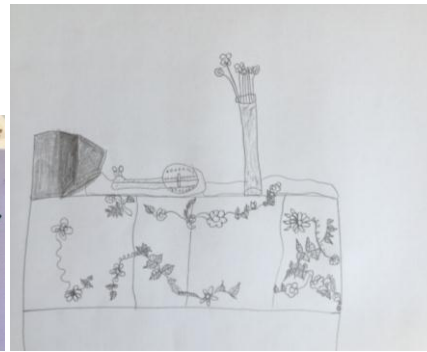
Kod analize učeničkih radova likovnog zadatka crtanja promatranjem sudjelovala su dva promatrača. Promatrali i uspoređivali, odnosno analizirali smo: odnos detalja prema cjelini, perspektivu, kvalitetu crte, proporcije, tonsku razliku te oblik (vaza).

#### A) DETALJI I CJELINA

Što se ornamenata tiče, odnosno dekoracije na stolnjaku nema značajnijih razlika ako promatramo sve radove zajedno. Ipak, ako promatramo ornamente u romskom razredu primjećujemo kako ih jedno dijete jako lijepo uočava te ih prenosi na papir i to gotovo identično (*Slika 13*). Cvjetovi su nacrtani, odnosno slijede krivulju kao što je to i na postavljenom stolnjaku, no dijete se ne bavi oblikom cvjetova, ne pokušava nacrtati njihov izvorni oblik kao što možemo vidjeti na priloženim fotografijama.

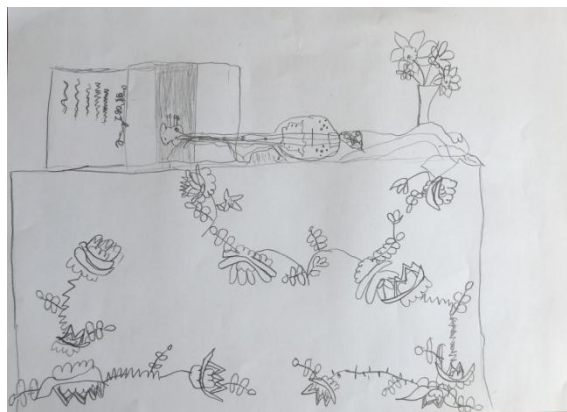


Slika 12. Prikaz ornamenata na stolnjaku u ornamentike u



Slika 13. Crtež sa najboljim prikazom romskom razredu (ČK)

Ako promatramo radove djece ne-Roma ističe se jedan crtež kao najbolji. Crtež sa najboljom ornamentikom stolnjaka te sa mnoštvo uočenih detalja bez prikaza shema (Slika 14). Također, to dijete cvjetove smješta u krivulje linija kao što je na predlošku.



Slika 14. Crtež sa najboljim prikazom ornamentike u razredu ne-Roma (BUD)

U tome razredu nam se ističu još dva crteža s jako dobro uočenim ornamentima, a također bez shema, no njihov je problem što cvjetovi ne slijede ritam već su nacrtani napamet (Slika 15 i Slika 16).

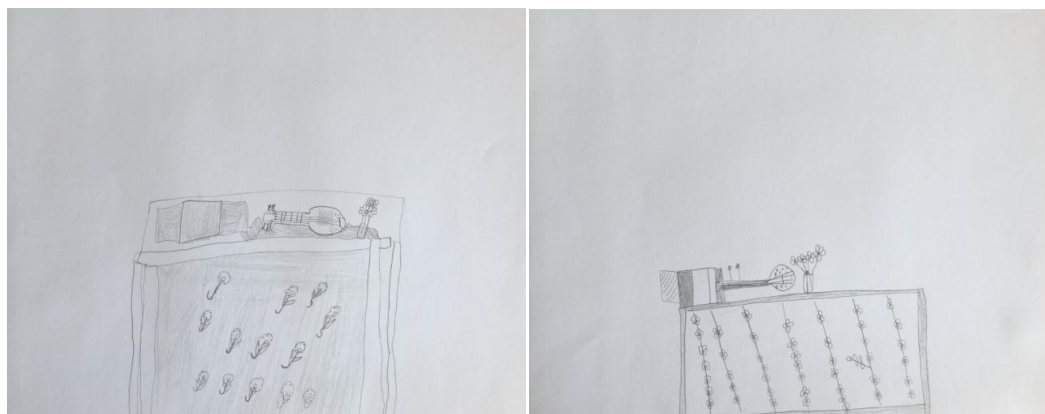


Slika 15. i Slika 16. Prikaz ornamenata koji ne slijede krivulju linija (BUD)

Drugo dijete u romskom razredu pokušava nacrtati identične cvjetove onima na stolnjaku, dakle prati detalje (Slika 17). Primjećujemo kako se trudi no zbog slabije motorike ruke mu ne uspijeva u potpunosti. Vrlo je bitna činjenica da na djetetovom crtežu nema uočenih shema za razliku od druga dva crteža gdje su sheme jasno vidljive (Slika 18 i Slika 19).

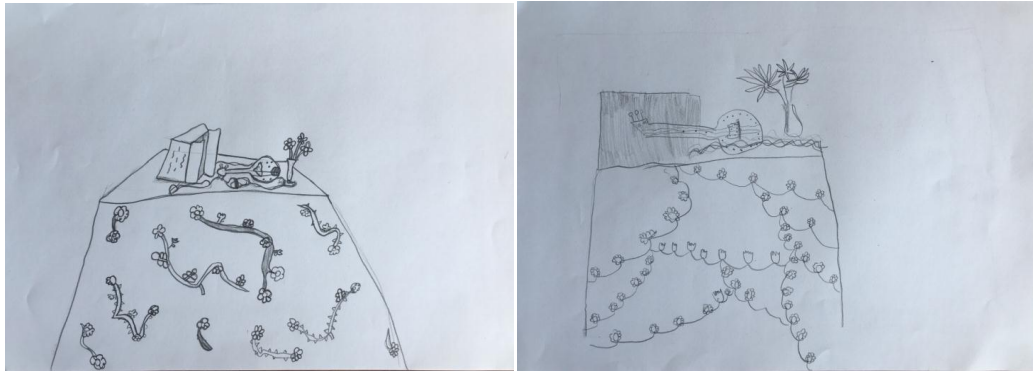


*Slika 17. Prikaz ornamenata koji nisu u pravilnom ritmu (ČK)*



*Slika 18. i Slika 19. Shematski cvjetovi i shematsko ponavljanje (ČK)*

Na ovim slikama primjećujemo kako imamo sheme koje nisu vezane uz predložak. Cvjetovi su uzeti za motiv te su nanizani svojevolumeno bez obzira na zadani predložak. Na ostalim crtežima uočavamo sheme, ali ne u tolikoj mjeri, one jesu u zadanim linijama i djeca uočavaju ritam, odnosno ponavljanje. Takva dva primjera imamo i u ne-romskom razredu (Slika 20 i Slika 21).



*Slika 20. i Slika 21. Prikaz shematskih cvjetova raspoređenih u krivulje (BUD)*

## **B) TONOVI**

Učenici su u prikazu zadanog motiva bili podjednako uspješni, no u radovima je uočeno kako se Romi više bave sjenčanjem motiva što možemo pripisati većoj opuštenosti. Također smatramo kako sjenčanje dokazuje veću hrabrost romske djece u odnosu na njihove vršnjake. Sjenčanju pristupaju sa manje straha. Djeca ne-Romi ne sjenčaju u tolikoj mjeri pa su samim time njihovi radovi puno discipliniraniji. Kod djece ne-Roma imamo i primjer gdje dijete traži sjenu (BUD 2, O; BUD 8, O; BUD 9, O; BUD 10, O), ton nije samo plošno postavljen, dok kod djece Roma imamo samo jedan crtež gdje možemo uočiti analizu tonova (ČK 13, O).

## **C) PERSPEKTIVA**

Što se perspektive, to jest trodimenzionalnog prostora tiče možemo primijetiti rasklapanje oblika (BUD 2, O; BUD 6, O; ČK 1, O; ČK 6, O; ČK 8, O), te gornju liniju tla na stolu, ali i linija tla gledajući generalno. Najveći broj radova kod romske djece u prikazu prostora (trodimenzionalnost stola koji stoji u prostoru) je karakteristika vezana uz liniju tla. Na stolu gledanom sa profila njegova gornja linija se tretira kao linija tla, nemamo prikazanu nikakvu dubinu, odnosno treću dimenziju. Kod manjeg broja romske djece se u nekim elementima, kao što je ploča stola ili kutija, naslućuje treća dimenzija, malo se izlazi iz linije tla (ČK 4, O; ČK 7, O; ČK 12, O; ČK 13, O). Jedina razlika između djece Roma te njihovih vršnjaka je vidljiva u stranicama kutije. Kod nijednog djeteta romske nacionalnosti nije uočena deformacija paralelnih linija stranica kutije, a kod dva rada u razredu djece ne-Roma je uočena. Znači da ta djeca uočavaju trodimenzionalnost (BUD 9, O; BUD 10, O). To može biti i naučeno, pogotovo ako se djeca ne-Romi više susreću sa umjetničkim radovima. Što se kutije u kontekstu trodimenzionalnog prostora tiče, kutija je

većinom crtana u rasklopljenom obliku u oba razreda (BUD 3, O; BUD 12, O; ČK 1, O; ČK 6, O), no ima nekih pokušaja prikaza u perspektivi. U radovima nisu uočeni prikazi nabora tkanine, samo je kod nekih radova uočena linija kao simbolički pokazatelj nabora, ali te linije ne utječu na pružanje ornamenata (BUD 4, O; BUD 6, O; ČK 2, O; ČK 6, O; ČK 13, O).

#### **D) KVALITETA CRTE**

Kod djece ne-Roma uočavamo deblje crte, odnosno crte su istaknutije. Razlog tome je što djeca više puta olovkom prelaze preko crte zbog zahtijevanja učiteljice da se one bolje uoče. Samim time crteži djece roma bliže su postavljenome motivu.

#### **E) PROPORCIJA**

Promatrajući cvijeće u vazi primjećujemo da je ono prikazano shematski. U većini crteža u oba razreda cvijeće je visoko kao kutija. Dakle, djeca crtaju prema postavljenom motivu. Romi imaju više problema sa uočavanjem proporcija (kutija, cvijet, tamburica) te njihovim prenošenjem na crtež od djece ne-Roma. Na crtežima djece Roma tamburica je nacrtana u veličini kutije, a na postavljenom motivu je manja (ČK 3, O; ČK 4, O; ČK 9, O).

#### **F) OBLIK**

Postavljena vaza bila je tanka te do pola prekrivena tkaninom, no djeca Roma češće ne prekrivaju vazuu, odnosno crtaju je cijelu (ČK 2, O; ČK 3, O; ČK 5, O; ČK 7, O; ČK 9, O; ČK 13, O). Djeca ne-Romi uočavaju prekrivenu vazuu do pola te je takvu i crtaju (BUD 2, O; BUD 4, O; BUD 10, O; BUD 12, O). U oba razreda u crtežima uočavamo izmišljeni oblik vaze, djeca ne promatraju njezin oblik, već je crtaju kakvu oni žele (BUD 1, O; BUD 7, O; BUD 9, O; ČK 2, O; ČK 7, O; ČK 10, O).

#### **6.3.1.1. Zaključak prvog likovnog zadatka**

Kvalitativnom analizom i promatranjem radova učenika uočeno je da su u kompoziciji radovi slični, motiv je smješten na sredini papira te su svi papiri položeni horizontalno. Također, što se općeg dojma tiče radovi su slični i niti jedan od njih ne odskače iz cjeline. Romska djeca više se odlučuju za sjenčanje oblika te samo u nekim radovima možemo uočiti pokušaj prikazivanja perspektive. Kod djece

ne-Roma većinom primjećujemo prikaz perspektive te izvorni oblik prikaza vaze. Romska djeca kao i njihovi vršnjaci, u radovima, pokazuju sve karakteristike koje su tipične za njihovu dob.

### 6.3.2. DRUGI LIKOVNI ZADATAK – slikanje

Kod analize učeničkih radova likovnog zadatka slikanja promatranjem sudjelovala su dva promatrača. Kod ovih slikarskih radova rađenih tehnikom tempere, promatrali smo i uspoređivali slijedeće kvalitete:

- boja (nijanse, tonovi, lokalna boja)
- volumen (modelacija ili modulacija)
- kompozicija
- proporcija
- odnos detalja i cjeline
- upotreba slikarske tehnike

#### A) BOJA

U kategoriji boja analizirali smo nijanse i tonove boja te lokalnu boju. Kod radova djece ne-Roma uglavnom prevladava ugođaj roze boje što je jako blizu motiva (BUD 1, T; BUD 9, T; BUD 11, T), no uviđamo ugođaj roze i kod nekih romskih radova (ČK 2, T; ČK 15, T). Kod djece ne-Roma na svakome od radova možemo vidjeti barem tri boje koje proizlaze iz zadanog motiva s time da su se neki učenici trudili dobiti točnu nijansu, na primjer kod jorgovana (BUD 8, T; BUD 9, T; BUD 11, T; BUD 12, T), a neki su uzeli ljubičastu boju koju imaju u svom priboru (BUD 3, T; BUD 5, T; BUD 6, T). Za razliku od djece ne-Roma boja kod djece Roma je uzeta kao shema te ona kao takva prevladava. Među svim radovima uočavamo jedan koji se ističe iz mase, a to je rad djeteta iz ne-Romskog razreda.

Rad je napravljen sa mnoštvom detalja te jako dobrom kompozicijom, no boja jorgovana nije približena izvornome motivu (*Slika 22*).



*Slika 22. Rad u tehnici tempere koji se ističe iz mase (BUD)*

Kao što nam se spomenuti rad ističe iz mase po kvaliteti rada, tako nam se tri rada romske djece također ističu iz mase. Kod tih radova uočavamo upotrebu jarke crvene te žute boje kao dominante, a tih boja uopće nema u kompoziciji (ČK 10, T; ČK 13, T; ČK 14 T). Kod djece ne-Roma nemamo takvih slučajeva odstupanja od zadane kompozicije.

U oba razreda uočavamo napor u miješanju boja pa te radove ujedno smatramo najboljima jer su slični predlošku (BUD 2, T; BUD 8, T; BUD 9, T; BUD 10, T; ČK 2, T; ČK 8, T). Miješanjem boja djeca dobivaju kolorit predloška, ali ne koriste ga uvijek na pravome mjestu. Unatoč tome što boju koriste na krivome mjestu ili za krivu stvar, gledajući globalno, to je upravo kolorit sa predloška.



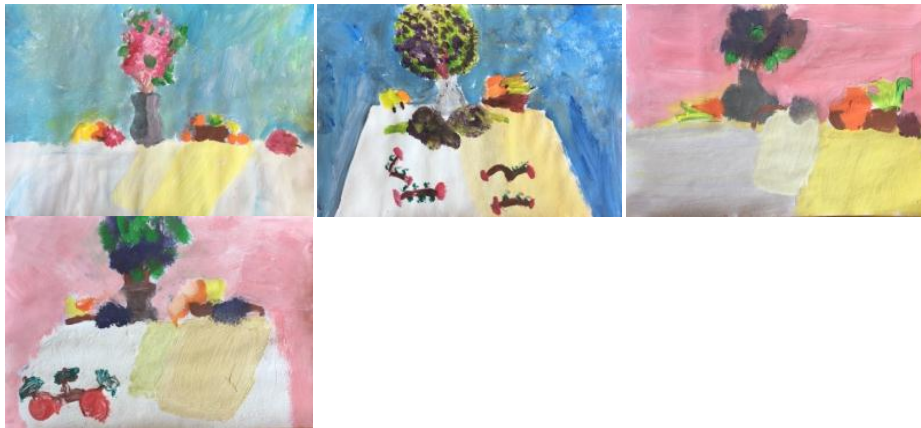
*Slika 27., Slika 28. i Slika 29. Vidljivo postojanje dviju tkanina u ne-romskome razredu (BUD)*



*Slika 30., Slika 31. i Slika 32. Vidljivo postojanje dviju tkanina u romskome razredu (ČK)*

U izdvojenim radovima uočavamo razlike u bjelinama, svugdje imamo prisutne dvije bijele koje u nekim radovima postaju previše žute (*Slika 28. i Slika 30.*), no jasno je vidljivo da imamo različite tkanine. Boja pozadine bila je boja ploče, no većina je ipak pozadinu radila proizvoljno. Pa tako bojom pozadine postaje boja koja je prisutna u kompoziciji, ali nije ubačena u samu sliku preko motiva, već je preseljena u pozadinu. Što se lokalne boje tiče, na četiri rada koje izdvajamo vidljiv je jako dobar koloristički ugođaj kod djece ne-Roma dobiven ljubičastim te bijelim tonovima. To su ujedno i najbolja četiri rada u ne-Romskome razredu.





*Slika 23., Slika 24., Slika 25. i Slika 26. Koloristički ugođaj najbliži postavljenoj kompoziciji (BUD)*

### **B) KOMPOZICIJA**

Kompozicije su slične u jednoj i drugoj grupi radova, uglavnom prevladava horizontala koja ide po sredini papira, koji je kod svih radova horizontalno položen. Na manjem broju radova uočavamo gornju površinu stola (BUD 2, T; BUD 3, T; ČK 2, T), a kod najvećeg broja radova uočena je linija tla (BUD 1, T; BUD 4, T; BUD 6, T; ČK 4, T; ČK 6, T; ČK 11, T) kao i kod crteža.

### **C) VOLUMEN (modelacija ili modulacija)**

U romskom razredu nemamo niti jedan rad gdje su oblici jasno naslikani kao što je to slučaj kod radova dvoje ne-romske djece (BUD 6, T; BUD 11, T). Promatrajući ta dva rada možemo reći da je riječ o darovitijim učenicima, upravo po dojmu modelacije (svjetlo, sjena). Kod Roma nemamo takvih slučajeva, već je sve plosnato uz nejasan oblik, no unatoč tome kod romske djece uočavamo veći broj transparentnih vaza (ČK 2, T; ČK 3, T; ČK 8, T; ČK 9, T; ČK 15, T).

### **D) ODNOS DETALJA I CJELINE**

Kod djece Roma uočen je manji broj detalja na radovima i detalja cjeline općenito te rad koji je izdvojen kao najbolji (*Slika 33.*) i dalje je slabiji od izdvojena, najbolja četiri rada, kod djece ne-Roma (*Slika 23., Slika 24., Slika 25. i Slika 26.*).



*Slika 33. Najbolji rad u romskome razredu (ČK)*

### **E) PROPORCIJA**

U razredu Roma vidljivo je da se djeca nisu snašla sa oblikom, ponajviše uočeno kod vaze te voća (ČK 6, T; ČK 10, T; ČK 12, T; ČK 13, T; ČK 14, T). Također, odnosi veličina su potpuno pogrešni (proporcija), dok je kod radova ne-Romske djece uočeno više točnih proporcija, odnos između vaze i voća je proporcionalan. Kod romske djece u većini radova primjećujemo disproporcionalnost, voće je veće od cvijeća te vaze ili je približno jednake veličine (ČK 5, T; ČK 9, T; ČK 10, T, ČK 12, T; ČK 13 T; ČK 14, T). Disproporcionalnost kod djece ne-Roma primjećujemo u manjem broju radova (BUD 1, T; BUD 5, T; BUD 6, T, BUD 10, T).

### **F) UPOTREBA SLIKARSKE TEHNIKE**

Između romske i ne-romske djece primjećujemo razlike i kod upotrebe slikarske tehnike. Romska djeca nanose više tempere na papir, odnosno ne raspoređuju boju ravnomjerno za razliku od djece ne-Roma. Kod djece Roma sloj boje je puno deblji, upravo iz navedenog razloga.

#### **6.3.2.1. Zaključak drugog likovnog zadatka**

Kvalitativnom analizom i promatranjem radova učenika uočeno je da postoje neke razlike u dječjim likovnim radovima u području slikarstva, nastalima prema promatranju zadanog motiva, kod romske djece, u usporedbi s njihovim ne-romskim vršnjacima. Zaključujemo da najbolji rad u romskom razredu (volumen, boja, oblik) je daleko slabiji od radova u ne-romskom razredu (njih četiri). Kod djece iz romskog razreda vidimo potencijal i barem sa pola djece iz razreda bi se mogli postići puno bolji rezultati da se u drugom pokušaju djecu upozori na neke situacije. Ipak, smatramo da romska djeca ne slikaju toliko koliko djeca ne-Roma te da se nisu u

djetinjstvu bavili takvim aktivnostima pa se samim time vidi kako nisu spretni u radu sa kistom. U percepciji boje koju imaju vidi se da djeca imaju osjećaj, da uočavaju te doživljavaju tonove, naročito vidljivo kod traženja bjelina i kod ljubičaste boje. Dakle, nedostaje im prakse te rada u toj tehnici te se upravo tu vidi pomak, odnosno odmak u razredu ne-Roma. Isto tako, najslabiji radovi u romskom razredu su daleko najslabiji od najlošijih radova kod djece ne-Roma (nema proporcije te lokalne boje). Neke od boja su čak potpuno pogrešne, kao što smo spomenuli, kod postavljenog motiva ih nema. Kod nekih romskih radova vidljivo je traženje tonova i boja, no i dalje zanemaruje pravilan oblik te proporciju.

### **6.3.3. TREĆI LIKOVNI ZADATAK – slikanje**

Kvalitativnom analizom i promatranjem radova učenika uočeno je kako se radovi romske djece, u području slikarstva, rađeni prema zamišljanju, u usporedbi s likovnim radovima njihovih ne-romskih vršnjaka razlikuju. Promatrali smo i analizirali: motive, upotrebu tehnike, „crtanje bojom“ te cjelokupni dojam.

#### **A) MOTIVI**

Što se motiva tiče, kod djece ne-Roma najčešće se pojavljuju motivi vještica, duhova, vragova. Uglavnom se radi o strašnim motivima, odnosno strašnim snovima. Samo jedan rad se izdvaja kao sretan (BUD 12, V) te jedan kao neutralan (BUD 11, V). Kod djece Roma uočavamo više radove koji su projekcija želja kao što su leteći ljudi, ljudi na letećim automobilima ili biciklima, ljudi koji se družu u svemiru sa nestvarnim bićima. Romska djeca strah izražavaju preko simbola (vještice, mačke), a djeca ne-Romi više pričaju strašnu priču preko vještica, duhova.

#### **B) SLIKARSKI POSTUPAK**

Kod slikarskog postupka promatramo tzv. „CRTANJE BOJOM“, dijete crta kistom te vodenom bojom kao olovkom, umjesto da slika. Većina radova je sretna, a manji broj ih je strašnih (ČK 2, V; ČK 5, V; ČK 8, V; ČK 13, V). Strašni radovi kod Roma su koloristički siromašniji od strašnih radova djece ne-Roma. Romi više „crtaju bojom“ te tako nastaju njihovi motivi, dok djeca ne-Romi više slikaju bojom te

popunjavaju cijeli papir (pozadinu), što je naučeno jer im učiteljica stalno napominje kako moraju ispuniti cijeli papir, za razliku od Roma kod kojih prevladavaju bjeline.

### **C) UPOTREBA TEHNIKE**

Prvenstvena razlika vidljiva je u radu sa tehnikom vodenih boja. Romska djeca koriste puno više vode od djece ne-Roma te su im radovi bljeđi, odnosno prozirniji. Djeca ne-Roma koriste vodu za pranje kista te vrlo malo vode za sam rad tehnikom vodenim bojama. Upravo iz tog razloga njihovi su radovi bogatiji bojom.

### **D) CJELOKUPNI DOJAM**

Radovi djece ne-Roma imaju više likovnih kvaliteta te su ako promatramo cjelokupni dojam puno bolji jer su bogatiji bojom, odnosno boja nije prozirna te se ne razlijeva po papiru u tolikoj mjeri kao kod djece Roma.

#### **6.3.3.1. Zaključak trećeg likovnog zadatka**

Zaključujemo da Romi preko radova reproduciraju svoje želje no njihovi su radovi prožeti simbolima, puno nježniji sa prisutnim bjelinama te postoje izolirani motivi koji nisu povezani u priču. Djeca ne-Romi preko radova izražavaju svoje strahove preko prisutnije priče (detalji, kompozicija boja) te intenzitetom boja. Dakle, njihovi su radovi koloristički jači.

Oba razreda „crtaju bojom“, no Romi ostavljaju bjeline, ne popunjavaju konture, dok ih djeca ne-Romi popunjavaju bojom. Generalno, radovi ne-Roma su likovno kvalitetniji, imaju više likovnih kvaliteta. Variraju debljinu kista, dok Romi to ne rade makar na izbor imaju više vrsta kistova. Dakle, kod Roma nema tolike preciznosti.

#### **6.4. Zaključak istraživanja**

Ovo istraživanje daje nam jasan uvid da postoje razlike u radovima djece Roma te njihovih ne-Romskih vršnjaka, no ne u značajnijoj mjeri. Djeca Romi imaju slabije tehničke vještine, ali to nije ništa što se ne bi moglo unaprijediti praksom. Trebalo bi ih poticati na više aktivnosti u kojima bi se u većoj mjeri služili crtačkim i slikarskim tehnikama općenito. Razgovorom o ključnim situacijama te mjestima na kojima bi trebali obratiti posebnu pozornost dobili bismo puno bolje rezultate. Djeca Romi po promatranju mogu napraviti jako dobre radove, no uočeno je kako nemaju dovoljno prakse za razliku od djece ne-Roma. Što se radova prema promatranju tiče, romska djeca slabije uočavaju proporcije pa iste ne prenose na svoje radove dok ih djeca ne-Roma jasno definiraju. Radovi prema zamišljanju su pak skroz različiti jer Romi slikaju uglavnom svoje želje, a djeca ne-Romi svoje strahove.

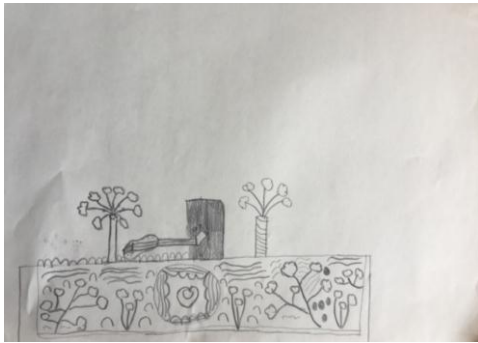
Kao što je i očekivano u radovima crteža nisu uočene značajnije razlike u tehnici, dok se u radovima slikanja uočava lošije baratanje tehnikom djece Roma u odnosu na njihove ne-romske vršnjake (upotreba kista te korištenje više vode kod djece Roma). Smatram da djeca Roma imaju predispozicije i senzibilitet u istoj mjeri kao i ne-romska djeca. Romska djeca imaju jako dobrih ideja koje malo teže prenose na papir samo zbog prakse. Djeci Roma nedostaje umjetnička praksa, kad bi se oni susretali s većim brojem umjetničkim djela, mislim da bi oni vrlo brzo bili na razini sa djecom ne-Roma. Dakako, slabije imovinsko stanje te ne zalaganje i nepoznavanje umjetnosti od strane roditelja uvelike utječe na njihove radove.

## 7. ZAKLJUČAK

Romi u Republici Hrvatskoj predstavljaju jednu od dvadeset dvije nacionalne/etničke manjine. Obrazovanje djece Roma nije jednostavno, ali pogotovo njima samima koji nastavu prate na hrvatskome jeziku koji njima nije materinji. Stoga učitelji ne trebaju prerano donositi zaključke jer to itekako može utjecati na dijete. Iz iskustva navodimo kako Romska dijete koje nije prihvaćeno u društvu, odnosno školi može izgubiti samopouzdanje i motivaciju. Ako dijete dobije negativnu kritiku, moguće je da će se prestati truditi i time će njegovi radovi biti još neuspješniji.

Sagledavši sve rezultate dobivene istraživanjem, zaključuje se kako bi sa romskom djecom trebalo puno više raditi u pogledu likovne kulture. Trebalo bi ih poticati te približavati im umjetničke radove. Usput im objašnjavati rad sa pojedinom tehnikom te vježbati objašnjeni rad te naučena znanja iz područja likovne kulture konstantno nadograđivati.

# PRILOZI



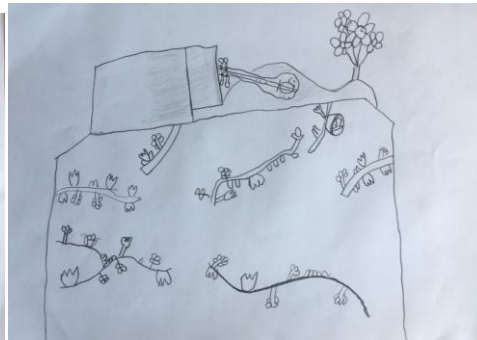
BUD 1, O



BUD 2, O



BUD 3, O



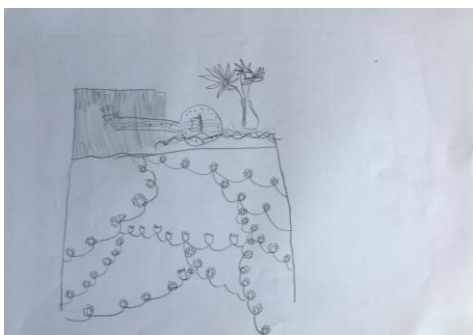
BUD 4, O



BUD 5, O



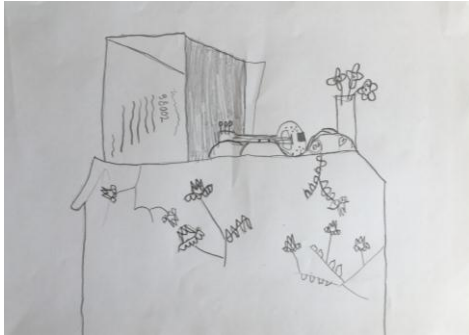
BUD 6, O



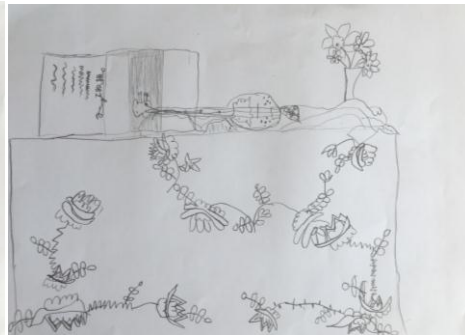
BUD 7, O



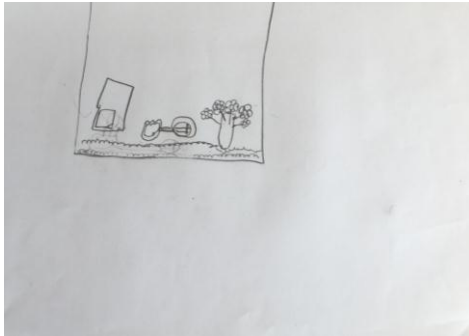
BUD 8, O



BUD 9, O



BUD 10, O



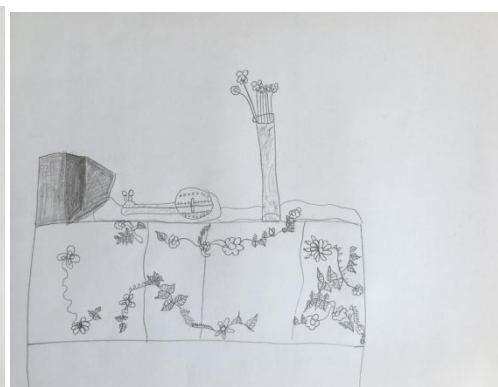
BUD 11, O



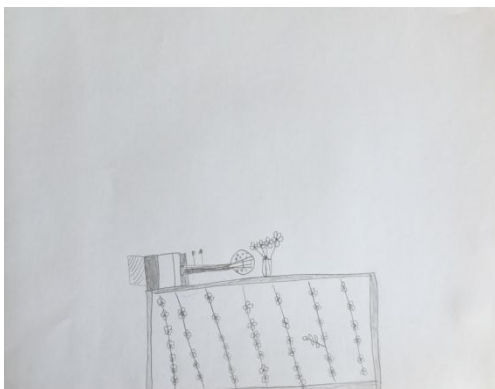
BUD 12, O



ČK 1, O



ČK 2, O



ČK 3, O

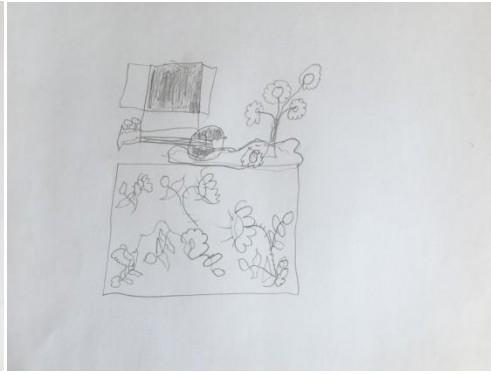


ČK 4, O





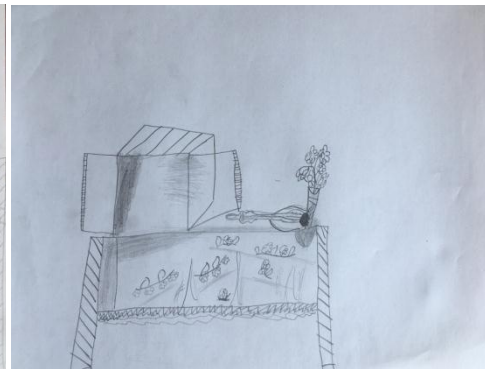
ČK 5, O



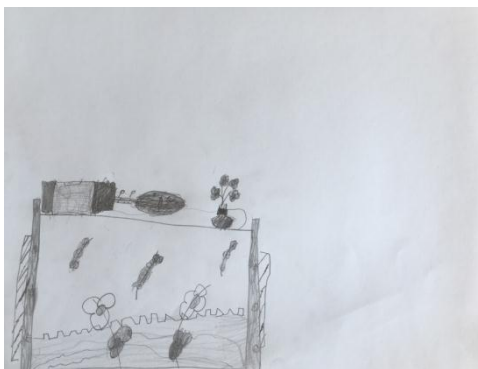
ČK 6, O



ČK 7, O



ČK 8, O



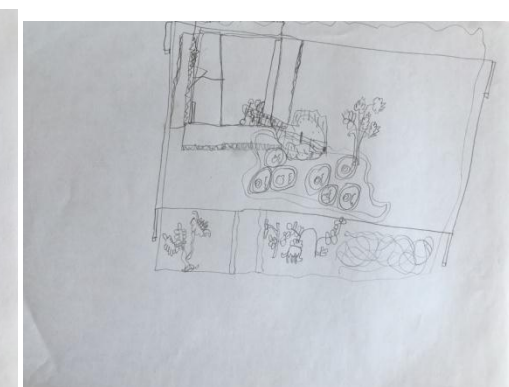
ČK 9, O



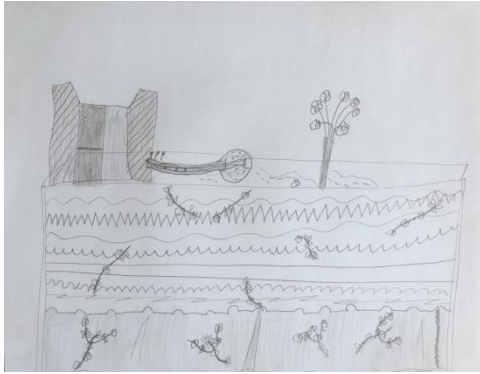
ČK 10, O



ČK 11, O



ČK 12, O



ČK 13, O



BUD 1, T



BUD 2, T



BUD 3, T



BUD 4, T



BUD 5, T



BUD 6, T



BUD 7, T



BUD 8, T



BUD 9, T



BUD 10, T



BUD 11, T



BUD 12, T



ČK 1, T



ČK 2, T



ČK 3, T



ČK 4, T



ČK 5, T



ČK 6, T



ČK 7, T



ČK 8, T



ČK 9, T



ČK 10, T



ČK 11, T



ČK 12, T



ČK 13, T



ČK 14, T



ČK 15, T



BUD 1, V



BUD 2, V



BUD 3, V



BUD 4, V



BUD 5, V



BUD 6, V



BUD 7, V



BUD 8, V



BUD 9, V



BUD 10, V



BUD 11, V



BUD 12, V



BUD 13, V



ČK 1, V



ČK 2, V



ČK 3, V



ČK 4, V



ČK 5, V



ČK 6, V



ČK 7, V



ČK 8, V



ČK 9, V



ČK 10, V



ČK 11, V



ČK 12, V





ČK 13, V

## LITERATURA

1. Acković, D. (2014). Tradicionalna kultura Roma u Srbiji, Rominterpress – Muzej romske kulture. *Etnološka tribina*, 44 (37), 277 -279.
2. Agencija za odgoj i obrazovanje (2016) *Međunarodni projekt Sprječavanja ranog napuštanja školovanja pomoću inkluzivnih strategija PERLS*.
3. Anning, A. , Ring, K. (2004). *Making sense of childrens drawing*. London: Open University Press.
4. Arnheim, R. (1971). *Umjetnost i vizualno opažanje*. Beograd: Umjetnička akademija u Beogradu.
5. Atlas romskih naselja (2013), <http://www.atlas-romskihnaselja.hr/UNDP-HR-ATLAS-ROMA-MEDJIMURJE-2014.pdf> (3.6.2017.)
6. Bakić-Tomić, Lj. (2014). Interkulturalna komunikacija. U: R. M. López, i C. A. López (ur.) *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav* (str. 44 -48). Zagreb: Asociación Socioeducativa Llere i Romsko nacionalno vijeće.
7. Barath, A. (1992). Kako pomoći djeci u ratu (i poslije) kroz likovnu kulturu. U A. Barath i V. Matulić (ur.) *Projekt: Psihološko-pedagoška pomoć učenicima stradalim u ratu* (str. 1 - 42). Zagreb: Ministarstvo prosvjete, kulture i športa Republike Hrvatske – Zavod za školstvo, Katedra za zdravstvenu psihologiju Medicinskog fakulteta u Zagrebu, Regionalni ured UNICEF-a u Zagrebu.
8. Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente interkulturalnog odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. U: Previšić, V, Hrvatić, N., Šoljan, N., N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 58-66). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
9. Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagojska istraživanja* 8 (1), 139 – 151.
10. Bedeković, V. (2013). Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika. U: Hrvatić, B., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko metodološka određenja pedagojske znanosti* (str.81-89). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
11. Bedeković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesnik* 64, (1), 7-24.
12. Belamarić, D. (1969). *Razvoj likovnih senzibilnosti učenika : priručnik za nastavnike likovnog odgoja*, Zagreb : Školska knjiga.

13. Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Benjak, M., Hadži V. P. (2005). *Bez predrasuda i stereotipa; Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
15. Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Blume, M. A. (1996). Culture, Migration and Church. *People on the Move*, 25 (72), 69-83.
17. Bošnjak M. M. , Brešan, D. (2015). Prikaz prostora u dječjem crtežu. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(10), 21-45.
18. Braić, S., Trombetta Burić, L., Sablić, K. (2015). Linearna perspektiva i optičke iluzije. U V. Vrtiprah (ur.), *2. Zbornik Sveučilišta u Dubrovniku* (str. 223 – 240). Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.
19. Bunjac, B. (2008). Prvi Romi u općini Podturen.  
<http://povijest.net/sadržaj/hrvatska/regionalno/454-prvi-romi-u-opini-podturen.html>  
(21. 5. 2017.)
20. Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. Roma Inclusion Working Papers*. Bratislava: UNDP.
21. Clebert, J. P. (1967). *Cigani*. Zagreb: Stvarnost.
22. Cox, M V. (2000). Children's drawing of the human figure in different cultures. In L. Lindstrom (Ed.) *The cultural context: The comparative studies of art education and children's drawing*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
23. Damjanov, J. (1991). *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, Zagreb: Školska knjiga.
24. Devi, S. B. R. (1996). A Comparative Study of Some Aspects of the Socio-Economic Structure of Gypsy/Ghor Communities in Europe and in Andhra, Pradesh, India. *European Journal of Intercultural Studies*, 6 (3), 15-23.
25. Dragun, M. (2000). Podrijetlo, mitologija i vjerovanja Roma, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 46-47, 317-333.
26. Državni zavod za statistiku (2013) *Statističke informacije Državnog zavoda za statistiku*.
27. Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. Đurić, R. (1987). *Seobe Roma: Krugovi pakla i venac sreće*. Beograd: Beogradski izdavačko – grafički zavod.

29. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven i London: Yale University Press.
30. Gabel, S., Oster, G. D., Butnik, S.M. (1986). *Understanding psychological testing in children*. New York: Plenum publishing corporation.
31. Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikulumu građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagoška istraživanja* 8 (1), 103-116.
32. Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
33. Gostl, I. (1989). *Jezik i kultura Roma u velikim svjetskim enciklopedijama*. Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.
34. Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualno - likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
35. Gültekin, N. T., Güzey, Ö. (2007). Divided Cities: Social and Residential Segregation: A Gipsy Neighborhood in MenziLahir, Edirne, Turkey, <http://sadapt.inapg.inra.fr/ersa2007/papers/887.pdf> (16. 05. 2017.)
36. Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa d.d.
37. Hemetek, U. (1996). Roma – eine oesterreichische Volksgruppe. Die Rolle der traditionellen Musik im Prozess der Identitaetsfindung. U: U. Hemetek (ur.), *Echo der Vielfalt- Echoes of Diversity* (str 271-284). Wien: Boehlau.
38. Hemetek, U. (1999). Gelem, gelem, lungone dromesa – I Went a Long Way. Anthem oft he Gypsies, a People Without Country or Homeland. U: N. Ceribašić, G. Marošević (ur.), *Glazba, folklor i kultura* (str. 323-33). Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD,
39. Hrvatić, N. (1996). Romi u interkulturalnom okružju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5 (5–6), 913-933.
40. Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 9 (2-3), 267-290.
41. Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20( 4), 367–385.
42. Hrvatić, N. (2014). *Novi put - Nevo drom - Nove kalja: interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju Roma u Hrvatskoj*. Zagreb - Pitomača: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Općina Pitomača.

- 43.Hrvatić, N., Ivančić S. (2000). Povijesno socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 9 (2-3), 251-266.
- 44.Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 251 – 266.
- 45.Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
46. Huzjak, M. (2002). *Učimo gledati 1 - 4: priručnik likovne kulture za nastavnike razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- 47.Ivančević, R. (1996). *Pespektive*. Zagreb: Školska knjiga.
- 48.Janowiak-Janik, M. (2008). *Musical Portrait of Carpathian Roma in Poland. Case study of Theresa Mirga*. Prag: Informační systém Univerzity Karlovy v Praze.
- 49.Jolley, R. P., Knox, E., Foster, S. (2000). The relationship between children's production and comprehension of realism in drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 557-582.
- 50.Kermek - Sredanović, M. (1990). Teškoće jezika. *Međimurje*, 17, 49 – 62.
- 51.Kertesz-Wilkinson, I. (1996). Differences Among One's Own and Similarities With the Other. The Dual Role of Adopted Songs and Texts Among Hungarian Vlach Gypsies. U: U. Hemetek (ur.) *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity* (str. 225-231). Wien: Boehlau.
52. Kovalcsik, K. (1988). Vlach Gypsy Folk Songs in Slovakia, *Narodna umjetnost : hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 25(1), 207 – 275.
- 53.Lapat, G. (2014). Odgoj i obrazovanje Roma. U: R. M. López, i C. A. López (ur.) *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav* (str.50-53). Zagreb: Asociación Socioeducativa Llere i Romsko nacionalno vijeće.
- 54.Lapat, G., Šlezak, H. (2011). Percepcija učenika Roma o važnosti obrazovanja. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6 (11), 81-93.
- 55.Lapat, G., Vojak, D., Šlezak, H. (2015). Iz povijesti i sadašnjosti obrazovanja Roma u Hrvatskoj U: *Zbornik radova sa naučnog skupa: Nastava i nauka u vremenu i prostoru* (str. 373 – 386). Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu.
56. Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth*. New Jersey: Prentice-Hall
- 57.Malvinni, D. (2004). *The Gypsy Caravan: From Real Roma to Imaginary Gypsies*. New York, NY: Routledge.

58. Marković, M. (2014). Inkluzija učenika pripadnika romske nacionalne manjine. U: R. M. López, i C. A. López (ur.) *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav* (str.12-19). Zagreb: Asociación Socioeducativa Llere i Romsko nacionalno vijeće.
59. Martinović Klarić, I. (2009). *Y Chromosome and the Search for the New Homeland Tracing the Y Chromosome Legacy from South-Asian to Balkan Wastelands and Obliquities: Genetic History and Reality of the Bayash and Roma*. Zagreb: Sveučilišna knjižara.
60. Mejovšek, M. (2008). *Metode znanstvenog istraživanja*. Zagreb: Naklada Slap
61. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
62. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: V Previšić (ur.) *Kurikulum teorije – metodologija – sadržaj - struktura*. (str. 205-252). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Školska knjiga.
63. Mitrović, M. (1987). *Forma i oblikovanje*. Beograd: Naučna knjiga.
64. Muzej tradicijske glazbe međimurja (2009),  
[http://www.mtraditional.com/romska\\_kap.html](http://www.mtraditional.com/romska_kap.html) (24.6.2017.)
65. Nikšić, B. (2004). Romi u Mađarskoj: situacija i perspektive na pragu 21. stoljeća. *Migracijske i etničke teme*, 20 (4), 387 – 402.
66. Nola, D. (1980). *Dijete – igra – stvaralaštvo – umjetnost. Djeca i svijet*. Šibenik: Jugoslavenski festival djeteta.
67. Novak Milić, J. (2007). Hrvatski i romski u prvim godinama školovanja. Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga. U: L. Cvikić (ur.) *Priručnik s radnim listovima* (str. 92-98) Zagreb: Profil International.
68. Peić, M. (1990). *Pristup likovnom djelu*. Zagreb: Školska knjiga.
69. Peko, A., Mlinarević, V. i Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: A. Peko i V. Mlinarević (ur.) *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama* (str.131-157). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, U
70. Pettan, S. (1996). Female to Male – Male to Female: Third. *Narodna Umjetnost*, 33 (2), 311-324.
71. Pettan, S. (2001). *Music of the Gypsies from Kosovo*. Ljubljana: Nika.

72. Piaget, J. (1975). *The Origin of the Idea of Chance in Children*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
73. Piaget, J., Inhelder, B. (1973). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
74. Picard D., Durand, K. (2005). Are young children's drawings canonically biased? *Journal of Experimental Child Psychology*, 9, 48–64.
75. Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic Aspects. *Intercultural education*, 19 (6), 481-491.
76. Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma u Europi - od izгона do integracije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 9 ( 2-3), 229-250.
77. Popis stanovništva, kućanstava i stanova (2011). Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
78. Rasmussen, Lj. (1996). Orientalism, Rom Gypsy, and the Culture at Intersection. U: U. Hemetek (ur.) *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity* (str.247-253). Wien: Boehlau.
79. Read, H. (1943.). *Education through art*. London: Faber and Faber.
80. Redzisko Y. (1992). *Problems of orthography*. Amsterdam: Patrin.
81. Reynolds, C. R., Kamphaus, R.W. (1990). *Handbook of psychological and educational assessment of children: personality, behavior and context*. New York: The Guilford Press.
82. Rughinis, C. (2007). Integration every other day, Public reasoning on Roma. Gypsy segregation in Romania, policy paper, Center for Policy Studies. Open Society Institute. [http://www.policy.hu/rughinis/rughinis\\_integrationbrief.pdf](http://www.policy.hu/rughinis/rughinis_integrationbrief.pdf) (12. 05. 2017.)
83. Runco, M. (2007). *Creativity: Theories and themes: research, development, and practice*. SAD: Elsevier.
84. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
85. Seferović, R. (1999). *Prošlost, sadašnjost i budućnost Roma*, Zagreb: Unija Roma Hrvatske.
86. Sikimić, B. (2006). Transborder Ethnic Identity of Banyash Roma in Serbia, *Trans*, internet journal for cultural sciences 16, [http://www.inst.at/trans/16Nr/14\\_4/sikimic16.htm](http://www.inst.at/trans/16Nr/14_4/sikimic16.htm) (18. 05. 2017.)

87. Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kulturni pluralizam i škola. *U: Priručnik za ravnatelje* (str. 147-156). Zagreb: Znamen.
88. Socijalno uključivanje djece Roma, RECI+, Izvještaj za Hrvatsku (2015). Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
89. Supek, R. (1987). *O kreativnosti djece. Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
90. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
91. Škiljan, F. (2014). Romi u Podravini i Međimurju i uključenost u hrvatsko društvo: od predrasuda i stigmatizacije do socijalne distance i diskriminacije. *Podravina: časopis za multidisciplinarna istraživanja*, 13 (25), 141 – 159.
92. Škiljan, F., Babić, D. (2014). Romi u Podravini i Međimurju i uključenost u hrvatsko društvo od predrasuda i stigmatizacije do socijalne distance i diskriminacije. *Podravina : časopis za multidisciplinarna istraživanja*, 13 (25), 141-159.
93. Šućur, Z. (2000). Društveni položaj Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 9 (2 – 3), 211-227.
94. Štambuk, M. (2000). Romi u društvenom prostoru Hrvatske. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 9 (2-3) 197-210.
95. Todorović, D. (2007). *Društvena udaljenost od Roma - etničko-religijski okvir*. Niš: Filozofski fakultet.
96. Todorović, D. (2011). Romi na Balkanu i u Srbiji. *Migracijske i etničke teme*, 35 (4), 1137-1174.
97. Turković, H. (2002). *Razumijevanje perspektive: teorija likovnog razabiranja.*, Zagreb: Durieux.
98. Vantić – Tanjić, M. 2008. *Istorija, kultura i tradicija Roma*, Tuzla: Bospo.
99. Vasta, R., Heith, M., Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
100. Vlada Republike Hrvatske (2003) *Nacionalni program za Rome*.
101. Vlada Republike Hrvatske (2005) *Deklaracije desetljeća za uključivanje Roma 2005–2015*.
102. Vlada Republike Hrvatske (2013) *Vladin Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina i baza podataka MZOS*.
103. Vojak, D. (2004). Romi u popisima stanovništva iz 1921. i 1931. na području Hrvatske. *Migracijske i etničke teme*, 20 (4), 447 – 476.
104. Wigotsky, L. (1975). *Umjetnost i život. Psihologija umjetnosti*, Beograd: Nolit.



## **Kratka biografska bilješka**

Rođena sam 16. svibnja 1993. godine u Varaždinu. Osnovno obrazovanje stekla sam u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Budinščini gdje sam svih 8 razreda završila s odličnim uspjehom. Srednjoškolsko obrazovanje nastavila sam u Gimnaziji Zabok, smjer Opća gimnazija. Završetkom srednje škole, 2012., kao redovan student upisala sam prvu godinu integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija, Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Nakon završene prve godine odobrava mi se zahtjev za preseljenje na drugu godinu redovitog integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija na Učiteljskome fakultetu Zagreb, Odsjek u Čakovcu. Uz učiteljski studij biram modul informatika te ga upisujem. U slobodno se vrijeme bavim vožnjom bicikla.

## **Izjava o samostalnoj izradi rada**

### IZJAVA

kojom ja, Helena Valjak, OIB 54288513601, pod materijalnom i krivičnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj diplomski rad sama napisala.

Helena Valjak

---

U Budinščini, srpanj 2017.

## IZJAVA

### **o odobrenju za pohranu i objavu ocjenskog rada**

kojom ja Helena Valjak, OIB: 54288513601, student Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao autor ocjenskog rada pod naslovom: Likovna kultura i nacionalne manjine, dajem odobrenje da se, bez naknade, trajno pohrani moj ocjenski rad u javno dostupnom digitalnom repozitoriju ustanove Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta te u javnoj internetskoj bazi radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu, sukladno obvezi iz odredbe članka 83. stavka 11. *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (NN 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

Potvrđujem da je za pohranu dostavljena završna verzija obranjenog i dovršenog ocjenskog rada. Ovom izjavom, kao autor ocjenskog rada dajem odobrenje i da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi i besplatno učini dostupnim:

**a) široj javnosti**

b) studentima i djelatnicima ustanove

c) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

*\*Zaokružite jednu opciju. Molimo Vas da zaokružite opciju a) ako nemate posebnih razloga za ograničavanje dostupnosti svog rada.*

---

Vrsta rada: a) završni rad preddiplomskog studija

**b) diplomski rad**

Mentor/ica ocjenskog rada:

\_\_\_\_\_

Naziv studija:

\_\_\_\_\_

Odsjek

\_\_\_\_\_

Datum obrane: \_\_\_\_\_

Članovi povjerenstva: 1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Adresa elektroničke pošte za kontakt:

\_\_\_\_\_

U Čakovcu, srpanj 2017.

\_\_\_\_\_  
(vlastoručni potpis studenta)

U svrhu podržavanja otvorenog pristupa ocjenskim radovima trajno pohranjenim i objavljenim u javno dostupnom digitalnom repozitoriju ustanove Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, ovom izjavom dajem pravo iskorištavanja mog ocjenskog rada kao autorskog djela pod uvjetima *Creative Commons* licencije:

- 1) CC BY (Imenovanje)
- 2) CC BY-SA (Imenovanje – Dijeli pod istim uvjetima)
- 3) CC BY-ND (Imenovanje – Bez prerada)
- 4) CC BY-NC (Imenovanje – Nekomercijalno)
- 5) CC BY-NC-SA (Imenovanje – Nekomercijalno – Dijeli pod istim uvjetima)
- 6) CC BY-NC-ND (Imenovanje – Nekomercijalno – Bez prerada)

Ovime potvrđujem da mi je prilikom potpisivanja ove izjave pravni tekst licencija bio dostupan te da sam upoznat s uvjetima pod kojim dajem pravo iskorištavanja navedenog djela.

\_\_\_\_\_  
(vlastoručni potpis studenta)

### O *Creative Commons* (CC) licencijama

CC licencije pomažu autorima da zadrže svoja autorska i srodna prava, a drugima dopuste da umnožavaju, distribuiraju i na neke načine koriste njihova djela, barem u nekomercijalne svrhe. Svaka CC licencija također osigurava autorima da će ih se priznati i označiti kao autore djela. CC licencije pravovaljane su u čitavom svijetu. Prilikom odabira autor treba odgovoriti na nekoliko pitanja - prvo, želi li dopustiti korištenje djela u komercijalne svrhe ili ne, a zatim želi li dopustiti prerade ili ne? Ako davatelj licence odluči da dopušta prerade, može se također odučiti da od svatko tko koristi djelo, novonastalo djelo učini dostupnim pod istim licencnim uvjetima. CC licencije iziskuju od primatelja da traži dopuštenje za sve ostala korištenja djela koje su prema zakonu isključivo pravo autora, a koje licencija izrijeckom ne dopušta.

#### Licencije:



#### Imenovanje (CC BY)

Ova licencija dopušta drugima da distribuiraju, mijenjaju i prerađuju Vaše djelo, čak i u komercijalne svrhe, dokle god Vas navode kao autora izvornog djela. To je najotvorenija CC licencija.

Sažetak licencije: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.hr>

Puni pravni tekst: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>



#### Imenovanje-Dijeli pod istim uvjetima (CC BY-SA)

Ova licencija dopušta drugima da mijenjaju i prerađuju Vaše djelo, čak i u komercijalne svrhe, dokle god Vas navode kao autora i licenciraju novonastala djela pod istim uvjetima (sve daljnje prerade će također dopuštati komercijalno korištenje).

Sažetak licencije: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.hr>

Puni pravni tekst: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>



#### Imenovanje-Bez prerada (CC BY-ND)

Ova licencija dopušta redistribuiranje, komercijalno i nekomercijalno, dokle god se djelo distribuira cjelovito i u neizmijenjenom obliku, uz isticanje Vašeg autorstva.

Sažetak licencije: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.hr>

Puni pravni tekst: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>



### **Imenovanje-Nekomercijalno (CC BY-NC)**

Ova licencija dopušta drugima da mijenjaju i prerađuju Vaše djelo u nekomercijalne svrhe. Iako njihova nova djela bazirana na Vašem moraju Vas navesti kao autora i biti nekomercijalna, ona pritom ne moraju biti licencirana pod istim uvjetima.

Sažetak licencije: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.hr>

Puni pravni tekst: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>



### **Imenovanje-Nekomercijalno-Dijeli pod istim uvjetima (CC BY-NC-SA)**

Ova licencija dopušta drugima da mijenjaju i prerađuju Vaše djelo u nekomercijalne svrhe, pod uvjetom da Vas navedu kao autora izvornog djela i licenciraju novonastala djela pod istim uvjetima.

Sažetak licencije: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.hr>

Puni pravni tekst: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>



### **Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada (CC BY-NC-ND)**

Ovo je najrestriktivnija od CC licencija – dopušta drugima da preuzmu Vaše djelo i da ga dijele s drugima pod uvjetom da Vas navedu kao autora, ali ga ne smiju mijenjati ili koristiti u komercijalne svrhe.

Sažetak licencije: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.hr>

Puni pravni tekst: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>