

13. – 15. 4. 2015. / Opatija, CROATIA

ZBORNİK RADOVA / BOOK OF SELECTED PAPERS

**IV. simpozij: Nastava i škola za *net*-generacije:
Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi**
**4th Symposium: School for Net-generation:
Internal Reform of Primary and Secondary School Education**

**Konferencija Učiteljskoga fakulteta
Sveučilišta u Zagrebu**

međunarodna znanstvena konferencija

**The Faculty of Teacher Education
University of Zagreb Conference**

international academic conference

www.UFZG2015.com



Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet



Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju

Valentina Martan¹, Sanja Skočić Mihić² i Darko Lončarić²

¹Osnovna škola Nedelišće

²Učiteljski fakultet Sveučilište u Rijeci

Sažetak

Inkluzivna edukacija postaje vodeća tema u kreiranju obrazovnih politika razvijenih zemalja, a učitelji kao nosioci inkluzivne edukacije poučavaju djecu s različitim odgojno-obrazovnim potrebama, među kojima su i djeca sa specifičnim teškoćama u učenju. Ovi se učenici, usprkos prosječnim ili iznadprosječnim intelektualnim sposobnostima, često suočavaju sa školskim neuspjehom radi ograničenja povezanih sa različitim specifičnim teškoćama.

Učitelji bi trebali imati kompetencije organizirati i prilagoditi neposredno razredno okruženje, strategije poučavanja, načine nadgledanja i evaluacije napretka koji su zasnovani na jakim stranama ovih učenika i mogućnostima za postizanje uspjeha.

Stoga je cilj ovog rada ponuditi teorijski okvir i prikaz spoznaja o potrebnim kompetencijama i znanjima učitelja o poticanju proaktivnih obrazaca kauzalnih atribucija koje imaju važne implikacije na način na koji bi učitelji trebali planirati i realizirati aktivnosti u nastavnom procesu. U tom kontekstu važno je potaknuti učitelje na prepoznavanje obrazaca kauzalnih atribucija koji ne djeluju poticajno na samoregulaciju učenja. Primjer takvog obrasca su obrambeni obrazac atribucija koji može poslužiti zaštiti samopoštovanja i depresivni obrazac atribucija koji je često prisutan kod učenika s različitim vrstama teškoća u učenju. Ti obrasci se očituju kroz naglašene vanjske atribucije neuspjeha, stabilne unutrašnje atribucije neuspjeha i nestabilne vanjske atribucije uspjeha koje mogu dovesti do stanja naučene bespomoćnosti.

Učitelje treba osposobiti za prepoznavanje neprikladnih obrazaca kauzalnih atribucija, pravovremeno reagiranje i rad s ovim učenicima koji su skloni neučinkovitom atribucijskom stilu s ciljem poticanja proaktivnih atribucija usmjerenih na trud. Na taj način učenici će osvijestiti da ulaganjem truda mogu postići uspjeh te da mogu promijeniti način na koji reagiraju pri suočavanju sa školskim neuspjehom što bi umanjilo nepoželjne posljedice po njihov cjelokupni razvoj.

Ključne riječi: specifične teškoće u učenju; uvjerenja o uzrocima uspjeha i neuspjeha; obrasci kauzalnih atribucija; prilagodbe; razredno okruženje;

Uvod

Inkluzivna edukacija je proces pružanja kvalitetnog obrazovanja svim učenicima, poštujući njihove različitosti te odgojno-obrazovne potrebe i sposobnosti (UNESCO, 2008). Usmjerena je na promjenu obrazovnog sustava s ciljem prilagođavanja potrebama različitih učenika (UNESCO, 2003), među kojima su i učenici sa specifičnim teškoćama u učenju, kako bi i oni mogli učiti i ostvariti svoj potencijal (UNESCO, 2009). Učenici sa specifičnim teškoćama u učenju, prema hrvatskom zakonodavstvu, imaju specifične odgojno-obrazovne potrebe i pravo na individualizirani pristup koji podrazumijeva postupke podrške u primjeni metoda, zahtjeva, sredstava i oblika rada koji će im omogućiti stjecanje znanja, vještina i umijeća primjerenih njihovim stvarnim sposobnostima (Ivančić, 2010). Također, tim je učenicima potreban pristup koji teži ostvarenju potreba djeteta u cjelini (Burden & Burdett, 2005) kako se ne bi dodatno povećale teškoće koje ovi učenici imaju (Riddick, 2001).

Specifične teškoće u učenju javljaju se kod učenika koji, unatoč urednim ili iznadprosječnim intelektualnim sposobnostima, pokazuju znatne probleme u usvajanju temeljnih školskih

vještina, kao što su čitanje, pisanje i računanje (Silver & Hagin, 2002). Uzroci takvih teškoća leže u neurobiološkoj osnovi (Stein, 2008), a najčešća i najviše istražena specifična teškoća u učenju je disleksija (Mugnaini, Lassi, La Malfa, & Albertini, 2009). Pismenost je visoko vrednovana vještina u društvu, a izrazi „biti obrazovan“ i „biti pismen“ u mnogim se kulturama često dovode u vezu (Riddick, 2001). Prisutnost specifičnih teškoća u učenju kod djeteta može proizvesti značajan stres u školi gdje kurikulum u visokoj mjeri počiva na čitanju, pisanju i računanju. Akademski zahtjevi koji su zasnovani na tim vještinama i načini poučavanja primjereni „prosječnom“ učeniku mogu staviti učenike sa specifičnim teškoćama u učenju u znatno nepovoljniji položaj (Kunnen & Steenbeek, 1999; Mugnaini i sur., 2009). Upozoravajući rezultati brojnih istraživanja pokazuju da postoje snažni dokazi da su specifične teškoće učenja povezane s cjeloživotnim problemima u nekim akademskim područjima te da donose rizik od napuštanja školovanja, mladenačke delikvencije, nezaposlenosti, socijalne izolacije, problema sa samopouzdanjem i mentalnim zdravljem (Firth, Frydenberg, Steeg, & Bond, 2013). Odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu u određivanju kako će osoba provesti život u odrasloj dobi, a viša razina obrazovanja često znači viša primanja, bolje zdravlje i duži život (UNESCO, 2009).

Učenici sa specifičnim teškoćama u učenju posjeduju brojne „jake strane“ i nadarenost u mnogim područjima, kao što su kreativnost i originalnost u mišljenju, dobar vizualni kapacitet, jak predodžbeni kapacitet, dobre vještine rješavanja problema, dobro globalno razumijevanje i „umjetnički“ način mišljenja (Kavaler i sur., 2010), iako prisutnost nedostataka u temeljnim školskim vještinama kod njih često može stvoriti doživljaj vlastitih unutarnjih ograničenja u inteligenciji i sposobnostima (Baird, Scott, Dearing, & Hamill, 2009). Otegotna okolnost je da se takve teškoće često identificiraju tek nakon nekoliko godina školovanja (Kunnen & Steenbeek, 1999) te učenici mogu duži period, čak i unatoč znatnom radu, biti izloženi doživljaju školskog neuspjeha (Valås, 2001), a da pritom ne znaju što je tome uzrok. Kao posljedica toga, doživljaj učinka vlastitog truda i sposobnosti može se značajno promijeniti te oni nedostatak sposobnosti počinju smatrati „glavnim krivcem“ za školski neuspjeh. Prisutnost čestih neuspjeha nad kojima učenici smatraju da nemaju kontrolu dovodi do smanjenja ulaganja truda u daljnji akademski napredak, što u sustavu obrazovanja može biti velik problem (Marsh, Cairns, Relich, Barnes, & Debus, 1984).

Teorija atribucija u školskom kontekstu

Ljudi su, prema teoriji atribucija, snažno motivirani razumjeti okolinu i sebe same tražeći objašnjenja za važne ishode u svom životu i pokušavajući razumjeti uzroke kako svog, tako i ponašanja drugih (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Weiner, 1985). Doživljaji uzroka vlastitog uspjeha ili neuspjeha (kauzalne atribucije) mogu se smjestiti unutar kauzalnih dimenzija, među kojima su najznačajnije stabilnost, smještaj uzroka i kontrolabilnost, a oni mogu, ali i ne moraju, biti stvarni uzroci (Weiner, 1986) pa se teorija atribucija smatra fenomenološkom teorijom motivacije koja se temelji na osobnoj konstrukciji stvarnosti (Pintrich & Schunk, 2002).

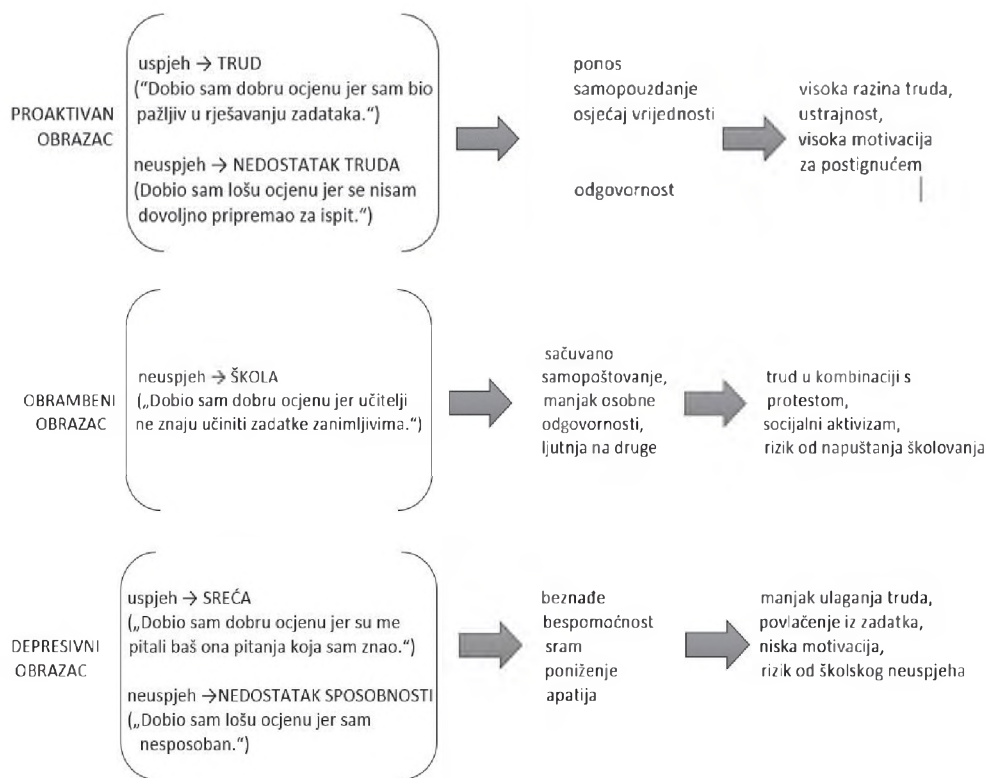
U školskom kontekstu učenici pokušavaju dati smisao svom iskustvu učenja tražeći uzroke uspjeha ili neuspjeha unutar sebe ili u okolini (Weiner, 1985). S obzirom na različita atribucijska uvjerenja, učenici mogu iskazivati različite obrasce kauzalnih atribucija koji su različito poticajni za ulaganje truda u učenje te samoregulaciju učenja.

Najpoticajniji je proaktivni obrazac kauzalnih atribucija, koji je povezan s unutarnjim, stabilnim i kontrolabilnim atribucijama, pri čemu učenici pripisuju školski uspjeh ulaganju truda, a neuspjeh nedostatnom ulaganju truda. Kauzalne atribucije imaju značajan utjecaj na emocije (Weiner, 1985) te će učenik, ukoliko doživljeni uspjeh pripíše unutarnjim uzrocima, doživjeti osjećaj ponosa i vlastite vrijednosti te povećati svoje samopouzdanje (Weiner, 1994). S obzirom da je trud i kontrolabilna dimenzija, učenik će za slučaj neuspjeha pripisanog nedostatnom trudu preuzeti određeni stupanj vlastite odgovornosti (Weiner, 1994) te će imati više pouzdanja u pokušaju ostvarenja novih izazova (Ridsdale, 2004), što će rezultirati većim ulaganjem truda u samoregulaciju učenja, većom ustrajnošću i visokom razinom kognitivnog angažmana i motivacije (Banks & Woolfson, 2008; Lončarić, 2011) (Slika 1.). Takav pozitivan obrazac kauzalnih atribucija dio je

proaktivnog obrasca samoregulacije, koji karakterizira visoka razina samoeфикаsnosti te visoka razina očekivanja o ishodima (Lončarić, 2011, 2014).

Obrasci kauzalnih atribucija koji su neprilagođeni akademskim ciljevima jesu obrambeni i depresivni obrazac atribucija, a njihova je identifikacija veoma bitna zbog stručnog pristupa učenicima koji iskazuju takve obrasce razmišljanja. Obrambeni obrazac učenici koriste da bi zaštitili vlastito samopoštovanje prilikom suočavanja sa školskim neuspjehom, pri čemu uzroke istog pripisuju vanjskim uzrocima koji su izvan njihove kontrole, kao što su slučajnost, nedostatak sreće ili škola. Takve atribucije stvaraju osjećaj manjka osobne odgovornosti (Weiner, 1994) te dovede do umanjavanja vrijednosti akademskih aktivnosti. Ovi učenici ne teže akademskim postignućima, mogu iskazivati trud u kombinaciji s protestom i socijalnim aktivizmom, generirati osjećaj ljutnje te su i u riziku od napuštanja školovanja (Lončarić, 2011; Weiner, 2000) (Slika 1.). Takve obrambene atribucije povezane su i s visokom razinom samoeфикаsnosti te niskom razinom očekivanja ishoda, izbjegavanjem zadataka, kognitivnom neuključenošću te površinskim kognitivnim procesiranjem (Lončarić, 2014).

Najnegativniji obrazac kauzalnih atribucija je depresivni ili tzv. „samoocrnjujući“ obrazac. Učenici koji pokazuju karakteristike tog obrasca svoj neuspjeh pripisuju unutrašnjim, stabilnim i nekontrolabilnim uzrocima (nedostatnim sposobnostima), a uspjeh vanjskim i nestabilnim uzrocima (npr. sreći). Pripisivanje neuspjeha unutrašnjim i stabilnim čimbenicima prožeto je osjećajima srama, poniženja, apatije, beznađa i smanjenog samopouzdanja (Weiner, 2000). Takav neadaptivan atribucijski stil povezuje se s pesimističnim stavovima o budućem uspjehu i povlačenjem ulaganja truda (Nunez i sur., 2005) najčešće zbog uvjerenja o posjedovanju nedovoljnih kapaciteta za uspjeh (Slika 1.). Iako ovi učenici ne umanjuju vrijednost akademskih postignuća, niska motivacija za postignućem, neulaganje truda te povlačenje iz zadatka kod njih stvara visok rizik za doživljavanje školskog neuspjeha, a depresivni obrazac kauzalnih atribucija može biti povezan i s niskom samoeфикасноšću.



Slika 1. Obrasci kauzalnih atribucija prema modelu samoregiranog učenja (Lončarić, 2011, 2014) i Weinerovoj teoriji atribucija (Weiner, 1985, 1994, 2000)

Atribucijski obrasci učenika sa specifičnim teškoćama u učenju

Specifično kognitivno funkcioniranje i neusklađenost načina obrade informacija učenika sa specifičnim teškoćama u učenju sa školskim poučavanjem, posebice usvajanjem čitanja, pisanja i školskog gradiva, povezano je s nizom teškoća. Zbog ponavljajućeg neuspjeha ovi su učenici osobito podložni razvoju neprikladnih atribucijskih uvjerenja, skloniji su pripisati uspjeh vanjskim činiteljima, a neuspjeh unutarnjim stabilnim, ali i vanjskim stabilnim i nestabilnim uzrocima (Humphrey & Mullins, 2002; Martan, Lončarić, & Skočić Mihić, 2014) i biti u samoodrživom krugu neuspjeha i naučene bespomoćnosti (Butkowsky & Willows, 1980; Chan, 1996; Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidi, & Fuchs, 2006; Valås, 2001).

Učenik s disleksijom koji se opetovano suočava s teškoćama pri čitanju, posebice još ukoliko njegove teškoće nisu identificirane i ako mu nisu omogućene prilagodbe u nastavnom procesu, može razviti uvjerenje da se njegova vještina čitanja ne može poboljšati ni vježbom ni ulaganjem truda. Kao posljedica toga, učenik se sve manje uključuje u aktivnost čitanja, pri čemu stvara bespomoćna uvjerenja da je njegov trud uzaludan i da on sam nema kontrolu nad svojim napretkom u čitanju. Takav osjećaj bespomoćnosti negativno utječe na motivaciju, a učenici koji su razvili mišljenje da ulaganje truda u aktivnost čitanja neće poboljšati sposobnost čitanja i razvoj znanja kasnije će teže samostalno uzeti knjigu i početi čitati i učiti. Učenik koji se suočio s ponovljenim neuspjehom u pokušajima čitanja i razvio stanje naučene bespomoćnosti ima osjećaj kao da ne može kontrolirati ishode pojedinih događaja te neće prepoznati čak ni one uspješne, što ga neće motivirati za daljnje uključivanje u čitanje (Koles & Boyle, 2013).

Kompetencije učitelja u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju

Učitelji (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998; Florian & Linklater, 2010; Scruggs & Mastropieri, 1996; Skočić Mihić, 2011) i studenti učiteljskog studija (Skočić Mihić i sur., 2014) osjećaju se nedovoljno pripremljenima za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u inkluzivnim razredima. Kompetentnijima se osjećaju učitelji¹ koji su educirani za rad s ovom djecom i imaju iskustva u radu s njima (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 2001; Skočić Mihić, 2011). Hrvatski učitelji ne osjećaju se dovoljno educiranima za poučavanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i procjenjuju se osrednje kompetentnima u njihovu poučavanju (Puljar, 2014). Učitelji razredne nastave procjenjuju se kompetentnijima i imaju aktivniji stav prema poučavanju ovih učenika u odnosu na učitelje predmetne nastave.

Kompetencije koje učitelji trebaju u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju uključuju različita specifična znanja i vještine za poučavanje ovih učenika, kao što su pravovremeno prepoznavanje specifičnih teškoća, organizacija i prilagodba neposrednog razrednog okruženja, metoda poučavanja, načina nadgledanja i evaluacije napretka koji su zasnovani na „jakim stranama“ učenika i mogućnostima za postizanje uspjeha. Iako takve intervencije i pristupi u neposrednom radu u razredu mogu spriječiti nastanak neprikladnih atribucijskih uvjerenja kod učenika, još se uvijek malo zna o specifičnim okolinskim čimbenicima koji doprinose razvoju prikladnijih atribucijskih obrazaca kod učenika s teškoćama u učenju. Bolje razumijevanje specifičnih okolinskih čimbenika (inkluzivna okruženja, visoka očekivanja, fokusiranje na jake strane i kapacitete) koji facilitiraju takve atribucije omogućit će i usmjeravanje obrazovanja i usavršavanja učitelja k razvoju potrebnih kompetencija (Shogren, Bovaird, Palmer, & Wehmeyer, 2010). Neki autori naglašavaju da bi i učitelji trebali mijenjati svoje atribucije prema djetetu sa specifičnim teškoćama u učenju. Kada su zabrinuti, frustrirani ili zbunjeni učenikovim neuspjehom, mogu to pogrešno pripisati učenikovoj lijenosti ili nedostatku sposobnosti te se početi ponašati u skladu s takvim vjerovanjima (Riddick, 2010), a ponekad i sami mogu iskusiti stanje naučene bespomoćnosti uslijed percipirane nedovoljne kompetentnosti u suočavanju s potrebama učenika sa specifičnim teškoćama u učenju (Kerr, 2001).

¹ Učitelj kao generički pojam za predškolsku i osnovnoškolsku razinu obrazovanja

Dužnost je učitelja da djeci daju najbolji početak u životu (Humphrey & Mullins, 2002), a za kvalitetno poučavanje važno je uzeti u obzir i ulogu vlastitog razmišljanja u procesu učenja (Chodkiewicz & Boyle, 2014). Ono ima izravan utjecaj na motivaciju, ulaganje truda i akademska postignuća. Sastavni dio rada učitelja s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju nije samo razvoj pismenosti i ostvarenje obrazovnih postignuća, već je bitno i razumijevanje uzroka kojima učenici pripisuju svoj uspjeh i neuspjeh (Elkins, 2007).

Važnost pravovremenog prepoznavanja teškoća

Prvi korak u uspostavljanju pozitivnog atribucijskog mišljenja kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju jest pravovremena procjena djetetovih teškoća i mogućnosti. Često se događa da se tim učenicima, prije nego što im se identificiraju teškoće, pripisuju netočne atribucije da su „lijeni“ ili „glupi“, što oni mogu početi smatrati razlogom svog neuspjeha (Casserly, 2013). Budući da velik dio vremena provode s djecom, učitelji imaju važnu ulogu u pravovremenom prepoznavanju teškoća te upućivanju na daljnje stručne procjene. Djetetu sa specifičnim teškoćama u učenju veoma je važno dati točne informacije o njegovim jakim kognitivnim stranama i sposobnostima, ali i slabostima (Ridsdale, 2004). Takva detaljna povratna informacija kod učenika će promovirati zdrav atribucijski stil, a formalno dodjeljivanje dijagnoze može spriječiti nastanak negativnih uvjerenja, koja često mogu biti potaknuta neformalnim procesom etiketiranja. Pozitivne učinke pravovremene identifikacije teškoća jedan je učenik s disleksijom naveo u intervjuu koji je provela Riddick (2010, str. 232): „*Dan kada sam bio na procjeni bio je jedan od najboljih dana u mom životu jer se pokazalo da nisam glup.*“ Stoga je važno pomoći djetetu da shvati da su njegove poteškoće specifične, da nisu ograničene intelektualnim deficitom te da se ulaganjem truda mogu prevladati (Riddick, 2010).

Poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija

Kada se kod učenika identificiraju teškoće, kvalitetno poučavanje i pažljivo strukturirani pristupi poučavanju temeljeni na „jakim stranama“ i mogućnostima postaju važan dio poboljšanja temeljnih školskih vještina te će u velikom broju slučajeva dovesti i do poboljšanja samopouzdanja i uvjerenja u vlastite mogućnosti (Humphrey & Mullins, 2002; Ridsdale, 2004; Singer, 2008). U neposrednoj razrednoj praksi veoma je važan pristup kurikulu i načini provjere znanja koji se dominantno ne temelje na pisanom materijalu, nego i na drugim oblicima komunikacije (Firth i sur., 2013) kako bi učenici mogli iskazati svoje pravo znanje i postići uspjeh.

Učiteljev pristup djetetu sa specifičnim teškoćama u učenju u ostvarivanju odgojnih i obrazovnih ciljeva utječe na stvaranje i podržavanje proaktivnih atribucija, koje se mogu održati jedino kada učitelj radi na djetetovim sposobnostima te podržava njegove individualne potrebe, gdje učenici uspoređuju svoju izvedbu s prijašnjom izvedbom, a ne s drugim učenicima (Casserly, 2013). Teško je spriječiti dijete da se negativno uspoređuje s vršnjacima u razredu, no načinom na koji su strukturirane neposredne razredne situacije može se utjecaj tih negativnih usporedbi ojačati ili umanjiti (Riddick, 2010). Dijete koje se tjera čitati naglas, kojem se javno obznanjuju greške u pisanju ili kojem se nude pisani sadržaji koji su iznad njegove trenutne razine usvojenosti čitanja, radit će negativnije usporedbe svog uspjeha s uspjehom vršnjaka i stvarati negativna kauzalna uvjerenja. S druge strane, postavljanje jasnih i dostižnih ciljeva, upotreba konstruktivnih pohvala i potkrepljenja, mjerenje napretka u malim koracima, isticanje svakog uspjeha, pokazivanje razumijevanja i empatije u slučajevima kada dijete ne može usvojiti određeni cilj utjecat će na stvaranje pozitivnih uvjerenja o sebi i vlastitim sposobnostima (Casserly, 2013). Kako bi se takvo stanje održalo, učenicima bi se svakodnevno trebalo davati do znanja da su sami odgovorni za proces učenja i vlastita postignuća te da je školski uspjeh pod njihovom kontrolom, a tu kontrolu mogu postići učenjem i vlastitim zalaganjem. Učitelji bi trebali učenicima dati osvrt na atribucije koje pripisuju vlastitom postignuću, trebali bi naglašavati da je napredak u izravnoj vezi s uložnim trudom te da naporan rad dovodi do uspjeha, a prilikom evaluacije naglasiti napredak koji su učenici ostvarili u znanju i vještinama.

Atribucijski trening u razrednom okruženju

„Atribucijski trening“ su različite vrste specifično oblikovanih programa čija je svrha zamjena neprikladnih atribucijskih uvjerenja prikladnijima, što dovodi do poboljšanja u širokom rasponu emocionalnih i bihevioralnih čimbenika, kao i školskog uspjeha (Haynes, Perry, Stupnisky, & Daniels, 2009; Toland & Boyle, 2008). Učenici s različitim vrstama teškoća u učenju mogu imati koristi od primjene ovih programa koji posljedično mogu smanjiti rizik od nastanka stanja naučene bespomoćnosti (Butkowsky & Willows, 1980; Koles & Boyle, 2013). Tijekom provođenja programa učenike se potiče da doživljene situacije uspjeha ili neuspjeha na određenim školskim zadacima pripisuju proaktivnim atribucijama, kao što su atribucije truda (npr. „*Učinio sam to točno. Jako sam se trudio i bio sam uspješan.*“ ili „*To nisam dobro učinio, ali to je u redu. Iako sam učinio pogrešku, mogu ponovno pokušati da bi uspio.*“, Shelton, Anastopoulos, & Linden, 1985, str. 262) ili atribucije upotrebe strategija (npr. „*Nisi uspio na zadatku jer nisi ispravno upotrijebio strategiju. Sljedeći put budi siguran da upotrebljavaš strategiju izostavljanja manje bitnih informacija pri pokušaju pronalaska glavne ideje. Upotreba strategija pomoći će ti da bolje razumiješ što čitaš te ćeš sljedeći put uspjeti.*“, Nelson & Manset-Williamson, 2006, str. 224).

Atribucijski trening može se provoditi: (1) u radu sa stručnim osobama koje daju učenicima povratne informacije s proaktivnim kauzalnim atribucijama, (2) pomoću računalnih programa (Dresel & Haugwitz, 2008; Okolo, 1992) i (3) na način da stariji učenici poučavaju mlađe atribucijama usmjerenima na trud (Yasutake, Bryan, & Dohrn, 1996). Atribucijski trening često se koristi i u kombinaciji s usvajanjem samoregulacijskih tehnika za poboljšanje određenih školskih vještina (Miranda, Villaescusa, & Vidal-Abarca, 1997; Nelson & Manset-Williamson, 2006) te uz kognitivno-bihevioralne tehnike poticanja pozitivnih misli („*Ja mogu.*“), osjećaja („*Osjećam se ugodno u školi.*“) i ponašanja („*Trudim se.*“) (Toland & Boyle, 2008).

Postupci atribucijskog treninga na prvi se pogled čine jednostavnima, no s njihovom je primjenom potreban izvjestan oprez. Neophodno je da se učeniku prije usvajanja atribucija truda omogući da uspije pri zadanom zadatku, kako on, zbog neuspjeha koji bi se mogao pojaviti usprkos uloženom trudu, ne bi ojačao atribucije nedovoljnih sposobnosti (Robertson, 2000). Učitelji bi trebali dobro poznavati svoje učenike kako bi mogli procijeniti atribucije koje iskazuju te bi trebali izbjegavati pripisivanje učenikova ponašanja ili izvedbe karakteru ili crtama ličnosti jer tako neće vjerovati u mogućnost njihove promjene. Povratne informacije o atribucijama koje učitelji daju učenicima uvijek bi trebale biti vjerodostojne (Pintrich & Schunk, 2002; Schunk, 1996). Učenici koji trebaju naporno raditi da bi postigli uspjeh mogu odbiti povratnu informaciju kojom se ističu njihove visoke sposobnosti dok oni koji lako uspiju možda neće vjerovati u povratnu informaciju vezanu uz ulaganje truda (Schunk, 1996). Učitelji ne bi smjeli pripisati uspjeh učenikovu trudu ukoliko nisu sigurni da je trud stvarno uloženo. Također, trebali bi imati na umu da postoje situacije u kojima se učenici u stvarnosti mogu zaista truditi, a ipak pokazati slabe rezultate zbog nedostatnih vještina ili znanja za njihovu realizaciju pa im je tada prikladnije ukazati na vještine ili znanja koja im nedostaju, uzevši u obzir da ih se tim vještinama može poučiti (Pintrich & Schunk, 2002).

Iako su dvije sustavne analize primjene atribucijskih treninga kod učenika s različitim vrstama teškoća u učenju pokazale generalno njihov pozitivan utjecaj na učenje, ponašanje i spoznaju (Forsterling, 1985; Robertson, 2000), primjena takvih postupaka često je izložena kritici zbog provođenja u eksperimentalnim uvjetima izvan prirodnih razrednih okruženja i najčešće s manjom grupom učenika (Chodkiewicz & Boyle, 2014; Koles & Boyle, 2013; Okolo, 1992). Ipak, pozitivni rezultati primjene atribucijskog treninga s učenicima u razredu (npr. Horner & Gaither, 2004; Yasutake i sur., 1996) pokazuju da trening može biti uspješan u primjeni na većim grupama učenika te daje potencijal za njegovo uključivanje u razredne situacije, što je naglašeno i u novijim radovima koji se bave analizama primjene programa atribucijskog treninga (Casserly, 2013; Chodkiewicz & Boyle, 2014).

Uz navedeno, važna je i kvaliteta razrednog ozračja. Njega treba karakterizirati poštivanje i vrednovanje svakog djeteta, promoviranje pozitivnih stavova prema školi i pismenosti, stva-

ranje okruženja u kojem će se djeca osjećati slobodna pričati pred učiteljima i vršnjacima (Casserly, 2013). Treba poticati osjećaj vrijednosti, duh zajedništva i potpore te osobne odgovornosti svakog učenika za uspjeh i neuspjeh (Burden & Burdett, 2005) i osigurati opušteno razredno okruženje u kojem dijete može napraviti pogrešku, a da se ne osjeća glupim niti da mu je neugodno. Ako su u prilici da dožive uspjeh (Casserly, 2013), ovi će učenici biti aktivnije uključeni u ulaganje napora u realizaciju obrazovnih zahtjeva. Učitelj im tako pomaže izbjeći stanje bespomoćnosti koje mnogi od njih mogu osjećati prilikom suočavanja s ciljevima koji su im nedostižni (Humphrey, 2003).

Zaključak

Učitelji, nositelji inkluzivne edukacije, imaju značajnu ulogu u oblikovanju procesa učenja usklađenih s potrebama učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. U suprotnom, može doći do školskog neuspjeha ili neadekvatnog akademskog napredovanja zbog čega se mogu javiti i socioemocionalne teškoće, kao i negativne posljedice u odrasloj dobi.

Stoga, učitelji trebaju biti osjetljivi na potrebe ovih učenika, kako u obrazovnom, tako i u emocionalnom i motivacijskom smislu, u oblikovanju njihovih proaktivnih kauzalnih uvjerenja, kao i svojih osobnih. Iako se poruke koje učitelji svakodnevno upućuju svojim učenicima o razlozima njihova uspjeha ili neuspjeha mogu činiti kao prirodne reakcije, one bi trebale biti temelj na kojem učenici grade svoje adaptivne misli i uvjerenja koja im pomažu da ustraju pri suočavanju s poteškoćama.

Učitelji bi u svakodnevnom radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju trebali povesti brigu o tome da ih uvjere da njihove teškoće nisu posljedica intelektualnih ograničenja te ih poticati da svjesnim ulaganjem truda mogu prevladati ili kompenzirati područja slabosti i postati kompetentni i uspješni učenici. Da bi učenici to ostvarili, učitelji trebaju osigurati metode poučavanja, nadgledanja i evaluacije temeljene na trenutnim mogućnostima i „jakim stranama“ ovih učenika, kao što su kreativnost, dobre vizualne sposobnosti, originalnost u radu ili dobra sposobnost rješavanja problema. Razumijevanje uloge teorije atribucija pomoći će im da prepoznaju učenike koji su razvili neprikladna atribucijska uvjerenja kako bi ih pravovremeno usmjerili na razvoj onih usmjerenih na trud te na taj način utjecali na poboljšanje učeničkih ishoda, ali i na podizanje kvalitete i uspješnosti vlastitog poučavanja.

Literatura

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., i Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Avramidis, E., i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., i Hamill, S. K. (2009). Cognitive Self-Regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-Efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908.
- Banks, M., i Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(1), 49–56.
- Burden, R., i Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100–104.
- Butkowsky, I. S., i Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 408–422.
- Casserly, A. M. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 79–91. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01227.x

- Chan, L. K. S. (1996). Combined Strategy and Attributional Training for Seventh Grade Average and Poor Readers. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 111–127.
- Chodkiewicz, A. R., i Boyle, C. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 78–87. doi:10.1080/02667363.2014.880048
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., i Mastropieri, M. A. (1998). Teacher Attitudes in Italy After Twenty Years of Inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 350–356.
- Dresel, M., i Haugwitz, M. (2008). A Computer-Based Approach to Fostering Motivation and Self-Regulated Learning. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 3–20. doi:10.3200/JEXE.77.1.3-20
- Elkins, J. (2007). Learning Disabilities: Bringing Fields and Nations Together. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 392–399. doi:10.1177/00222194070400050201
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., i Bond, L. (2013). Coping Successfully with Dyslexia: An Initial Study of an Inclusive School-Based Resilience Programme. *Dyslexia*, 19(2), 113–30. doi:10.1002/dys.1453
- Florian, L., i Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, 369–386. doi:10.1080/0305764X.2010.526588
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235–245. doi:10.1080/00131880110081017
- Forsterling, F. (1985). Attributional Retraining: A Review. *Psychological Bulletin*, 98(3), 495–512.
- Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., i Daniels, L. M. (2009). A Review of Attributional Retraining Treatments: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. U J. C. Smart (Ur.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (str. 227–272). New York: Springer Science + Business Media.
- Horner, S. L., i Gaither, S. M. (2004). Attribution Retraining Instruction with a Second-Grade Class. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 165–170.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, 18(3), 130–136. doi:10.1111/1467-9604.00295
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi - procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka Script.
- Kavaler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Zemljak, B., Janželj, L., i Andrejčić, M. (2010). *Dileksija - vodič za samostalno učenje učenika i studenata*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Kerr, H. (2001). Learned Helplessness and Dyslexia: A Carts and Horses Issue? *Literacy*, 35(2), 82–85. doi:10.1111/1467-9345.00166
- Koles, J. E., i Boyle, C. (2013). Future Direction of Attribution Retraining for Students with Learning Difficulties: A Review. U C. Boyle (Ur.), *Student Learning: Improving practice* (str. 13–30). New York: Nova Publishers.
- Kunnen, E. S., i Steenbeek, H. W. (1999). Differences in problems of motivation in different special groups. *Child: Care, Health and Development*, 25(6), 429–446. doi:10.1046/j.1365-2214.1999.00106.x
- Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. U I. Brdar (Ur.), *The Human Pursuit of Well-Being: A Cultural Approach* (str. 175–191). Dordrecht Heidelberg: Springer.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., i Debus, R., L. (1984). The Relationship Between Dimensions of Self-Attribution and Dimensions of Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 3–32.
- Martan, V., Lončarić, D., i Skočić Mihić, S. (2014). Atribucije školskog uspjeha i školskog neuspjeha kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. U 2. DANI OBRAZOVNIH ZNANOSTI „Ulo-

- ga istraživanja u obrazovnim promjenama.” (str. 47-48). Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., i Vidal-Abarca, E. (1997). Is Attribution Retaining Necessary? Use of Self-Regulation Procedures for Enhancing the Reading Comprehension Strategies of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503–512.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., i Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255–64. doi:10.1007/s12519-009-0049-7
- Nelson, J. M., i Manset-Williamson, G. (2006). The Impact of Explicit, Self-Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on the Reading-Specific Self-Efficacy, Attributions and Affect of Students with Reading Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213.
- Nunez, J. C., Gonzalelez-Pineda, J. A., Gonzalez-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., Gonzalez, P., Cabanach, R., G., Valle, A., i Rodriguez, S. (2005). Subgroups of Attributional Profiles in Students with Learning Difficulties and Their Relation to Self-Concept and Academic Goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 86–97.
- Okolo, C. M. (1992). The Effects of Computer-Based Attribution Retraining on the Attributions, Persistence, and Mathematics Computation of Students with Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 25(5), 327–334.
- Pintrich, P. R., i Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Puljar, A. (2014). *Stavovi učitelja o učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. (Diplomski rad)*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education*, 11(3), 223–236. doi:10.1080/09620210100200078
- Riddick, B. (2010). *LIVING WITH DYSLEXIA: The social and emotional consequences of specific learning difficulties / disabilities*. London: Routledge Publishers.
- Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and Self-Esteem. U M. Turner & J. Rack (Ur.), *The Study of Dyslexia*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Robertson, J. S. (2000). Is Attribution Training a Worthwhile Classroom Intervention For K – 12 Students with Learning Difficulties? *Educational Psychology Review*, 12(1), 111–134.
- Schunk, D. H. (1996). Attributions and the Development of Self-Regulatory Competence. *Annual Conference of the American Educational Research Association*. New York.
- Scruggs, T. E., i Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming / Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 61(1), 59–74.
- Shelton, T. L., Anastopoulos, A. D., i Linden, J. D. (1985). An Attribution Training Program with Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 18(5), 261–265.
- Shogren, K. A., Bovaird, J. A., Palmer, S. B., i Wehmeyer, M. L. (2010). Locus of Control Orientations in Students With Intellectual Disability, Learning Disabilities, and No Disabilities: A Latent Growth Curve Analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3), 80–92. doi:10.2511/rpsd.35.3-4.80
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., i Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215–229. doi:10.1177/00222194060390030301
- Silver, A., i Hagin, L. (2002). *Disorders of learning in childhood*. New York: Wiley.
- Singer, E. (2008). Coping with Academic Failure, A Study of Dutch Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 14, 314–333. doi:10.1002/dys
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (Doktorska disertacija)*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.



- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolumbo, M., Perger, S., Nastić, M., i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 153(3), 155.
- Stein, J. (2008). The Neurobiological Basis of Dyslexia. U G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Ur.), *The Handbook of Dyslexia* (str. 53-76). London: SAGE.
- Toland, J., i Boyle, C. (2008). Applying Cognitive Behavioural Methods to Retrain Children's Attributions for Success and Failure in Learning. *School Psychology International*, 29(3), 286–302. doi:10.1177/0143034308093674
- UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education Conceptual Paper A CHALLENGE & A VISION. (2003). Paris.
- UNESCO (2008). *Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education*. Geneva.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.
- Valås, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 101–114. doi:10.1080/00313830120052705
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–73.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Education*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557–573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
- Yasutake, D., Bryan, T., i Dohrn, E. (1996). The Effects of Combining Peer Tutoring and Attribution Training on Students' Perceived Self-Competence. *Remedial and Special Education*, 17(2), 83–91. doi:10.1177/074193259601700204

Valentina Martan

Osnovna škola Nedelišće
Trg Republike 9, 40305 Nedelišće, Hrvatska
valentina.martan@gmail.com

Sanja Skočić Mihić

Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
sanjasm@ufri.hr

Darko Lončarić

Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
darko@ufri.hr



Teacher Competences for Encouragement of Proactive Causal Attributions in Pupils with Specific Learning Disabilities

Valentina Martan¹, Sanja Skočić Mihić² and Darko Lončarić²

¹Nedelišće Primary School, Nedelišće, Croatia

²Faculty of Teacher Education University of Rijeka, Croatia

Abstract

Inclusive education is becoming a leading subject matter in creation of educational policies in developed countries, and teachers, who need to carry out the inclusive education in classrooms, teach children with various special educational needs, among them children with specific learning disabilities. These pupils, despite their average or above average intellectual abilities, are often experiencing school failure due to limitations caused by their specific learning problems. Teachers should have competences to organize and adjust immediate classroom surroundings, teaching strategies, monitoring and evaluation procedures based on strong characteristics / abilities of those pupils and opportunities to achieve success. Therefore, the goal of this paper is to offer a theoretical framework and overview of findings on necessary competences and knowledge teachers should have to encourage proactive patterns of causal attributions with important implications on ways they plan and realize their teaching activities. In that context, it is important to encourage teachers to recognize patterns of causal attributions that do not have a positive effect on the self-regulation of learning. An example is the defensive attributional pattern, which pupils may use to protect their self-esteem, or the depressive attributional pattern, often noticed in pupils with various learning disabilities. These patterns manifest themselves through emphasized external attributions of failure, stable internal attributions of failure and unstable external attributions of success, and may be a cause of learned helplessness. Teachers should be trained to recognize maladaptive patterns of causal attributions, to react on time, to work with pupils who exhibit maladaptive attributional style and to encourage effort-based proactive attributions. In such way, pupils would become aware that effort leads to success and that they could change the way they react to school failure, which would reduce negative consequences on their overall development.

Keywords: specific learning disabilities; beliefs about causes of success or failure; causal attribution patterns; adjustments; classroom environment

Izdavač / Publisher

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Faculty of Teacher Education University of Zagreb

Suorganizatori konferencije / Co-organizers

- Učiteljski fakultet Sveučilišta u Beču / University of Teacher Education Vienna, Austria
- Odjel za obrazovanje Katoličkoga sveučilišta Svetoga Srca u Milanu / Faculty of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani / Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia
- Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani / Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
- Filozofski fakultet Sveučilišta u Mariboru / Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia
- Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru / Faculty of Science and Education, University of Mostar, Bosnia and Herzegovina
- Sveučilište "Luigj Gurakuqi" u Skadru / Luigj Gurakuqi University, Shkoder, Albania
- Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / Department of Croatian Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Odsjek za anglistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / Department of English, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje / Institute of Croatian Language and Linguistics, Zagreb, Croatia
- Institut za društvena istraživanja u Zagrebu / Institute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Hrvatski pedagoško-književni zbor / Croatian Literary – Educational Association, Zagreb, Croatia
- Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti / Croatian Association of Researchers in Children's Literature, Zagreb, Croatia
- FIEP Europa / FIEP Europe
- Hrvatska udruga kinezioloških metodičara / Croatian Association of Kinesiology Methodologists, Zagreb, Croatia

Predsjedatelj konferencije / Conference Chairman

Ivan Prskalo, dekan Učiteljskoga fakulteta / Dean of the Faculty of Teacher Education

Organizacijski odbor / Organizing Committee

Predsjednica / Chairman:

Tamara Gazdić-Alerić, prodekanica za znanost, umjetnost i međunarodnu suradnju / Vice Dean for Science, Arts and International Cooperation

Članovi Organizacijskoga odbora Konferencije / Members of the Organizing Committee:

- Ivan Prskalo, dekan /Dean
- Stjepko Rupčić, prodekan za nastavu i studente / Vice Dean for Students and Study
- Vatroslav Horvat, prodekan za poslovanje i razvoj / Vice Dean for Business and Development
- Tamara Turza-Bogdan, prodekanica za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta / Vice Dean for Business, Students and Study in the Čakovec branch
- Berislav Majhut, prodekan za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta / Vice Dean for Business, Students and Study in the Petrinja branch
- Iva Gruić
- Miroslav Huzjak
- Ljubomir Levačić
- Diana Atanasov Piljek
- Tomislav Vrandečić
- Siniša Opić
- Vatroslav Zovko

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta / Ministry of Science, Education and Sports
- Sveučilište u Zagrebu / University of Zagreb
- Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet / University of Rijeka, The Faculty of Teacher Education
- Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje / Croatian Journal of Education
- Časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture / Journal of Research on Children's Literature and Culture
- Školska knjiga

Ivan Prskalo	Vatroslav Horvat	Marko Badrić
Lidija Cvikić	Blaženka Filipan Žignić	Iva Gruić
Berislav Majhut	Lovorka Zergollern-Miletić	Miroslav Huzjak
Ljubomir Levačić	Diana Atanasov Piljek	Tamara Jurkić Sviben
Tomislav Vrandečić	Siniša Opić	Milan Matijević
Mario Dumančić	Vatroslav Zovko	

- Marko Alerić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Branislav Antala, Komenius sveučilište u Bratislavi, Slovačka/Comenius University in Bratislava, Slovakia
- Diana Atanasov Piljek, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Marko Badrić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Branislava Baranović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska/Institute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Marija Bešter Turk, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija/University of Ljubljana, Slovenia
- Jozef Bushati, Sveučilište u Skadru, Albanija/University of Shkodra, Albania
- Lidija Cvikić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Carolina Maria Dias Goncalves, Politehnički institut u Lisabonu, Portugal/Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal
- Gezim Dibra, Sveučilište u Skadru, Albanija/University of Shkodra, Albania
- Matjaž Duh, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/University of Maribor, Slovenia
- Mario Dumančić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Blaženka Filipan Žignić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Željka Flegar, Sveučilište u Osijeku, Hrvatska/Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Csaba Foldes, Sveučilište u Erfurtu, Njemačka/University of Erfurt, Germany
- Tamara Gazdić-Alerić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Renata Geld, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Iva Gruić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Vatroslav Horvat, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Tuğba Hoşgorur, Sveučilište Muğla Sıtkı Kocman, Turska /Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey
- Miroslav Huzjak, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Josip Ivanović, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija/University of Novi Sad, Serbia
- Željko Jozić, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Hrvatska/ Institute of Croatian Language and Linguistics, Croatia
- Tamara Jurkić Sviben, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Brigita Kacjan, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/University of Maribor, Slovenia
- Jana Kalin, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija/University of Ljubljana, Slovenia
- Ljupčo Kevereski, Sveučilište u Bitoli, Makedonija/St. Clement of Ohrid University of Bitola, Macedonia
- Jeanne Klein, Sveučilište Kanzas, SAD/University of Kansas, USA
- Ljiljana Klinger, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, Hrvatska/Croatian Literary - Educational Association, Zagreb, Croatia
- Marjeta Kovač, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija/University of Ljubljana, Slovenia

- Mira Krajnc Ivič, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/University of Maribor, Slovenia
- Mladen Kvesić, Sveučilište u Mostaru, Bosna i Hercegovina/University of Mostar, Bosnia and Herzegovina
- Rolf Laven, Sveučilište u Beču, Austrija/University of Teacher Education, Vienna, Austria
- Ildiko Lazar, Sveučilište Eotvos Lorand, Budimpešta, Mađarska/Eotvos Lorand University, Budapest, Hungary
- Claudia Lenz, Norveški institut znanosti i tehnologije, Trondheim, Norveška/Norwegian Institute for Science and Technology, Trondheim, Norway
- Markus Lermen, Sveučilište u Kaiserlauternu, Njemačka/University of Kaiserlautern, Germany
- Ljubomir Levačić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Berislav Majhut, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Milan Matijević, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Milica Mihaljević, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Hrvatska/ Institute of Croatian Language and Linguistics, Croatia
- Saša Milić, Sveučilište "Crna Gora" u Podgorici, Crna Gora / University of Montenegro, Podgorica, Crna Gora
- Wolfgang Muller-Commichau, Sveučilište primijenjenih znanosti, Wiesbaden, Njemačka / Rhein-Mein University of Applied Sciences, Wiesbaden, Germany
- Hašim Muminović, Sveučilište u Sarajevu, Bosna i Hercegovina /University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
- Marianne Nikolov, Sveučilište u Pečuhu, Mađarska/University of Pecs, Hungary
- Zoran Nježić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Siniša Opić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Najat Ouakrim-Soivio, Sveučilište u Helsinkiju, Finska/University of Helsinki, Finland
- Marek Oziewicz, Sveučilište Minnesota, Minneapolis, SAD/University of Minnesota, Minneapolis, USA
- Dunja Pavličević Franić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Bernardina Petrović, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Simone Pfenninger, Sveučilište u Zurichu, Švicarska/University of Zurich, Switzerland
- Lahorka Plejić Poje, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Simonetta Polenghi, Katoličko sveučilište u Milanu, Italija/ Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Mimoza Prik, Sveučilište u Skadru, Albanija/ University of Shkodra, Albania
- Edvard Protner, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/ University of Maribor, Slovenia
- Marina Protrka, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Ivan Prskalo, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Paulina Pycia, Šlesko sveučilište, Katowice, Poljska/ University of Silesia in Katowice, Poland
- Pia Maria Rabensteiner, Sveučilišni institut za obrazovne studije, Klagenfurt, Austrija / University College of Teacher Education, Klagenfurt, Austria
- Zrinka Ristić Dedić, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska/ Insitute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Veljka Ružička Kenfel, Sveučilište u Vigu, Španjolska / University of Vigo, Spain
- Domenico Simeone, Katoličko sveučilište u Milanu, Italija / Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Janez Skela, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Lazar Stošić, Visoka škola za odgajatelje, Aleksinac, Srbija / College of Professional Studies Educators, Aleksinac, Serbia
- Janko Strel, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Nenad Suzić, Sveučilište u Banja Luci, Bosna i Hercegovina / University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
- Peter Svetina, Institut za Slavistiku, Klagenfurt, Austrija / Institute of Slavic Studies, Klagenfurt, Austria
- Petra Szucsich, Sveučilište u Beču, Austrija / University of Teacher Education, Vienna, Austria
- Nevio Šetić, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, Hrvatska / Croatian Literary – Educational Association, Zagreb, Croatia
- Stanislava-Staša Tofoska-Janeska, Sveučilište Svetih Ćirila i Metoda, Skopje, Makedonija / St. Cyril and Methodius University of Skopje, Macedonia
- Sanda Lucija Udier, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Milena Valenčić Zuljan, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Vlasta Vizek Vidović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska/ Insitute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Tomislav Vrandečić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Lovorka Zergollern-Miletić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Vatroslav Zovko, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Irena Zovko Dinković, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia

- Marija Andranka, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Branislav Antala, Fakultet za kineziološku kulturu i sport, Slovačka / Faculty of Physical Education and Sport, Comenius University, Slovakia
- Josip Babin, Filozofski fakultet, Split / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Robert Bacalja, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru / Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education, Zadar, Croatia
- Marko Badrić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Antonija Balić Šimrak, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ana Batinić, Zavod za povijest hrvatske književnosti, kazališta i glazbe Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti / The Institute for the History of Croatian Literature, Theater and Music of the Croatian Academy of Science and Arts, Croatia
- Štefka Batinić, Hrvatski školski muzej, Zagreb / Croatian School Museum, Zagreb, Croatia
- Vesna Vesela Bilić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Milena Mileva Blažić, Pedagoški fakultet u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
- Branko Bogнар, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Marija Brajčić, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ The Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Split, Croatia
- Bulent Gurbuz, Fakultet sportskih znanosti, Kirikkale / Sport Sciences Faculty, Kirikkale University, Turkey
- Ana Butković, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Kristina Cergol Kovačević, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Lidija Cvikić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Sanja Čurković-Kalebić, Filozofski fakultet u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia
- Natalija Čurković, Sveučilište Cornell, Visoka škola za ekologiju čovjeka, SAD / Cornell University, College of Human Ecology, USA
- Petar Čurković, Sveučilište Cornell, Škola strojarstva i zrakoplovnog inženjerstva Sibley, SAD / Cornell University, Sibley School of Mechanical and Aerospace Engineering, USA
- Carolina Maria Dias Goncalves, Politehnički institut u Lisabonu, Portugal / Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal
- Snježana Dobrota, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Sanja Drakulić, Umjetnička akademija u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Academy of Arts in Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Matjaž Duh, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Mariboru, Maribor, Slovenija/ The Faculty of Education, University of Maribor, Maribor, Slovenia
- Mario Dumančić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Lada Duraković, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska/ Music Academy in Pula, University Juraj Dobrila in Pula, Croatia
- Marina Đuranović, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Blaženka Filipan-Žignić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Željko Filipović, Pedagoški Fakultet Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina/ Faculty of Education, University of Sarajevo, Bosna and Herzegovina
- Željka Flegar, Učiteljski fakultet, Osijek / Faculty of Teacher Education, Osijek, Croatia
- Tamara Gazdić-Alerić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Renata Geld, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Iva Gruić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dragica Haramija, Pedagoški fakultet u Mariboru, Slovenija / Faculty of Education, Maribor, Slovenia
- József Horváth, Institut za engleski jezik, Pečuh, Mađarska / Institute of English Studies, Pecs, Hungary
- Vatroslav Horvat, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

- Marijana Hraski, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Miroslav Huzjak, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Katarina Ivon, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar / Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education, Zadar, Croatia
- Zrinka Jelaska, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Biljana Jeremić, Pedagoški fakultet u Somboru, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
- Visnja Josipović – Smojver, Filozofski fakultet, Zagreb, Hrvatska / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Svetlana Kalezić Radonjić, Filozofski fakultet u Nikšiću, Crna Gora / Faculty of Philosophy, Nikšić, Montenegro
- Igor Kanižaj, Fakultet političkih znanosti, Zagreb / Faculty of Political Science, Zagreb, Croatia
- Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Novi Sad, Serbia
- Martina Kolar Billege, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Viktorija Kolarovska-Gmirja, Muzički fakultet u Skopju, Sveučilište sv. Ćirila i Metoda u Skopju, R. Makedonija/ Faculty of Music - Skopje, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, FYR of Macedonia
- Morana Koludrović, Filozofski fakultet, Sveučilite u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia
- Katarina Koprek, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb, Croatia
- Andrijana Kos-Lajtmán, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Marjeta Kovač, Fakultet za sport, Ljubljana / Faculty of Sport, University of Ljubljana, Slovenia
- Livija Krofelin, Umjetnička akademija u Osijeku / Academy of Arts in Osijek Croatia
- Katarina Krpan, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Academy of Music, University of Zagreb, Croatia
- Vladimir Krušić, Hrvatsko narodno kazalište Varaždin / Croatian National Theatre in Varaždin, Croatia
- Tomislav Krznar, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dubravka Kušćević, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ The Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Split, Croatia
- Jelena Kuvač Kraljević, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb / Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia
- Kornelija Kuvač Levačić, Odjel za kroatistiku i slavistiku, Zadar / The Department of Croatian Language and Literature and South Slavic Philology, Zadar, Croatia
- Danijel Labaš, Hrvatski studiji, Zagreb / Centre for Croatian Studies, Zagreb, Croatia
- Goran Lapat, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marinko Lazzarich, Učiteljski fakultet, Rijeka / Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia
- Vladimir Legac, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Stela Letica, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Alena Letina, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marija Loriger, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Maja Ljubetić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska/ /Faculty of Philosophy, University of Split, Croatia
- Tajana Ljubin Golub, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Berislav Majhut, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Damir Marinić, Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Milan Matijević, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Zoran Mihajlovski, Pedagoški fakultet, Sveučilište sv. Ćirila i Metoda u Skopju, R. Makedonija/ Faculty of Pedagogy, "Ss Cyril and Methodius" University of Skopje, FYR of Macedonia

- VII

- Damir Velički, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Vladimira Velički, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Sabina Vidulin, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska/ Music Academy in Pula, University Juraj Dobrila in Pula, Croatia
- Jelena Vignjević, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ines Virč, Institut za jezik i jezikoslovlje, Zagreb / Institute of Croatian Language and Linguistic, Zagreb, Croatia
- Lidija Vlahović, Filozofski fakultet, Split / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Sanja Vrcić - Mataija, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru / The Department of Teacher Education in Gospić, University of Zadar, Croatia
- Terrell Young, Učiteljska škola David O McKay, Provo, UT, SAD / David O McKay School of Education, Provo, UT, USA
- Lovorka Zergollern Miletić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Vatroslav Zovko, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska / Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia
- Tomaž Zupančič, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Mariboru, Maribor, Slovenija/The Faculty of Education, University of Maribor, Maribor, Slovenia

Tajnice / Secretaries

Srna Jenko Miholić

Martina Puškarić

Marijana Hraski

Sanja Lovrić Kralj

Maja Homen

Katarina Aladrović Slovaček

Tamara Jurkić Sviben

Marina Gabelica

Višnja Rajić

Jezična obrada / Language Editors

Hrvatski jezik / Croatian Lidija Cvikić; Tamara Gazdić-Alerić; Božica Vuić

Engleski jezik /English Ivana Cindrić; Andrea Pečnik

Voditelj Simpozija / Symposium Chairman

Siniša Opić

Urednici simpozija / Editors of the Symposium Proceedings

Siniša Opić

Milan Matijević

Organizacijski odbor simpozija/ Organizing Committee

Siniša Opić

Vladimira Velički

Višnja Rajić

Milan Matijević

Damir Velički

Goran Lapat

Dubravka Miljković

Mario Dumančić

Tomislav Topolovčan

Tajnica simpozija / Symposium Secretary

Višnja Rajić

- Anđelka Peko, Osijek, Hrvatska/Osijek, Croatia
- Carolina Maria Dias Goncalves, Lisabon, Portugal /Lisbon, Portugal
- Claudia Lenz, Oslo, Norveška / Oslo, Norway
- Damir Velički, Zagreb, Hrvatska / Zagreb, Croatia
- Dijana Vican, Zadar, Hrvatska/Zadar, Croatia
- Dubravka Miljković, Zagreb, Hrvatska / Zagreb, Croatia
- Hašim Muminić, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
- Ildiko Lazar, Budimpešta, Mađarska / Budapest, Hungary
- Jasna Krstović, Rijeka, Hrvatska / Rijeka, Croatia
- Josip Ivanović, Subotica, Srbija / Subotica, Serbia
- Lazar Stošić, Aleksinac, Srbija / Aleksinac, Serbia
- Ljupčo Kevereski, Bitola, Makedonija / Bitola, Macedonia
- Mario Dumančić, Zagreb, Hrvatska / Zagreb, Croatia
- Markus Lermen, Kaiserlautern, Njemačka / Kaiserlautern, Germany
- Matjaž Duh, Maribor, Slovenija / Maribor, Slovenia
- Milan Matijević, Zagreb, Hrvatska / Zagreb, Croatia
- Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija / Ljubljana, Slovenia
- Najat Ouakrim-Soivio, Helsinki, Finska / Helsinki, Finland
- Nenad Suzić, Banja Luka, Bosna i Hercegovina / Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
- Pia Maria Rabensteiner, Klagenfurt, Austrija / Klagenfurt, Austria
- Saša Milić, Podgorica, Crna Gora / Podgorica, Montenegro
- Siniša Opić, Zagreb, Hrvatska / Zagreb, Croatia
- Tuğba Hoşgorur, Turska / Turkey
- Višnja Rajić, Zagreb, Hrvatska / Zagreb, Croatia
- Vladimira Velički, Zagreb, Hrvatska / Zagreb, Croatia
- Wolfgang Muller-Commichau, Wiesbaden, Njemačka / Wiesbaden, Germany

Milena Valenčič Zuljan, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem 000903535

The authors are solely responsible for the content and the language of the contributions. Furthermore, statements and views expressed in the contributions are those of the authors and do not necessarily represent those of the Editorial Board and the publisher.

