Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja

13. – 15. 4. 2015. / Opatija, CROATIA



ZBORNIK 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

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 kineziološkim 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

Pokrovitelji / Sponsors

- 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

Urednički odbor konferencije / Conference Editorial Board

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

Programski odbor / Programme Committee

Predsjednica / Chairman

Majda Rijavec, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia

Članovi programskoga odbora konferencije / Members of Programme Committee

- 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 BešterTurk, 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/ Universita Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Mimoza Priku, 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, Katovice, 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 / Universita 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 Valenčič 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

Recenzenti / Reviewers

- Marija Andraka, 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 Bognar, 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, Kırıkkale 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 Ćurković-Kalebić, Filozofski fakultet u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia
- Natalija Ćurković, Sveučilište Cornell, Visoka škola za ekologiju čovjeka, SAD / Cornell University, College of Human Ecology, USA
- Petar Ćurković, 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, Univerity 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-Lajtman, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Marjeta Kovač, Fakultet za sport, Ljubljana / Faculty of Sport, University of Ljubljana, Slovenia
- Livija Kroflin, 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 Kuščević, 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 Lorger, 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

- Jelena Mihaljević Djigunović, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb Croatia
- Mija Mihevc, Gimnazija Vič, Slovenija/ High school Vič, Slovenia
- Krešimir Mikić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dubravka Miljković, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Aleksandra Mindoljević Drakulić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ivana Nikolić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marianne Nikolov, Filozofski fakultet u Pečuhu, Mađarska / Faculty of Humanities, Pecs, Hungary
- Dario Novak, Kineziološki fakultet, Zagreb / Faculty of Kinesiology, University of Zagreb, Croatia
- Jasna Novak Milić, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Siniša Opić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Predrag Oreški, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Simona Pajaujiene, Fakultet za sportsku biomedicinu, Ljubljana / Faculty of Sport Biomedicine, Lithuanian Sports University, Lithuania
- Jelena Paušić, Kineziološki fakultet, Split / Faculty of Kinesiology, University of Split, Croatia
- Višnja Pavičić Takač, Filozofski fakultet, Osijek / Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek, Croatia
- Emilia Pavlova, PhD, Associate Professor, Nacionalna sportska akademija „V. Levski" / National Sport Academy „V. Levski", Sofia, Bulgaria
- Simone Pfenninger, Odjel za engleski jezik, Sveučilište u Zurichu, Švicarska / English Department, University of Zurich, Switzerland
- Franziska Pirstinger, Katolički sveučilišni koledž u Grazu, Austrija/ Catholic University College Graz, Austria
- Biljana Popeska, Fakultet edukacijskih znanosti, Stip / Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delcev" Stip, Republic of Macedonia
- Ivan Prskalo, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Višnja Rajić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Vladimira Rezo, Institut za jezik i jezikoslovlje, Zagreb / Institute of Croatian Language and Linguistic, Zagreb
- Majda Rijavec, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Beatriz Rodriguez, Filološki i prevoditeljski fakultet, Vigo, Španjolska / Faculty of Philology and Translation, Vigo, Spain
- Jože Rugelj, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education University of Ljubljana, Slovenia
- Igor Saksida, Pedagoški fakultet u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
- Renata Sam-Palmić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska/ Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
- Janez Skela, Filozofski fakultet u Ljubljani, Slovenija Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
- Josip Stepanić, Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska / Faculty of Mechanical Engineering & Naval Architecture, University of Zagreb, Croatia
- Vesna Svalina, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Faculty of Education and Educational Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Ines Škuflić Horvat, Zagrebačko kazalište mladih / Zagreb Youth Theatre, Croatia
- Vesna Štemberger, Fakultet za edukaciju; Ljubljana / Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
- Zvonimir Tomac, Učiteljski fakultet, Osijek / Faculty of Teacher Education, University of Osijek, Croatia
- Zlata Tomljenović, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Rijeka, Croatia
- Tomislav Topolovčan, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Tamara Turza - Bogdan, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia

- 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, Univerity 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 / Simposium Secretary

Višnja Rajić

Programski odbor simpozija / Programme Committee

- 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 Muminović, 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

Pozvana predavačica / Keynote Speaker

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

ISBN: 978-953-7210-82-3

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

Autori snose svu odgovornost za sadržaj i jezičnu kvalitetu radova. Nadalje, izjave i stavovi izraženi u radovima isključivo su stavovi autora i ne moraju nužno predstavljati mišljenja i stavove Uredništva i izdavača.

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.

Riječi urednika

Milan Matijević i Siniša Opić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Ovaj simpozij je organiziran kao dio programa istraživačkih aktivnosti Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu koji financira Hrvatska zaklada za znanost u okviru znanstvenog projekta Nastava i škola za net generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnim i srednjim školama. Na poziv organizatora ove međunarodne konferencije odazvali su se svojim istraživačkim radovima učitelji iz primarnog i sekundarnog obrazovanja te sveučilišni nastavnici i istraživači školskih i pedagoških pitanja iz četrnaest država: Albanija, Austrija, Brazil, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Finska, Hrvatska, Kosovo, Makedonija, Njemačka, Poljska, Rumunjska, Slovenija, Srbija.

Ovaj je simpozij prilika za kritičku analizu svih varijabli nastave u osnovnim i srednjim školama; procjenu primjerenosti obrazovne sredine i okoline za učenje pripadnika net-generacije, prezentiranje zanimljivih pedagoških projekata koji su organizirani u osnovnim i srednjim školama te prezentiranje rezultata istraživanja u primarnom i sekundarnom obrazovanju.

Središnje pitanja kojima se bavi većina autora odnose se na kurikularne promjene odnosno na unturanju reformu nastave. Autori su uvažili preporuke organizatora konferencije te ponudili za prezentaciju radove koji se bave pitanjima glavnih subjekata koji sudjeluju u organizaciji škole i nastave: učenici, učitelji i roditelji te pitanjima uređenja i opremanja obrazovne sredine u kojoj se organiziraju poučavanje i učenje. Posebno se ističe veći broj naslova koji se odnose na obogaćivanje nastave digitalnim medijima: facebook, pametni telefoni, blog, društvene mreže u nastavi i školi itd. Veći broj autora sugerira istraživanje i modeliranje škole i nastave za budućnost, a koje bi trebale uvažavati karakteristike i stilove življenja i učenja pripadnika net generacija koje ovih godina ulaze u školski sustav.

Izdvojimo još neke ključne riječi iz naslova koji su objavljeni u ovom Zborniku, a koji odražavaju tematiku radova koje ovdje objavljujemo: demokratizacija obrazovanja, inkluzivno obrazovanje, odgojne kvalitete net generacije, konstruktivističko e-učenje, kreativno učenje, poduzetničko obrazovanje, ocjenjivanje učenika i obrazovnih ishoda, udžbenik, školska fobija i drugi psihološka pitanja sudjelovanja učenika u nastavi, daroviti učenici u nastavi i školi, metodologija istraživanja, karakteristike net generacije, konstruktivizam.

Urednici konferencijskog Zbornika i članovi Organizacijskog odbora zahvaljuju svim autorima priloga koje ovdje objavljujemo te svim sudionicima ove međunarodne konferencije na ukazanom povjerenju.

Contents / Sadržaj

Milena Valenčič Zuljan
POZVANO PREDAVANJE - Izvorni znanstveni rad / PLENARY LECTURE - Original research paper
Nastava u 21. stoljeću – profesionalni izazov za učitelje
Coping with challenges of teaching net generation in the 21stcentury 1

Sandra Antulić, Siniša Opić and Daria Tot
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Evaluation level in the process of self-evaluation of educational institution
Razina evaluacije u procesu samo-evaluacije obrazovne institucije 23

Branko Bognar, Vesna Gajger i Vlatka Ivić
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Konstruktivističko e-učenje u visokoškolskoj nastavi
Constructivist E-learning in Higher Education 35

Anna Brosch
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
The media and children sexuality – an anthropological approach
Mediji i dječja seksualnost – antropološki pristup 47

Alina Budniak
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Knowledge of the principles of behaviour in life in pre-school- and younger-school-age children
Poznavanje principa ponašanja u životu kod učenika predškolskog uzrasta i učenika u nižim razredima osnovne škole 54

Milena Ivanuš Grmek i Branka Čagran
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Shvaćanje učenja kod studenata – budućih pedagoških radnika – u tri države
The Notion of Learning in Students - Future Pedagogical Workers - in Three Countries 65

Maja Drvodelić i Vlatka Domović
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Odnos odgojitelja prema samovrednovanju dječjih vrtića
Preschool teachers' attitudes toward the self-evaluation of preschool institutions 77

Lucija Jančec i Jurka Lepičnik Vodopivec
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Stavovi učitelja razredne nastave prema značajkama školskog prostora
Attitudes of elementary school teachers towards characteristics of school space 87

Lana Jurčec and Majda Rijavec
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Work orientations and well/ill-being of elementary school teachers
Radne orijentacije i dobrobit/nedobrobit učitelja razredne i predmetne nastave 100

Ljupčo Kevereski, Marija Kotevska-Dimovska and Dragan Ristevski
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Analysis and Observations on the Descriptive Assessment
in the Republic of Macedonia
Osvrt na deskriptivno vrednovanje u Republici Makedoniji 111

Alena Letina
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Konstruktivizam u nastavi prirode i društva: holistički pristup
razvoju učeničkih kompetencija
Constructivism in Science and Social Studies Teaching:
A Holistic Approach to Development of Students` Competencies 127

Goran Livazović
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Odgojno-socijalizacijski potencijali suvremenih medija
The Educational and Socialization Potentials of Modern Media 138

Darko Lončarić i Tatjana Majić
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Prilog razvoju i validaciji Skale učiteljskih kompetencija
Contribution to the development and validation of Teachers' Competence Scale 150

Tajana Ljubin Golub i Irena Bohač
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti
The relationship between the emotional intelligence and
student teacher self-efficacy 163

Ivana Medica Ružić
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Video igre u primarnom obrazovanju
Videogames in primary education 175

Dubravka Miljković and Lana Jurčec
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Is curiosity good for students? The case of Faculty of Teacher Education and Faculty of Kinesiology
Je li dobro biti radoznao? Slučaj studenata Učiteljskog i Kineziološkog fakulteta 185

Marcin Musioł
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Reasonable use of internet services as an antidote to adverse changes in the learning process according to pedagogy students
Razumno korištenje usluga interneta kao protulijek nepovoljnim promjenama u procesu učenja iz perspektive studenata pedagogije 198

Najat Ouakrim-Soivio
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Basic education of the future – Let's turn the trend!
Osnovno obrazovanje u budućnosti – promijenimo trend! 208

Anđelka Peko i Emerik Munjiza
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Kultura nastave - determinanta opterećenja učenika
Culture of teaching determines school workload of students 224

Alina Nicoleta Padurean
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
The Portfolio as Alternative College Students` Evaluation Technique
Portfolio kao alternativan način vrednovanja studenata na fakultetu 236

Majda Rijavec, Tajana Ljubin Golub i Diana Olčar
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Can learning for exams make students happy?
Faculty related and faculty unrelated flow experiences and well-being
Može li nas učenje za ispit učiniti sretnima?
Iskustva zanesenosti na fakultetu i dobrobit studenata 245

Tomislav Topolovčan, Milan Matijević and Mario Dumančić
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Some Predictors of Constructivist Teaching in Elementary Education
Neki prediktori konstruktivističke nastave u osnovnom obrazovanju 254

Andreja Vrekalić
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Pomodno ili demodê: o (idealnom) pristupu u nastavi glazbe
Fashionable or demode: about the (ideal) approach in teaching of music 269

Dunja Anđić, Antonia Ćurić i Leo Pavlačić *Prethodno priopćenje / Preliminary communication* Univerzalne vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj studenata i učitelja
Universal Values and Values of Education for Sustainable Development of students and teachers 279

Edita Borić i Ivana Borić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Stavovi budućih učitelja o uporabi multimedijskih sadržaja u nastavi
Future teachers' attitudes on the use of multimedia in teaching 292

Gordana Budimir-Ninković, Aleksandar Janković and Nenad Stevanović
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Stručno usavršavanje učitelja u funkciji razvoja nedostajućih profesionalnih kompetencija i cjeloživotnog učenja
Class teachers'professional development in the function of the development of the missing professional competences and lifelong learning 302

Vesna Buljubašić Kuzmanović
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Studentski doprinos razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja
Student Contribution to Developing an Inclusive Education Network 314

Renata Čepić i Sanja Tatalović Vorkapić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Kreativno učenje kao put do dobrobiti djece: implikacije za pedagogiju i praksu odgajatelja i učitelja
Creative learning as a path for children well-being: implications for (pre)school teachers' pedagogy and practice 324

Emina Dedić Bukvić, Sandra Bjelan-Guska i Edina Nikšić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Kompetencije nastavnika za kreiranje multimedijalnog inkluzivnog okruženja za učenje – primjeri iz prakse
Teacher competences for creating a multimedia inclusive learning environment - examples from practice 336

Gezim Dibra, Mimoza Priku, Brilanda Hasi (Lumani) and Bujanë Topalli
Preliminary communication / Prethodno priopćenje
The influence of family functioning and family-school collaboration in progress of adolescents in the city of Shkodra
Utjecaj funkcioniranja obitelji i suradnje obitelji i škole na napredak adolescenata 347

Gezim Dibra, Ledia Kashahu(Xhelilaj), Fatmir Vadahi and Eranda Bilali
Preliminary communication / Prethodno priopćenje
The challenge of the Albanian teachers for inclusive education
Izazov inkluzivnog obrazovanja za albanske nastavnike 357

Karolina Doutlik i Jelena Acman
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Implementacija pedagoških ideja Rudolfa Steinera u produženom boravku
Implementation of pedagogical ideas of Rudolf Steiner
in extended day program 370

Snježana Dubovicki i Renata Jukić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Temelji reforme sveučilišne nastave za učitelja budućnosti
The foundations of the reform of the university teaching
for the teacher of the future 380

Anita Đordić i Jelena Modrić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Opravdanost nastave filma u sekundarnom obrazovanju
kao nadgradnja nastave medijske kulture u primarnom obrazovanju
Justification of teaching film in secondary education
as un upgrade to media culture teaching in primary education 391

Lidija Eret
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Mišljenja osnovnoškolskih učenika i budućih učitelja
o mogućnostima primjene Facebooka i pametnih telefona u nastavi
Opinions of primary school students and teacher candidates about
the possibilities of facebook and smartphones implementation in education 401

Monika Frania
Preliminary communication / Prethodno priopćenje
Blog as a potential tool of modern education and a bridge
between a student and a teacher
Blog – obrazovni alat i poveznica između nastavnika i učenika 416

Lejla Hodzić i Merima Zukić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Inicijalno obrazovanje i razvijanje „mekih“ vještina
kod studenata nastavničkih fakulteta
Pre – service education and student's 'soft' skills development
at teachers universities 425

Tomasz Huk
Preliminary communication / Prethodno priopćenje
Facebook in creating the image and social behaviour
among teenagers under 13 years of age
Facebook i stvarnje osobne slike i društvenog ponašanja
kod tinejdžera mlađih od 13 godina 432

Ana Karlović i Filip Gospodnetić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Analiza sadržaja kreativnog natječaja „Oboji svijet!“: tolerancija,
(ne)nasilje i rješavanje sukoba u likovnim i literarnim radovima djece
The analysis of content of the creative competition „Colour the world!“:
tolerance, (non)violence and conflict solving in art and literary work od children 442

Jasna Kudek Mirošević
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija
i učitelja za inkluzivnu praksu
The Assessment of the Competences of the Teacher Training
College Students and the Teachers for Inclusive Practice 453

Rea Lujić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Autobiografija interkulturalnih susreta – moćan alat protiv
interkulturalne nekompetencije
Autobiography of Intercultural Encounters – a powerful tool
against intercultural incompetence 466

Mirko Lukaš i Boris Janković
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Ravnatelj kao čimbenik organizacijskog učenja
u funkciji unutarnje reforme školstva
School Principal as factor of organizational learning
in the function of internal school reform 474

Jelena Maksimović i Jelena Osmanović
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Paradigmatska debata u pedagoškim istraživanjima: problemi i perspektive
Paradigmatic debate in educational research: problems and perspectives 485

Tatjana Novović and Katarina Todorović
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Prvi razred devetogodišnje škole-pretpostavka kontinuiteta u obrazovnom sustavu
First grade - assumption of continuity in educational system 493

Muhamed Omerović, Nedim Čirić, Nermin Tufekčić,
Farizada Alispahić i Mirsada Tulumović-Kalajac
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Evaluacija primjene multimedijalnih i digitalnih inovacija
u internoj reformi kvalitete nastavnog rada suvremene škole
Evaluation of Application of Multi Media and Digital Innovations
in Internal Reform quality of Teaching in Contemporary Schooling System 507

Jehona Rrustemi
Preliminary communication / Prethodno priopćenje
Student participation in school life in the function of
the education for democratic citizenship and education rights
Uključenost učenika u život škole u funkciji obrazovanja
za demokratsko građanstvo i obrazovna prava 521

Nenad Suzić i Ankica Suzić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Metoda scenarija u odgojnim znanostima
The scenario method in educational sciences 529

Alma Škugor i Marija Sablić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Povezanost osobnog iskustva učitelja pripravnika
s načinima učenja i poučavanja usmjerenih na učenika
Correlation between trainee teachers' personal experience
and ways of student-centered learning and teaching 538

Jelena Šurić i Tea Pavičić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Prikaz i percepcija spolnih i rodnih uloga u medijima
View and perception of sex and gender roles in the media 551

Snežana Stavreva Veselinovska
Preliminary communication / Prethodno priopćenje
Impact of the usage of animation in teaching cell biology on student achievement
Utjecaj korištenja animacije u podučavanju biologije stanice na uspjeh učenika 564

Nikša Alfirević, Jurica Pavičić i Morana Koludrović
Pregledni rad / Review paper
Model vrednovanja djelovanja školskog odbora
u sukonstruktivističkom pristupu izgradnji škole
Framework for evaluating school board effectiveness
in the co-constructivist approach to school development 573

Blaženka Bačlija Sušić
Pregledni rad / Review paper
Inkluzivno obrazovanje u glazbenoj naobrazbi
Inclusive education in music 583

Vesna Bilić
Pregledni rad / Review paper
Načini učenja, online aktivnosti i ishodi odgoja net-generacije
Net generation methods of learning, on-line activities
and upbringing outcomes 593

Josipa Franić i Marina Đuranović
Pregledni rad / Review paper
Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovne razredne odjele
Integration of students with disabilities into regular classes 607

Edit Lezha
Review paper / Pregledni rad
Positive mental health reforms in schools for teachers well being
Pozitivne reforme mentalnoga zdravlja za dobrobit učitelja u školama 618

Valentina Martan, Sanja Skočić Mihić i Darko Lončarić
Pregledni rad / Review paper
Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija
kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju
Teacher Competences for Encouragement of Proactive Causal Attributions
in Pupils with Specific Learning Disabilities 624

Milan Matijević i Višnja Rajić
Pregledni rad / Review paper
Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas
Methodology of curricular change: then and now 635

Nikola Mijanović
Pregledni rad / Review paper
Udžbenik u novom medijskom okruženju
Textbooks in the new media environment 655

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Pregledni rad / Review paper
Diferencijalna dijagnoza školske fobije
The differential diagnosis of school phobia 665

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Pregledni rad / Review paper
Fenomenologija adolescentskog samoozljeđivanja: pokušaj samoozdravljenja ili pokušaj suicida – izazov empatijskoj i mentalno zdravoj školi
The phenomenology of adolescent self-harm: attempted self-healing or attempted suicide – challenge to empatic and mentally healthy school 672

Emina Ogrizek
Pregledni rad / Review paper
Tržište rada i generičke kompetencije kao ključni element reforme strukovnog obrazovanja
The labor market and generic competences as a key element in the reform of vocational education 679

Jadranka Pavić and Iva Filipušić
Review paper / Pregledni rad
Advertising Messages in Media and Education for Media
Reklamne medijske poruke i odgoj za medije 687

Ivana Perković Krijan i Vesna Gajger
Pregledni rad / Review paper
Podrška škole i učitelja darovitim učenicima u nastavi Prirode i društva
School and teachers support to gifted students in science and society 697

Marja Bešter Turk
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Odgovori učenika na učiteljeva pitanja u slovenskoj osnovnoj školi
Answers of Pupils to Teachers' Questions in Slovene Schools 706

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
POZVANO PREDAVANJE
Izvorni znanstveni
stranice: 1-22

Nastava u 21. stoljeću – profesionalni izazov za učitelje

Milena Valenčič Zuljan
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani

Sažetak

Početak 21. stoljeća obilježile su mnoge društvene i ekonomske promjene, nova znanja o učenju i pronalascima iz različitih meta-analiza o učinkovitom poučavanju, reforme, inovacije, heterogeni razredi i interkulturalne škole kao i visoka očekivanja od nastavnika i škola. Sukladno tome, nastavnici, nastavnici na nastavničkim fakultetima, istraživači u obrazovanju i političari u školstvu suočavaju se s novim izazovima. Osnovno pitanje je kako poučavanje treba izgledati u kojemu će nova net-generacija biti spremna odgovoriti na mnoge i ponekad nedefinirane buduće izazove, biti sposobna na cjeloživotno učenje, kvalitetan privatni život s produktivnom međusobnom suradnjom u društvu znanja. Odgovor na to pitanje prikazan je kroz dva dijela. U prvome dijelu, autor predstavlja rezultate istraživanja o učenju i poučavanju kroz provedenu studiju. Rezultati studija o učenju i meta-studija o učinkovitosti poučavanja naglašavaju važnost učinkovitih okruženja za učenje koji se okreću učenicima. Individualizacija je moguća samo ukoliko je nastavnik osjetljiv na različitosti među učenicima vezanim uz njihovo predznanje, sposobnosti, interese, motivaciju, stilove učenja, samo-učinkovitost, očekivanja od sebe i obrazovanja u odnosu na učenikovu jezičnu, kulturalnu i društvenu pozadinu. Stvaranje okruženja koje je učinkovito za učenje te modeli poučavanja koji se okreću učenicima zahtijeva ravnotežu između problema i pristupa istraživanju s jedne strane te sistematičnog poučavanja s druge. U završetku rada, autor nudi mjere potrebne kako bi se ispunili gore navedeni uvjeti.

Ključne riječi: *obvezno školovanje, obrazovanje, obrazovna okolina*

Uvod

Europske se države posljednjih desetljeća bave različitim izazovima na društvenome, kulturnome, gospodarskome i tehnološkome području. Odgovori su pojedinih država i međunarodnih organizacija (npr. OECD) na ekonomske i društvene promjene različiti. Svima je pak zajedničko da naglašavaju važnu ulogu obrazovanja (Buchberger i dr., 2001). Iz pregleda europskih dokumenata vidljivo je da su od 90-ih godina prošloga stoljeća nadalje kvalitetan odgoj i obrazovanje shvaćani kao temelj izgradnje Europe kao društva znanja. Za postizanje navedenoga potrebno je duboko razumijevanje kompleksnih koncepata, medijska pismenost i mogućnost upotrebe IKT-a, timski rad, socijalne i komunikacijske vještine i sposobnost samostalnoga cjeloživotnog učenja (Dumont i Istance, 2010). U Lisabonskoj strategiji je Europsko vijeće naglasilo da je Europa ovim pomacima prema gospodarstvu znanja postavljena pred nove izazove, što zahtijeva i novo određenje temeljnih znanja (Preporuka Europskoga parlamenta i vijeća o ključnim sposobnostima za CŽU, 2005). Među temeljnim kompetencijama učenika 21. stoljeća navode se: sporazumijevanje na materinskome jeziku; sporazumijevanje na stranim jezicima; matematička sposobnost te osnovne sposobnosti u prirodoslovlju i tehnologiji; digitalna sposobnost; učenje učenja; međuosobne, međukulturne i socijalne sposobnosti, kulturno izražavanje te poduzetništvo, koje se određuje kao sposobnost pojedinca za ostvarivanje svojih zamisli i uključuje kreativnost, inovativnost i preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata za postizanje ciljeva. (Official Journal of the EU, 2006,str. 13) Sve su ključne kompetencije međusobno jednakovrijedne i predstavljaju kombinaciju znanja, vještina i stajališta.

Ulazak u 21. stoljeće osim brojnih društvenih i gospodarskih promjena označavaju i nove spoznaje o učenju (Hinton i Fischer, 2010) te rezultati različitih metaanaliza učinkovite nastave (Marzano, 2000; Hattie, 2009; Walberg, 2003), brojne reforme i inicijative za inovacije (Fullan, 2007; Resnick et al, 2010) međunarodne usporedbe znanja (PISA...) kao i sve heterogeniji razredi, sve veća multikulturalnost škola kao i brz razvoj IKT-a. Široka dostupnost IKT-a mijenja prirodu socijaliziranja ljudi i njihovog druženja te mogućnost neformalnoga učenja (Dumont i Istance, 2010), a nudi i nove prilike za povećanje učenikove aktivnosti na nastavi (Mayer, 2010).

Dumont i Istance (2010) pitaju kako se škole danas suočavaju s navedenim zahtjevima 21. stoljeća. Unatoč različitim praksama država OECD-a, autori smatraju da je temeljni pedagoški model većine škola još uvijek takav da priprema učenike za industrijska gospodarstva, u smislu ispunjavanja uputa. U mnogima se školama, prema mišljenju autora, događa nešto sasvim različito od aktivnosti koje zahtijeva društvo znanja. Zato se nadalje pitaju osposobljavaju li uopće postojeći modeli učenja tijekom školovanja učenike vještinama koje su ključne za život u društvima kakva nastaju u 21. stoljeću.

Sve navedene promjene postavljaju učitelje, edukatore učitelja, istraživače edukacijskoga područja te školske političare pred nove izazove. Postavlja se temeljno pitanje: kakva bi trebala biti nastava koja bi sadašnju net-generaciju učenika pripremila na uspješno rješavanje sve brojnijih, još neidentificiranih problemskih izazova sutrašnjega dana, koja će ju osposobiti za samostalno cjeloživotno učenje i pripremiti ju na kvalitetan osobni život te konstruktivnu međusobnu suradnju u društvu znanja?

Odgovor na navedeno pitanje rasvijetlit ćemo s dva gledišta. Budući da nastava znači ispreplitanje procesa učenja i poučavanja, najprije ćemo objasniti poglede na učenje. Isti su se tijekom 20. stoljeća značajno promijenili. Zanimanje za učenje i mišljenje te čovjekov način funkcioniranja u 50-im godinama znači odmak od biheviorizma i preokret koji je poznat pod motom: *povratak ka kogniciji*! Budući da biheviorističke teorije koje proces učenja razumiju kao proces poticanja odgovora nagradama, nisu mogle objasniti više oblike učenja, postala su sve glasnija mišljenja objašnjavamo li zaista jednostavnim oblicima učenja, koji su bili otkriveni u biheviorističkom istraživanju, kompleksno učenje u stvarnim životnim situacijama i dinamičnost učenja na nastavi. Kognitivisti su isticali procesiranje informacija, pojašnjenju učenja značajno su doprinijeli istraživanjem kognitivnih procesa koji su uključeni u izvođenje različitih kognitivnih zadataka. Sedamdesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća jačalo je mišljenje da učenici nisu samo pasivni primatelji informacija, već da aktivno grade svoje znanje kroz interakcije s okolinom te reorganiziranjem vlastitih mentalnih struktura. Pažnja je preusmjerena na aktivnu ulogu učenika kao kreatora pojmova; metaforu usvajanja znanja nadomjestila je pak metafora konstruiranja znanja (De Corte, 2010). Kako bi konstruktivističke ideje „zaživjele“ i počele se primjenjivati na nastavi, zacijelo su značajno pripomogli rezultati istraživanja koja su upozoravala na skromnu upotrebu školskoga znanja, stečenoga prema tradicionalnom modelu za rješavanje životnih pitanja i dilema (Champagne, Klopfer, Anderson, 1980, prema Bereiter i Scardamalia, 1992; Gardner, 1991; Yager, 1991; Marentič-Požarnik, 1999). Krajem 20. stoljeća konstruktivističko je razumijevanje učenja još nadopunjeno.

Pod utjecajem se Vigotskog pojavljuje nova perspektiva „primijenjene kognicije i učenja“ koja ističe važnost konteksta, osobito socijalnih odnosa (Brown, Collins i Duguid, 1989). Sociokonstruktivizam razumije učenje kao „participaciju“ odnosno „društveno pregovaranje“. Psihološke procese koji se razvijaju u pojedincu s jedne strane te društvena i situacijska gledišta koja utječu na učenje s druge strane razumijevaju se kao refleksivno i jednakovrijedno povezane (Cobb i Yackel, 1998, prema de Corte, 2010). Sociokonstruktivistički smjerovi zajedno su s pogledima kritičke i humanističke psihologije pridonosili oblikovanju širega, inovativnoga, dinamičkoga pogleda na učenje (Marentič-Požarnik, 1987). Poimanje učenja kao procesa koji potiče intuiciju i analitičko razmišljanje, koji ističe kompleksno rješavanje aktualnih problema i kreativno predviđanje i rješavanje pretpostavki možebitnih neslućenih izazova te nadolazećih problema, značajno utječe na izmijenjenu organizaciju nastave.

Iz pregleda istraživanja kvalitetne nastave vidljivo je da su rana istraživanja bila usredotočena na učiteljeve osobne značajke (Ryans, 1960), kasnija su pak istraživanja bila usmjerena na nastavu kao splet poučavanja i učenja, poznata pod imenom *paradigma proces – produkt*. Iz brojnih istraživanja oblikovana je spoznaja da ne postoji neka opća stručna vještina poučavanja, već da su za uspješnost poučavanja važni različiti kvantitativni i kvalitativni čimbenici. Brophy i Good (1986, 1994) napravili su detaljan pregled brojnih istraživanja te zaključili da produkt nastave, odnosno akademski uspjeh učenika ovisi o temeljnim čimbenicima: koliko učitelju uspijeva potaknuti učenikovu aktivnost na nastavi – prije svega kod nastavnih zadataka koji su usmjereni na postizanje planiranih nastavnih ciljeva. Istaknuta je količina aktivnoga vremena učenja (ALT - *academic learning time*), kada je učenik na nastavi misaono aktivan i zaposlen zadacima koje uspijeva savladati, odnosno postići, a ne određuje se misaona kvaliteta nastavnih zadataka, uvažavajući razlike među učenicima.

U posljednjim su desetljećima zanimljiva metaanalitička istraživanja učinkovite nastave (Marzano, 2000; Hattie, 2009; Walberg, 2003), koja sintetiziraju zaključke brojnih pojedinih istraživanja (izvedenih najčešće u obliku pedagoškoga eksperimenta) te ih izražavaju u obliku veličine učinka[1]. Nalazi istraživanja ukazuju na različitu veličinu učinka pojedinih načina rada i strategija: pronalaženje sličnosti i razlika (M[2] - 1,61[3]); rezimiranje i bilježenje (M - 1,00); povećavanje truda i davanje priznanja (M - 0,80); potkrepljivanje (W[4] - 1,17); domaće zadaće i vježbanje (M - 0,77); korektivna povratna informacija (W -0,94); postavljanje ciljeva i davanje povratne informacije (M - 0,61); nelingvistički prikazi (M - 0,75); kooperativno učenje (M - 0,73); stvaranje i provjeravanje hipoteza (M - 0,61); pitanja, natuknice i složeniji organizatori (M - 0,59); tradicionalno poučavanje (W - 0,71); korektivna povratna informacija (W - 0,94); ocijenjeni zadaci (W - 0,78); kompjuterski podržano učenje (W - 1,05). S gledišta učiteljeva usmjeravanja važno je predstavljanje ciljeva, objašnjavanje što je kod određenoga nastavnog gradiva potrebno naučiti i modelirati putove kako to možemo najlakše postići, koje bi strategije učenja imalo smisla upotrijebiti (npr. ponavljanje, upotreba asocijacija, prikaza) (Weinstein i Mayer, 1986). Utjecaj učenikove aktivne uključenosti na nastavi može se mjeriti kao vrijeme kada su učenici zaposleni izvođenjem određenoga zadatka ili kao upotrebu kognitivnih, odnosno metakognitivnih strategija koje se koriste pri učenju. Zadaci koje učenici rješavaju u školi ili kod kuće dovode do boljega znanja kada učenici dobiju i povratnu informaciju te podršku vezanu za obavljen zadatak. Značajno manje pak na znanje utječu zadaci koje učitelji zahtijevaju, ali ih kasnije ne provjeravaju ili oni koje su učenici napravili, ali nisu dobili povratnu informaciju o njihovoj ispravnosti. (Marzano, 2000) Povratne su informacije važne kod početnoga učenja, kod učenja zahtjevnijih nastavnih sadržaja, kao poticaj za ustrajanje u učenju (Peklaj idr., 2009).

Istraživanja učinkovite nastave uvijek proizlaze iz određenih teorijskih hipoteza što znači kvalitetna nastava. Poznata su razilaženja između zagovornika *direct instruction* i efikasnih škola s jedne strane, i zagovornika otvorene nastave, problemske nastave, projektne nastave, istraživačke nastave itd. s druge strane (Kirschner, Sweller i Clark, 2006, prema De Corte, 2010). Oba istraživačka usmjerenja nužno je potrebno gledati u širem kontekstu. Ne postoji, naime najučinkovitija metoda učenja ili najučinkovitija nastava kao opći pojam koji bi vrijedio sam po sebi, već je nužno profesionalno brižno „maštovito“ isprepletanje različitih načina rada. Slažemo se s Mayerom (2004, prema De Corte, 2010) da učinkovita inovativna obrazovna okolina predstavlja primjerenu ravnotežu istraživanja i osobnoga otkrivanja s jedne te sistematičnoga davanja uputa i vođenja s druge strane.

---

[1] Veličina učinka najčešće je izračunata kao razlika između srednje vrijednosti eksperimentalne i kontrolne grupe podijeljena standardnom devijacijom kontrolne grupe. Istraživač Jacob Cohen (1988, prema Marzano i dr., 2000) objašnjava da se veličina 0,20 može smatrati malom, veličina učinka 0,50 srednjom, a veličina učinka 0,80 može se smatrati velikom.

[2] prema Marzanu (2000)

[3] veličina učinka

[4] prema Walbergu (2003)

Polazeći od brojnih nalaza istraživanja učenja i metaistraživanja učinkovite nastave, danas se naglašava važnost oblikovanja učinkovitih i inovativnih obrazovnih okolina (Dumont i Istance, 2010), koje ćemo objasniti s 5 gledišta. Učinkovite obrazovne okoline

a) ističu produbljeno upoznavanje pojedinca i individualizaciju procesa učenja
b) usmjerene su na poticanje optimalne misaone i osjećajne aktivnosti svakoga učenika
c) ističu značaj suradničke atmosfere, suradničkoga učenja i međusobnoga poštivanja
d) potiču inovativnost i otvorenost učenja
e) usmjerene su na učenje učenja i učenikovo osamostaljivanje

a) U učinkovitim obrazovnim okolinama istaknuto je produbljeno upoznavanje pojedinca

Usmjerenost na pojedinca i izvođenje didaktičkoga načela individualizacije trebalo bi omogućiti optimalne uvjete učenja i napredovanja svakome učeniku. Važno je da učitelj osjetljivo prepoznaje razlike među učenicima u njihovom predznanju, sposobnostima, interesima, motivaciji, stilovima učenja, uvjerenjima glede vlastite učinkovitosti, očekivanjima od samih sebe i školovanje, uvažavajući lingvističku, kulturnu i socijalnu pozadinu.

Važno je da učitelj ne obraća pažnju samo na „kvantitativnu dimenziju“ učenikovoga predznanja, što pojedini učenik zna ili ne zna, već da obraća pažnju spoznaji „kvalitete“ učenikova predznanja, pogleda i iskustava, da brižno upoznaje i analizira učenikove nedostatne, nepotpune i pogrešne pojmove, stajališta i predrasude (Valenčič Zuljan, 2002). Pored učenikova predznanja i kognitivnoga razvoja, učitelj mora razumjeti i motivaciju pojedinca, očekivanja i emocionalne značajke jer su emocionalna i kognitivna dimenzija učenja blisko međusobno povezane. Za kvalitetu procesa učenja isto je tako važna učiteljeva osviještenost o tome da predznanje pojedinca ovisi o njegovoj obitelji i izvorima učenja koji postoje u njegovoj obiteljskoj okolini, a ne samo o onome što učeniku pruža školska okolina (Schneider, Keesler i Morlock, 2010). Individualizacija i usmjerenost na pojedinca ne znači učiteljevo smanjenje zahtjevnosti niti nerealno ohrabrivanje učenika (Schunk i Pajares, 2009). Usmjerenost na pojedinca ne znači uspostavljanje prijateljskih odnosa između učitelja i učenika koji ne bi ostavljali dovoljno manevarskog prostora za odgojno oblikovanje pojedinca, isto tako ne znači da nastava mora biti zabavna. Temeljna je svrha individualizacije i diferencijacije da učenje i poučavanje postanu učinkovitiji.

b) Učinkovite obrazovne okoline usmjerene su na poticanje optimalne misaone i emocionalne aktivnosti svakoga učenika odnosno uspostavljanje obrazovne okoline koja će od učenika zahtijevati ustrajnost i marljiv rad, ali će im ujedno predstavljati i izazov koji im je s uloženim naporom dostižan. Za postizanje prethodno navedenoga učitelj mora biti osposobljen za izvođenje palete obrazovnih aktivnosti (obrazovnih metoda učenja i oblika rada), koje variraju od sistematičkoga neposrednog poučavanja do otvorenije projektne, problemske nastave i ostalih načina rada koji omogućavaju učeniku veću mjeru samostalnosti i inovativnosti. Od ključnoga je značaja da učitelj s gledišta nastavnih ciljeva i značajki učenika uspije uspostaviti ravnotežu između jednoga i drugoga načina rada te između učiteljeve vanjske regulacije i učenikove samoregulacije.

Didaktičko načelo aktivnosti (Strmčnik, 2001) zahtijeva maksimalan poticaj učenikove misaone aktivnosti. Važan element poticanja je oblikovanje situacija kognitivnoga konflikta. Učitelj potiče pitanja i ideje učenika, poziva učenike da prije obrade novoga nastavnog gradiva odrede ideje (vlastita pojašnjenja), stajališta i poglede te oblikuju pretpostavke o povezanosti između pojava i predviđenih posljedica određenoga događanja (Yager, 1991). Polazeći od učenikovih obrazloženja i pogleda, učitelj oblikuje situacije socijalno-kognitivnoga konflikta u kojima učenikove ideje i razmišljanja suočava bilo s njihovom nepotpunošću i konfliktnošću (npr. prirodoslovno-tehničko područje) ili različitošću mišljenja učenika, javnosti, eksperata... (npr. društveno i humanističko područje). Svrha nastave svakako nije samo oblikovanje situacije kognitivnoga konflikta, gdje bi učenici bili prepušteni sami sebi, već slijedi važna faza nuđenja odgovarajuće podrške pri njihovu razrješenju. Wood, Bruner i Ross (1976 prema Wang i Palinscar, 1989) uveli su pojam „*scaffolding*” – što znači poučavanje s privremenom podrškom, odnosno zidarskim platoom[5].

[5] Pojam *platoa - skele* (scaffolding) oslanja se i na teoriju proksimalnoga razvoja Leva Vigotskog.

Usporedba je odgovarajuća jer se radi o podršci koja je prilagodljiva i privremena te ju učeniku nudi bilo učitelj, bilo stručnjak ili drugi učenik. Učitelj može unaprijed pripremiti upute koje učenika po koracima vode u izvedbi određene aktivnosti ili pak u dijalogu kod rješavanja nekog problema glasnim razmišljanjem modelira i objašnjava kognitivne procese koji su učenicima najčešće prikriveni (Wang i Palinscar,1989), usputnim pitanjima i povratnim informacijama usmjerava učenika na ponovno promišljanje o određenoj pretpostavci, ponovo objašnjava određeno gradivo itd. Time se učitelj vodi računa da se učenici ne udaljavaju od planiranoga te da je učenje za njih upravo odgovarajući (ni pretežak ni prelagan) izazov s obzirom na njihovo predznanje i ostale značajke. Od ključnoga je značaja da učitelj prilagođava količinu i način podrške osobinama i potrebama učenika te značajkama nastavnoga sadržaja, pri čemu važnu ulogu imaju formativne povratne informacije. Formativno vrednovanje s produbljenim i usputnim povratnim informacijama predstavlja središnju značajku obrazovne okoline 21. stoljeća, koje učenicima pomaže regulirati vlastito učenje (Dumont i Instance, 2010). Za oblikovanje učinkovite obrazovne okoline koja potiče učenikovu aktivnost potrebno je,dakle stalno stručno promišljanje učitelja, kako kod različitih učenika uspostaviti ravnotežu između učiteljeve vanjske regulacije i učenikove samoregulacije, odnosno kako pridonijeti oblikovanju tzv. „primjerenoga kognitivnog bremena“, koje potiče učinkovito učenje (Schmidt, Loyens, van Gog i Paas, 2007, prema de Corte, 2010).

c) Učinkovite obrazovne okoline izgrađuju suradničku atmosferu, potiču suradničko učenje i temelje se na međusobnom poštivanju. Značaj dobro organiziranoga suradničkog učenja vidi u postizanju kognitivnih ciljeva, u jednakoj mjeri su svjesni i značaja povezivanja učenika te izgradnje zajednice. Istaknuta je inkluzivna usmjerenost učitelja koja se temelji na osjetljivom prepoznavanju razlika između pojedinaca i grupa, uključujući najslabije učenike te ranjive skupine. Kod dobro organizirane suradničke nastave intenzivna je kognitivna aktivnost svakoga učenika, a učenici razvijaju i komunikacijske i socijalne vještine. Učenici postavljaju pitanja, utemeljuju svoje prijedloge, objašnjavaju svoje ideje, sažimaju, suočavaju se s različitim razumijevanjem nastavnoga gradiva, s različitim stajalištima i različitim načinom učenja svojih školskih kolega (Peklaj i dr., 2009; Slavin, 2010). Kao što ističe De Corte (2010), konstrukcija se znanja pojedinca odvija pomoću procesa interakcije, pogađanja i suradnje. Neuroznanost pak potvrđuje da je ljudski mozak stvoren za interakcije (Hinton i Fischer, 2010). Učinkovite obrazovne okoline zahtijevaju smisleno nadopunjavanje individualnoga, frontalnoga i grupnoga oblika poučavanja, ispreplitanje učenikova samostalnoga rada i rada u grupama, timsku suradnju među učiteljima i ostalim stručnjacima, uspostavljanje partnerskoga odnosa između škole i šire okoline. Sposobnost suradnje i grupnoga učenja treba razvijati kao jednu od „kompetencija 21. stoljeća“, ne samo s gledišta njezina utjecaja na obrazovna učenikova postignuća već i s gledišta učenja suživota, međusobnoga poštovanja i života u grupi.

d) Učinkovite obrazovne okoline potiču inovativnost i otvorenost, uključuju autentične probleme i različite putove istraživanja. Upotrebljivost znanja u različitim okolnostima, sposobnost suočavanja s novim nepoznatim problemima *jedna je od ključnih značajki kompetencija 21. stoljeća.* Zato je važno u nastavi poticati kritičnost, istraživački pristup i rješavanje autentičnih problema, graditi „horizontalnu povezanost“ između predmeta te između škola i šire okoline. Strmčnik (2001) upotrebljava termin životnost nastave koji određuju nastavni sadržaj i didaktička organizacija nastave. Važno je učiteljevo predstavljanje „životnih“ nastavnih ciljeva, poticanje učenika da sudjeluju u postavljanju nastavnih ciljeva, aktualizacija nastavnoga gradiva, promišljen izbor nastavnih gradiva, izvođenje projektne i problemske nastave uz autentične probleme, promišljeno uključivanje IKT-a, međupredmetno povezivanje, povezivanje s okolinom i učenje s društveno korisnim radom (academic service learning, Furco, 2010). Kod isticanja upotrebljivosti znanja važno je planirano prelaziti usku pragmatičku određenost te poticati šire vrednovanje problema s različitih gledišta, disciplina i kriterija, uključujući etičku dimenziju. Sve to pridonosi životnosti škole i osposobljava pojedinca za kritičku i autonomnu prosudbu. Istraživanja o učinkovitosti

projektne i problemske nastave (Boaler, 1998; Vernon i Blake, 1993) pokazuju da učenici ne postižu značajno bolje rezultate pri učenju podataka (u odnosu na tradicionalnu nastavu), ali dobivaju na području kritičkoga mišljenja, sposobnosti rješavanja problema, odnosa prema učenju, radnih navika, konceptualnoga razumijevanja, što su kvalitete koje su s gledišta društva znanja od ključne važnosti. Za postizanje ovoga važna je učiteljeva sposobnost strukturiranja nastave, brižno planiranje sadržaja i načina rada, prenošenje jasnih kriterija te povratnih informacija koje su usmjerene na proces i kvalitetu rada, a dragocjeno je i povezivanje među učiteljima.

e) Učinkovite obrazovne okoline potiču učenje učenja i planirano učenikovo osamostaljivanje.

Važan se naglasak daje planiranom razvoju metakognitivnih vještina učenika, koje učenicima omogućavaju da nadziru, evaluiraju i optimiziraju svoje usvajanje i upotrebu znanja (de Corte, 2010) i predstavljaju temelj samostalnom i aktivnom učenju učenika. Nastava koja se izvodi bez metakognitivnih aktivnosti, odnosno gdje iste u ime učenika obavlja učitelj, prema Vermuntovoj predstavlja tek nadomjesnu nastavu (Vermunt i Van Rijswijk, 1988).

Određenje problema i metodologija

Istraživačka pitanja:

Procjena učenja, znanja, predmeta, školovanja te odnosnih gledišta

- Kako učenici ocjenjuju svoju usredotočenost i trud prilikom učenja i nastave, svoju sigurnost, odnose među učenicima, odnos učitelja prema učenicima, svoj odnos prema predmetu, prema školovanju, upotrebljivost i životnost znanja, svoj način učenja te da li se u prosudbi navedenih stavaka statistički značajno razlikuju s obzirom na spol i ocjenu koju imaju pri danom predmetu?
- Kako učenici procjenjuju nastavu – učiteljevo poticanje aktivnosti i sudjelovanje učenika, izvođenje diferencijacije i individualizacije, međupredmetnoga povezivanja i aktualizacije nastavnoga gradiva te poticanje razmišljanja učenika, kao i da li se u prosudbi navedenih stavaka nastave oni statistički značajno razlikuju s obzirom na spol i ocjenu koju imaju pri danom predmetu?
- Postoji li statistički značajna povezanost između učenikove procjene stavaka vezanih za učenje, znanje, predmet, školovanje i odnosna gledišta te učenikove procjene stavaka vezanih za nastavu?

Osnovna istraživačka metoda

Upotrijebili smo deskriptivnu i kauzalno-neeksperimentalnu metodu pedagoškoga istraživanja.

Uzorak

U odnosno istraživanje, koje je bilo dio šireg nacionalnog projekta bilo je uključeno 577 učenika 9. razreda osnovnih škola u Sloveniji (odgovarali su za predmet matematika i materinski jezik). Uzorkovanje je bilo dvostupanjsko: u prvoj se fazi odvijao namjenski odabir škola s obzirom na to odvija li se nastava matematike i slovenskoga jezika u 9. razredu u homogenim ili heterogenim grupama (kriterij diferencijacije), a u drugoj se fazi odvijao slučajan odabir škola.

Postupak prikupljanja i obrade podataka

Podatke smo prikupili upitnikom s dvjema ljestvicama: a) učenikova procjena učenja, znanja, predmeta, školovanja i odnosnih gledišta (u nastavku „učenikova procjena učenja...“) i b) učenikova procjena nastave.

Tablica 1.
Inicijalno rješenje faktorske analize (metoda glavnih komponenti – PCA) za ljestvicu „učenikova procjena učenja...“

Faktori	Vlastita vrijednost λ	% obrazložene varijacije	% kumulativne varijacije
F1a	10,299	18,068	18,068
F2a	4,507	7,907	25,975
F3a	2,474	4,341	30,316
F4a	2,165	3,798	34,114
F5a	2,030	3,562	37,676
F6a	1,758	3,084	40,759
F7a	1,676	2,941	43,700
F8a	1,352	2,372	46,072

U pozadini 55 promjenjivih varijabli koje su se odnosile na učenikovu procjenu učenja, znanja, predmeta, školovanja i odnosnih gledišta, uvažavanjem Gutman-Kaiserovog kriterija (λ>1), dobili smo 15 grupnih faktora koji zajedno obrazlažu 60% varijacije. U skladu s visinom vlastitih vrijednosnih faktora, Scree dijagramom te mogućnošću njihovoga sadržajnog određivanja, za interpretaciju smo izabrali prvih osam faktora. Na toj osnovi određujemo izabrani dio ljestvice kao dovoljno važeći (prvi faktor objašnjava 18% skupne varijacije) i pouzdan (prema zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ je $r_{tt} = 0{,}68$). Faktori su nam u nastavku služili kao promjenjive varijable. Imenovanje faktora: F1a – prosudba učenikova truda pri učenju; F2a – stupanj (ne)sigurnosti u sebe; F3a – odnosi među učenicima; F4a – odnos učitelja prema učenicima; F5a – odnos prema predmetu; F6a – prosudba upotrebljivosti i životnosti znanja; F7a – učenje učenja i F8a – odnos prema školovanju. Matricu faktorskih zasićenosti prikazujemo prema pojedinim faktorima u tablici 3.

Tablica 2.
Inicijalno rješenje faktorske analize (metoda glavnih komponenti – PCA) za ljestvicu „učenikova prosudba nastave“

Faktori	Vlastita vrijednost λ	% obrazložene varijacije	% kumulativne varijacije
F1b	6,340	33,367	33,367
F2b	1,676	8,821	42,188
F3b	1,153	6,070	48,258
F4b	1,034	5,442	53,699

U pozadini 19 promjenjivih varijabli koje su se odnosile na učenikovu procjenu nastave, uvažavanjem Gutman-Kaisarevog kriterija (λ>1) dobili smo 4 zajednička faktora, koji zajedno objašnjavaju 54% varijacije. Prvi faktor objašnjava 33% skupne varijacije. Na toj osnovi određujemo ljestvicu kao važeću i pouzdanu (prema zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ je $r_{tt} = 0{,}73$). Faktori su nam u nastavku služili kao promjenjive varijable. Imenovanje faktora: F1b – Učiteljevo poticanje učenikove aktivnosti; F2b – individualizacija nastave, F3b – povezivanje predmeta sa životom i ostalim predmetima, F4b – poticanje razmišljanja. Matricu faktorskih zasićenosti prikazujemo podijeljeno prema pojedinim faktorima u tablici 5.

Upotrijebili smo sljedeće statističke postupke:

- faktorsku analizu (metoda glavnih komponenti – PCA),
- analizu varijacije; u slučaju kada pretpostavka homogenosti varijacija nije bila opravdana, upotrijebili smo ishod Welchovog F pokusa.
- t-pokus za neovisne uzorke; u slučaju kada pretpostavka homogenosti varijacija nije bila opravdana, upotrijebili smo aproksimativnu metodu t-pokusa.

Rezultati i interpretacija

Učenikova procjena učenja, znanja, predmeta, školovanja i odnosnih gledišta

Učenici su stavke ocjenjivali na petostupanjskoj ljestvici: 1 – nikako se ne slažem, 2 – najčešće nije tako, 3 – srednje se slažem, 4 – prilično se slažem, 5 – vrlo se slažem. U nastavku ćemo u tablici pogledati pregled strukturnih postotaka (f%) učenika prema njihovim ocjenama važnosti tvrdnji pojedinih faktora ljestvice „učenikova procjena učenja...".

Tablica 3.

Finalno rješenje faktorske analize prema Varimax rotaciji i pregled strukturnih postotaka (f%) učenika prema njihovim ocjenama važnosti tvrdnji prema osam faktora ljestvice „učenikova procjena učenja..."

		f% učenik prema ocjeni (od 1 do 5) i aritmetičke sredine ($\bar{x}$) ocjena					
Faktorska zasićenost (a>0,30)	**(a>0,30)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	$\bar{x}$
Učenikova prosudba vlastitog truda prilikom učenja (F1a)							
1. Zaista želim dobro razumjeti gradivo.	0,662	2,2	3,8	16,7	36,5	40,8	4,10
2. Za dobru sam se ocjenu spreman jako potruditi.	0,632	1,3	4,6	17,8	37,2	39,1	4,08
3. Brižno izvršavam domaće zadaće.	0,622	26,2	18,3	28,2	15,3	12,0	2,69
4. U ovoj se godini namjeravam potruditi kako bih imao dobre ocjene.	0,613	0,6	1,4	9,8	30,2	58,0	4,44
5. Ako ne znam riješiti zadatak, uporan sam dok ne dođem do rješenja.	0,581	35,1	18,4	29,7	11,6	5,2	2,33
6. Na nastavi više puta kažem odgovor, rješenje.	0,524	1,8	8,5	23,9	30,7	35,0	3,89
7. Mislim da su domaće zadaće važne za dobro znanje.	0,478	22,2	33,4	13,8	16,7	13,9	2,67
8. Slovenski jezik/matematiku znam uspješno naučiti.	0,478	3,1	9,0	23,6	32,8	31,4	3,81
9. Ako se potrudim, mogu uspješno izvršiti sve školske obveze.	0,456	13,7	36,6	10,3	16,0	23,4	2,99
10. Kada si postavim neki cilj, obično ga i postignem.	0,411	38,7	15,9	10,5	20,7	14,2	2,56
11. Na nastavi naučim različite načine pisanja/ računanja.	0,358	39,3	4,9	13,3	24,2	18,4	2,81
							3,3
Učenikova prosudba stupnja (ne)sigurnosti u sebe (F2a)							
1. I kada imam svoje mišljenje, zbog treme ne usudim ga se izreći.	0,797	17,6	20,5	26,7	22,7	12,4	2,92
2. Prilikom rješavanja zadataka pred pločom strah me je da ne bih ispao smiješan.	0,744	14,1	16,8	19,9	26,7	22,5	3,27
3. Brinem se da neću ispuniti očekivanja koja drugi imaju od mene.	0,680	8,8	16,1	27,3	27,3	20,5	3,34
4. Strah me je tijekom ispita znanja.	0,551	6,5	12,4	26,1	28,5	26,5	3,56
5. Trema me sputava te pri ispitivanju ne mogu pokazati svoje znanje.	0,525	12,3	22,8	29,5	22,2	13,2	3,03
6. Ako dobijem lošu ocjenu, ne vidim izlaz iz situacije.	0,521	42,6	27,3	24,9	3,3	1,9	1,95
							3,01
Učenikova procjena odnosa među učenicima (F3a)							
1. U razredu smo međusobni prijatelji.	0,709	2,4	9,2	23,8	27,4	37,2	3,88
2. U razredu se osjećam ugodno.	0,647	17,9	20,6	18,5	20,2	22,7	3,09
3. Ako netko od učenika ima problema, spremni smo mu pomoći.	0,615	1,7	4,2	21,9	34,2	37,9	4,02
4. Učenici si međusobno pomažu pri učenju.	0,614	3,9	10,7	20,7	24,7	40,0	3,86

		f% učenik prema ocjeni (od 1 do 5) i aritmetičke sredine ($\bar{x}$) ocjena					
5. Ostali učenici uvažavaju moje inicijative i ideje.	0,568	3,3	11,1	30,9	34,6	20,0	3,57
6. U našem razredu nikoga ne ismijavamo.	0,521	8,0	15,8	25,4	26,2	24,7	3,44
7. U školi se osjećam dobro.	0,513	7,8	16,4	25,5	30,5	19,9	3,38
							3,61
Učenikova procjena odnosa učitelja prema učenicima (F4a)							
1. Učitelj se zanima za mišljenje i iskustva svakoga pojedinog učenika.	0,707	2,1	5,2	23,8	41,0	27,9	3,87
2. Učitelj zna uspostaviti red u razredu.	0,704	11,7	43,9	7,7	12,8	23,9	2,93
3. Učitelj se prema svakome učeniku odnosi s poštovanjem.	0,657	3,3	4,1	13,0	30,6	49,0	4,18
4. Ako sam na ispitu znanja neuspješan, smatram da je to prije svega krivica učitelja.	-0,559	22,9	23,9	20,6	16,4	16,1	2,79
							3,44
Učenikova procjena odnosa prema predmetu (F5a)							
1. Mislim da u srednjoj školi neću imati problema sa slovenskim jezikom/matematikom.	0,737	2,6	8,7	27,0	31,3	30,4	3,78
2. Smatram da sam nadaren za matematiku/ slovenski jezik.	0,692	9,6	16,7	27,7	24,8	21,2	3,31
3. Slovenski jezik/matematika meni je zanimljiv predmet.	0,465	25,5	13,8	20,9	14,3	25,5	3,01
4. Na učenje slovenskoga jezika/matematike potrošim puno vremena.	-0,448	6,0	14,4	32,3	29,4	17,9	3,39
5. Na nastavi sam slovenskoga jezika/matematike opušten/a.	0,391	2,2	4,9	16,2	28,7	48,0	4,15
							3,52
Učenikova procjena upotrebljivosti i životnosti znanja (F6a)							
1. Znanje slovenskoga jezika upotrebljivo je u svakodnevnom životu.	0,707	2,1	5,1	17,8	35,3	39,7	4,05
23. Znanje iz slovenskoga jezika koje steknem u školi koristit će mi u životu.	0,690	9,9	14,3	25,0	27,7	23,0	3,40
24. Na satu slovenskoga jezika razvijam kreativnost.	0,524	8,6	19,5	35,7	24,0	12,2	3,12
7. Mislim da ću biti uspješan/uspješna u svojoj struci.	-0,336	1,7	2,8	11,9	37,5	46,1	4,23
							3,7
Učenikova procjena učenja (F7a)							
1. Prije učenja gradiva napravim plan kako ću rješavati zadatke, predviđam vrijeme učenja	0,649	8,4	13,2	21,1	23,9	33,4	3,61
2. Kada dobijem ocijenjen ispit znanja, provjeravam što nisam znao i pokušavam to bolje naučiti.	0,598	8,4	15,8	28,2	27,2	20,3	3,35
3. Prije ocjenjivanja znanja sam provjeravam koliko znam.	0,590	3,1	10,5	24,0	36,2	26,1	3,72
							3,56
Učenikova procjena odnosa prema školovanju (F8a)							
1. Roditelji smatraju da je škola važna za uspjeh u životu.	0,727	0,4	1,6	7,0	20,6	70,5	4,59
2. Roditeljima je važno da imam dobru ocjenu iz slovenskoga jezika.	0,653	34,6	11,3	15,3	21,3	17,4	2,76
3. Škola je važna za moj uspjeh u životu.	0,528	2,2	2,2	13,0	28,7	53,9	4,30
							3,88

Prvi faktor (F1a) „učenikova procjena vlastitoga truda pri učenju“ sastavljen je od 11 stavaka koje se odnose na učenikov trud, nastojanja, ustrajnost, usmjerenost na razumijevanje te sudjelovanje na nastavi i u domaćim zadaćama. Stavke kod kojih su aritmetičke ocjene iznad 4, odnose se na trud učenika kako bi u predmetima u ovoj godini imali dobre ocjene (58% učenika...) te kako bi dobro razumjeli gradivo (40,8% ocjena 5). Kod dviju stavaka koje se odnose na učenikovo sudjelovanje na nastavi (često kažem odgovor, rješenje) i znanje o tome kako uspješno naučiti određeni predmet, aritmetičke su ocjene između 3 i 4 (mnogo učenika izabire ocjene 4 i 5, dok se oko četvrtina njih odlučuje na ocjenu 3). Stavke koje učenici najčešće ocjenjuju s 1 i/ili 2 odnose se na domaće zadaće; brižno izvršavanje (26,2% ocjena 1 i 12% ocjena 5), važnost domaćih zadaća za dobro znanje (22,2% ocjena 1, 33,6% ocjena 2), na učenikovu ustrajnost pri rješavanju zadataka (35,1% ocjena 1 te samo 5,2% ocjena 5) i pri postizanju postavljenih ciljeva (38,7% ocjena 1) te „Ako se potrudim, mogu uspješno izvršiti sve školske obaveze kod određenog predmeta“ (36,6% ocjena 2).

Drugi se faktor (F2a) **„**učenikova procjena stupnja (ne)sigurnosti u sebe“ sastoji od 6 stavaka koje su izražavale stupanj nesigurnosti, straha, brige te su bile zapisane u negativnom obliku. Usporedba postotaka učenika koji su ocijenili stavke s 1 i 2 te 4 i 5 pokazuje nam da su kod 3 od 6 stavaka snažnije zastupljene ocjene 4 i 5. To su stavke koje se odnose na strah pred ispitima znanja (55% ocjena 5) i pri rješavanju zadataka pred pločom (49,3%) te brige hoću li ispuniti očekivanja drugih (47,8%). Kod posljednje stavke prevladavaju ocjene 1 i 2 neslaganja, 69,9% učenika navodi kako se zbog loše ocjene vide u bezizlaznom položaju (5,2% kod loše ocjene ne vidi izlaz iz te situacije). Kod dviju stavaka koje se odnose na učenikovu tremu kod izražavanja svojega mišljenja te pri iskazivanju svojega znanja za vrijeme ispitivanja postotci su učenika s ocjenom 1 i 2 te 3 i 4 jednakomjerno zastupljeni (od 35,1% do 38,1%).

Treći faktor (F3a) „učenikova procjena odnosa među učenicima“ sastoji se od 7 stavaka. Usporedba postotaka učenika koji su ocijenili stavke unutar faktora s 1 i 2 te 4 i 5 pokazuje da su kod svih stavaka koje se odnose na učenikovo raspoloženje, prihvaćenost te odnose među učenicima snažnije zastupljene ocjene 4 i 5, što nas veseli. „Ako netko ima problema, spremni smo pomoći“ (72,%); „U razredu smo međusobni prijatelji“ (64,6%); „Školski kolege međusobno si pomažu pri učenju“ (64,7%), „Učenici uvažavaju moje inicijative i ideje“ (54,6%), „U našem razredu nikoga ne ismijavamo“ (50,9%) te „U školi se dobro osjećam“ (50,4%). No također je visok i zabrinjavajući postotak učenika koji pojedine stavke ocjenjuju s 1 i 2 (38,5% učenika ne osjeća se dobro u razredu, a 27,2% u školi, 23,8% učenika ocjenjuje da se događa ismijavanje u razredu), što je zabrinjavajuće.

Iz stavaka četvrtog faktora (F4a) „Učenikova procjena odnosa učitelja prema učenicima“ očito je da većina učenika smatra da učitelj ima pozitivan odnos prema učenicima ($\overline{x}$=3,44).Da se učitelj odnosi s poštovanjem prema svakom učeniku, smatra 79,6% učenika (ocjena 4 i 5), 68,9% smatra da se njihov učitelj zanima za mišljenje i iskustva svakoga učenika (zbroj 4 i 5). Veća se raspršenost ocjena pojavljuje kod uspostavljanja discipline u razredu, gdje se 55,6% učenika ne slaže s tvrdnjom da njihov učitelj zna uspostaviti red u razredu (36,7% se slaže) te kod stavke pripisivanja neuspjeha. Da stavka „Ako sam neuspješan pri ispitu znanja, smatram da je to prije svega krivnja učitelja“ vrijedi, odnosno veoma vrijedi smatra 32,5% učenika, 46,8% ne slaže se s tom stavkom, odnosno nikako se ne slaže.

Iz stavaka petoga faktora (F5a) „Učenikova procjena odnosa prema predmetu“ vidljivo je da učenici većinom imaju pozitivan odnos prema predmetu ($\overline{x}$=3,52). 79,6% učenika ocjenjuje da su na nastavi opušteni (zbroj ocjena vrijedi, odnosno veoma vrijedi) 61,7% ih smatra da u srednjoj školi neće imati problema sa slovenskim jezikom, 46,0% da su nadareni za slovenski jezik, 47,3% ocjenjuje da za učenje slovenskoga jezika potroše puno vremena. Da stavka „slovenski jezik, odnosno matematika je zanimljiv predmet“ veoma vrijedi ocjenjuje 25,5% učenika, no upravo ih toliko smatra i da ova tvrdnja nikako ne vrijedi.

Šesti faktor (F6a) „Učenikova procjena upotrebljivosti i životnosti znanja“ čine 4 stavke.

Učenici znanje materinskoga jezika i matematike procjenjuju kao upotrebljivo i životno ($\bar{x}$=3,70). Kod stavke koja se odnosi na razvijanje kreativnosti najvećim je dijelom zastupljena ocjena „srednje“ (35,7% učenika).

Sedmi faktor (F7a) „Učenikova procjena učenja“ čine tri stavke. Učenici visoko ocjenjuju stavke koje se odnose na načine učenja ($\bar{x}$=3,56).

Osmi faktor (F8a) „Učenikova procjena odnosa prema školovanju“ čine tri stavke. Učenici ocjenjuju da je škola kako prema njihovom vlastitom mišljenju (82,6% ocjene 4 i 5), tako i prema mišljenju njihovih roditelja (91,1% ocjene 4 i 5) važna za njihov uspjeh u životu.

Procjena učenja, znanja, predmeta, školovanja i odnosnih gledišta s obzirom na spol učenika i ocjenu pri predmetu

Tablica 4.
Ishod t-testa razlika u ekstrahiranim faktorima s obzirom na spol

			Aritmetička sredina	**Standardni otklon**	**Pokus homogenosti varijacija**	**Pokus razlika aritmetičkih sredina**
Faktori	spol	N	$\bar{x}$	s	**F p**	**t p**
F1a	ženski	298	0,176	0,891	7,639 0,006	4,783aproks. 0,000
	muški	254	-0,248	1,101		
F2a	ženski	298	0,215	1,021	4,309 0,038	5,711aproks. 0,000
	muški	254	-0,256	0,899		
F3a	ženski	298	0,068	1,019	0,010 0,918	2,210 0,027
	muški	254	-0,123	0,980		
F4a	ženski	298	0,040	0,886	4,960 0,026	0,242aproks. 0,809
	muški	254	0,019	1,072		
F5a	ženski	298	0,083	0,999	0,641 0,424	2,805 0,005
	muški	254	-0,160	0,995		
F6a	ženski	298	0,178	0,919	7,892 0,005	4,979aproks. 0,000
	muški	254	-0,258	1,065		
F7a	ženski	298	0,027	1,034	0,673 0,412	0,463 0,644
	muški	254	-0,012	0,934		
F8a	ženski	298	-0,073	0,951	0,816 0,367	-2,621 0,009
	muški	254	0,151	1,038		

S obzirom na spol, učenici se statistički značajno razlikuju u 6 od 8 faktora i to u (F1a) trud pri učenju (p =0.000), (F2a) stupanj (ne)sigurnosti u sebe (p =0.000), (F3a) odnosi među učenicima (p=0,027), (F5a) odnos prema predmetu (p=0,005), (F6a) procjena upotrebljivosti i životnosti znanja (p =0.000) te u (F8a) odnos roditelja prema školovanju (p=0,009). Iz pregleda aritmetičkih sredina vidljivo je da učenici u usporedbi s učenicama statistički više procjenjuju odnos roditelja prema školovanju, dok kod svih ostalih stavaka djevojčice imaju statistički značajno veću ocjenu od dječaka. U stavkama (F4a) odnos učitelja prema učenicima i (F7a) učenje učenja među učenicima i učenicama nema statistički značajnih razlika.

Tablica 5.
Ishod analize varijacija razlika u ekstrahiranim faktorima s obzirom na učenikovu ocjenu u predmetu matematika/slovenski jezik

			Aritmetička sredina	**Standardni otklon**	**Pokus homogenosti varijacija**		**Pokus razlika aritmetičkih sredina**	
	ocjene	n	$\bar{x}$	s	F	P	F	P
F1a	2	59	-0,278	0,815	6,708	0,000	9,816	0,000
	3	124	-0,226	1,144			Welch	
	4	201	-0,017	1,075				
	5	193	0,251	0,804				
F2a	2	59	0,154	1,151	3,505	0,015	4,458	0,005
	3	124	0,152	1,071			Welch	
	4	201	0,046	0,944				
	5	193	-0,210	0,940				
F3a	2	59	-0,232	1,163	2,969	0,031	2,083	0,104
	3	124	-0,099	0,984			Welch	
	4	201	0,100	0,881				
	5	193	0,029	1,069				
F4a	2	59	-0,119	1,141	1,248	0,291	0,623	0,600
	3	124	-0,002	0,967				
	4	201	-0,036	0,987				
	5	193	0,063	1,001				
F5a	2	59	-0,646	0,904	0,572	0,633	26,288	0,000
	3	124	-0,347	0,905				
	4	201	0,022	0,949				
	5	193	0,397	0,972				
F6a	2	59	0,001	1,088	0,304	0,822	1,327	0,265
	3	124	0,154	1,021				
	4	201	-0,028	0,980				
	5	193	-0,067	0,982				
F7a	2	59	0,040	0,917	1,214	0,304	2,074	0,103
	3	124	0,166	0,941				
	4	201	-0,009	0,988				
	5	193	-0,115	1,048				
F8a	2	59	-0,099	1,134	2,503	0,058	2,344	0,072
	3	124	0,127	0,847				
	4	201	0,068	0,978				
	5	193	-0,131	1,036				

Učenici se s obzirom na školski uspjeh statistički značajno razlikuju u tri faktora: trud pri učenju (F1a) (p =0.000), stupanj (ne)sigurnosti (F2a) (p =0.005) i odnos prema predmetu (F5a) (p =0.000).

Iz pregleda je aritmetičkih sredina u prvom faktoru (F1a) vidljivo da učenici s višom/boljom ocjenom statistički značajno više ocjenjuju svoj trud, usredotočenost i ustrajnost pri učenju. Usredotočenost i ustrajnost pri učenju najniže ocjenjuju učenici s ocjenom 2, a najviše učenici s odličnom ocjenom. Pregled aritmetičkih sredina (F2a) pri drugom faktoru pokazuje da učenici s nižom ocjenom izražavaju statistički značajno viši stupanj nesigurnosti. Najveću nesigurnost izražavaju učenici s dovoljnom ocjenom, a najmanju učenici s odličnom ocjenom.

Kod petog je faktora (F5a) vidljivo da učenici s višom ocjenom izražavaju statistički značajno pozitivniji odnos prema predmetu. Učenici s ocjenom 2 izražavaju najslabiji odnos prema predmetu, učenici s odličnom ocjenom najbolji.

Učenikova procjena nastave

Tablica 6.

Finalno rješenje faktorske analize prema Varimax rotaciji i pregled strukturnih postotaka (f%) učenika prema njihovim ocjenama važnosti tvrdnji prema četiri faktora ljestvice „učenikova procjena nastave“

		f% učenik prema ocjeni (od 1 do 5) i aritmetičke sredine ($\bar{x}$)ocjena					
Faktorska zasićenost (a>0,30)	(a>0,30)	1	2	3	4	5	$\bar{x}$
Učiteljevo poticanje aktivnosti i sudjelovanje učenika na nastavi (F1b)							
1. Učitelj svakoga pojedinog učenika potiče u postizanju što boljih rezultata.	0,778	9,8	35,9	13,3	15,5	25,4	3,11
2. Učitelj svakoga pojedinog učenika jednako uključuje da kaže odgovor.	0,757	16,6	21,3	24,4	17,2	20,5	3,03
3. Učitelj pohvaljuje svakoga učenika koji dobro riješi zadatak.	0,730	6,8	30,9	26,4	15,7	20,1	3,12
4. Pri provjeravanju znanja učitelj mi objašnjava što nisam dobro riješio/la te kako mogu poboljšati svoje znanje.	0,628	30,7	16,2	25,1	16,6	11,4	2,62
5. Učitelj nas potiče da mi učenici međusobno surađujemo.	0,624	31,3	12,7	31,6	15,5	8,9	2,58
11. Kod svake nam obrađivane teme učitelj jasno obrazloži što je potrebno znati.	0,623	30,9	11,0	22,6	17,5	18,0	2,81
6. Učitelj zadržava našu pažnju tijekom cijeloga sata.	0,622	9,3	34,3	26,0	16,8	13,5	2,91
2. Ako ne razumijemo nastavno gradivo, možemo učitelju postaviti pitanje.	0,571	53,7	0,8	4,6	11,3	29,7	2,62
7. Kod materinskoga jezika/matematike razumijem učiteljevo pojašnjenje.	0,568	1,0	2,9	15,7	46,0	34,3	4,10
8. Domaće zadaće redovito provjeravamo.	0,554	31,9	9,2	20,6	15,8	22,5	2,88
9. Kod obrade novoga gradiva, učitelj provjerava naše prethodno znanje o novom gradivu.	0,520	16,5	40,1	15,3	17,5	10,6	2,66
10. Učitelj prilagođava tumačenje nastavnoga gradiva s obzirom na to koliko je netko sposoban.	0,417	4,6	19,1	27,6	28,4	20,2	3,40
11. Učitelj nas potiče da postavljamo pitanja ako nas gradivo još dodatno zanima.	0,308	3,4	8,6	23,9	33,5	30,7	3,80
							3,04
Izvođenje obrazovne diferencijacije i individualizacije (F2b)							
1. Učeniku koji prije riješi zadatke, učitelj daje rješavati dodatne zahtjevnije zadatke.	0,839	11,0	25,0	33,8	19,8	10,4	2,94
2. Učeniku koji prije riješi zadatke, učitelj daje rješavati dodatne jednako zahtjevne zadatke.	0,820	8,5	26,5	35,8	20,8	8,3	2,94
3. Pri ponavljanju nastavnoga gradiva mi učenici rješavamo različito zahtjevne zadatke s obzirom na ocjenu koju imamo iz određenoga predmeta.	0,554	16,7	19,2	26,0	21,4	16,7	3,02
							2,96
Međupredmetno povezivanje i aktualizacija nastavnoga gradiva (F3b)							
1. Učitelj povezuje materinski jezik/ matematiku s ostalim predmetima.	0,756	31,9	25,4	28,3	8,5	5,8	2,31
2. Učitelj nastavno gradivo povezuje s primjerima iz života.	0,628	4,9	13,4	34,4	30,2	17,1	3,41
Poticanje učenikova razmišljanja (F4b)							
Na nastavi rješavamo zahtjevne zadatke gdje moramo razmišljati	0,817	1,6	4,4	26,4	39,3	28,4	3,88

Faktor (F1b) „Učiteljevo poticanje aktivnosti i sudjelovanje učenika na nastavi“ čini 13 stavaka koje su se prilikom istraživanja nastave pokazale kao učinkoviti čimbenici nastave (polazak od učenikova predznanja, savjeti, posredovanje povratnih informacija u procesu obrade novoga nastavnog gradiva, domaće zadaće, modeliranje, usputno provjeravanje učenikova razumijevanja, poticanje međusobne suradnje među učenicima...). Iz zbroja ocjena 1 i 2 te ocjena 4 i 5 za pojedine stavke vidljivo je da su samo kod triju stavaka više zastupljene ocjene 4 i 5, to su: razumijem učiteljevo pojašnjenje (80,3%; 3,9% ocjene 1 i 2), učiteljica potiče da postavljamo pitanja ako nas gradivo dodatno zanima (64,2%; 12,0% ocjene 1 i 2); učitelj prilagođava pojašnjenje nastavnoga gradiva s obzirom na sposobnosti učenika (48,6%; 23,7% ocjene 1 i 2). Kod 9 stavaka više su zastupljene ocjene 1 i 2. Kod četiriju stavaka zastupljenost je negativnoga trenda manja: uključivanje svakoga učenika da kaže odgovor (37,9% i 37,7 %); poticanje svakoga na postizanje što boljih rezultata (43,6: 40,9 %); redovito provjeravanje domaćih zadaća (41,1 %: 38,3%). Pritom je kod sedam stavaka taj raskorak veći: pohvala svakoga učenika koji dobro riješi zadatak (37,7%: 25,8%); pri provjeravanju znanja učitelj objašnjava greške (46,9 %: 28 %); poticanje učenika na međusobnu suradnju (44%: 24,4 %); učitelj jasno objašnjava što je potrebno znati (41,9%: 35,5 %); ako ne razumijemo nastavno gradivo, možemo učitelju postaviti pitanje (54,5 %: 41%), učitelj zadržava našu pažnju tijekom cijeloga nastavnog sata (43,6 % : 30,3 %).

Faktor (F2b) „izvođenje obrazovne diferencijacije i individualizacije“, čine 3 stavke ($\bar{x}$= 2,96). Iz gornje je tablice vidljivo da je kod svih triju stavaka na prvome mjestu ocjena 3. Usporedba zbrojeva ocjena 1 i 2 te ocjena 4 i 5 pokazuje da su kod svih triju stavaka izraženije zastupljene ocjene 4 i 5, kako kod rješavanja zahtjevnijih zadataka (36 %: 30,2 %), dodatnih jednako zahtjevnih zadataka (35% : 29,1 %) kao i pri rješavanju različito zahtjevnih zadataka, s obzirom na ocjenu iz predmeta (38,1 % : 35,9 %).

Faktor (F3b) „međupredmetno povezivanje i aktualizacija nastavnoga gradiva“ čine 2 stavke ($\bar{x}$= 2,86). Učenici su rjeđe izloženi međupredmetnom povezivanju. 57,3% učenika izabire ocjenu 1, odnosno 2, samo 14,5% ocjenu 4 i 5. 47,3% učenika (zbroj 4 i 5) smatra da učitelj povezuje nastavno gradivo s primjerima iz života.

Faktor (F4b) „poticanje učenikova razmišljanja“ odnosi se na jednu stavku. 67,7% učenika (zbroj ocjena 4 i 5) smatra da na nastavi rješavaju zahtjevne zadatke gdje moraju razmišljati.

Procjena nastave s obzirom na spol učenika i ocjenu iz predmeta

Tablica 7.
Ishod t-testa razlika u ekstrahiranim faktorima u ljestvici „učenikova procjena nastave“ s obzirom na spol

Procjena nastave	spol		Aritmetička sredina	Standardni otklon	Pokus homogenosti varijacija	Pokus razlika aritmetičkih sredina
		n	$\bar{x}$	S	F p	t p
F1b	ženski	298	0,093	0,926	7,808 0,005	2,260 0,024
	muški	254	-0,084	1,069		
F2b	ženski	298	-0,076	0,972	0,523 0,470	-1,784 0,075
	muški	254	0,062	1,030		
F3b	ženski	298	0,094	0,997	0,001 0,981	2,038 0,042
	muški	254	-0,064	0,999		
F4b	ženski	298	0,115	0,930	3,667 0,056	3,508 0,000
	muški	254	-0,156	1,042		

S obzirom na spol, učenici se statistički značajno razlikuju u 3 od 4 faktora i to u procjeni učiteljeva poticanja aktivnosti i sudjelovanja učenika (F1b) (p = 0,024); u međupredmetnom povezivanju i aktualizaciji nastavnoga gradiva (F3b) (p = 0,042), i učiteljevom poticanju učenikova razmišljanja (F4b) (p = 0,000). Djevojčice sva tri faktora statistički značajno više ocjenjuju.

Tablica 8.
Ishod analize varijacije razlika u ekstrahiranim faktorima u ljestvici „učenikova procjena nastave“ s obzirom na učenikovu ocjenu iz matematike/slovenskoga jezika

Procjena nastave			**Aritmetička sredina**	**Standardni otklon**	**Pokus homogenosti varijacija**		**Pokus razlika aritmetičkih sredina**	
	ocjena	N	$\bar{x}$	s	F	P	t	P
F1b	2	59	-0,326	1,172	2,843	0,037	3,387	0,019
	3	124	0,068	1,083			Welch	
	4	201	0,110	0,974				
	5	193	0,197	0,861				
F2b	2	59	0,275	0,957	0,854	0,465	10,876	0,000
	3	124	0,371	0,878				
	4	201	-0,067	0,979				
	5	193	-0,299	0,974				
F3b	2	59	-0,037	0,979	1,243	0,294	0,155	0,927
	3	124	-0,081	0,978				
	4	201	0,010	0,969				
	5	193	-0,018	1,061				
F4b	2	59	-0,474	1,157	1,264	0,286	10,945	0,000
	3	124	-0,375	0,960				
	4	201	0,001	0,930				
	5	193	0,218	0,917				

Učenici se s obzirom na školski uspjeh statistički značajno razlikuju u tri od četiri faktora: učiteljevo poticanje aktivnosti i sudjelovanja učenika (F1b) (p = 0,019), izvođenje obrazovne diferencijacije i individualizacije (F1b) (p = 0,019) i poticanje učenikova razmišljanja (F4b) (p = 0,000). Iz pregleda aritmetičkih sredina u prvom (F1b) i četvrtom (F4b) faktoru vidljivo je da učenici s boljom ocjenom ocjenjuju da ih učitelji u većoj mjeri potiču na aktivnost i sudjelovanje te su statistički značajno češće poticani na razmišljanje. Pregled aritmetičkih sredina u trećem faktoru (F3b) pokazuje da se najsigurnijima ocjenjuju učenici s odličnom ocjenom, slijede ih učenici s vrlo dobrom ocjenom. Zanimljivo je da se najnesigurnijima osjećaju učenici s ocjenom dobar, čak više od učenika s ocjenom dovoljan.

Analiza povezanosti među izabranim ekstrahiranim faktorima ljestvica „učenikove procjene učenja...“ i „učenikove procjene nastave“

Zanimalo nas je je li učenikova procjena nastave statistički značajno povezana s učenikovom procjenom učenja, znanja, predmeta, školovanja i odnosnih gledišta.

Tablica 9.
Koeficijenti korelacije među ekstrahiranim faktorima ljestvice „učenikova procjena učenja...“ i ljestvice „učenikova procjena nastave“

		Faktori ljestvice »Učenikova procjena učenja…«							
F1a – Faktori ljestvice Učenikova procjena nastave		F1a	F2a	F3a	F4a	F5a	F6a	F7a	F8a
F1b – Učiteljevo poticanje učenikove aktivnosti i sudjelovanja	R	0,173	-0,121	0,186	0,587	0,105	0,180	0,116	0,067
	P	0,000	0,005	0,000	0,000	0,014	0,000	0,007	0,117
F2b - Diferencijacija i individualizacija nastave	R	-0,058	0,040	0,026	0,058	-0,073	0,050	0,099	0,049
	P	0,175	0,352	0,547	0,179	0,091	0,243	0,022	0,251
F3b – Međupredmetno povezivanje i aktualizacija	R	-0,034	0,132	0,149	0,170	0,134	0,044	0,031	0,053
	p	0,434	0,002	0,000	0,000	0,002	0,300	0,471	0,219
F4b – Poticanje razmišljanja učenika	r	0 ,232	0,007	0,084	0,138	0,053	0,032	-0,052	0,006
	p	0,000	0,865	0,049	0,001	0,218	0,462	0,227	0,885

Učenikova procjena učiteljeva poticanja aktivnosti i suradnje na nastavi (F1b) statistički je značajno povezana s učenikovom procjenom vlastitoga truda pri učenju (F1a) (p = 0,000), stupnjem (ne)sigurnosti (F2a) (p = 0,005), procjenom odnosa među učenicima (F3a) (p = 0,000), procjenom odnosa učitelja prema učenicima (F4a) (p = 0,000), odnosom prema predmetu (F5a) (p = 0,014), ocjenom upotrebljivosti i životnosti znanja (F6a) (p = 0,000), procjenom učenja učenja (F7a) (p = 0,007).

Učenici koji percipiraju da učitelj u većoj mjeri potiče aktivnost i sudjelovanje učenika na nastavi statistički značajno više ocjenjuju vlastiti trud pri učenju, pozitivnije vrednuju učiteljev odnos prema učenicima, imaju pozitivniji odnos prema predmetu, više vrednuju upotrebljivost i životnost znanja te više ocjenjuju učenje učenja i izražavaju manji stupanj nesigurnosti.

Diferencijacija i individualizacija nastave (F2b) statistički je značajno povezana s učenikovom ocjenom učenja učenja (F7a) (p = 0,022). Učenici koji su pozitivnije ocijenili svoj način učenja, statistički značajno češće ocjenjuju da učitelj izvodi obrazovnu diferencijaciju i individualizaciju na nastavi.

Zaključak

Poučavanje zbog razumijevanja (engl. »teaching for understanding«,Good i Brophy, 2000**)** predstavlja temeljni zadatak suvremene nastave. Radi se o kompleksnoj učiteljevoj vještini koja zahtijeva brižnu pripremu učitelja, s gledišta ciljanoga planiranja i produbljenog poznavanja učenika, kao i vođenje nastave usmjereno na učenika i poticanje učenikove aktivnosti u svim etapama obrazovnog procesa, od uvođenja do provjeravanja i ocjenjivanja znanja. U našem smo istraživanju gledišta poučavanja zbog razumijevanja mjerili pomoću 19 postavki koje smo objedinili u 4 faktora:"učiteljevo poticanje aktivnosti i sudjelovanja učenika na nastavi", "izvođenje obrazovne diferencijacije i individualizacije","međupredmetno povezivanje i aktualizacija nastavnoga gradiva" i"poticanje učenikova razmišljanja".

Prema nalazima istraživanja učinkovite nastave (Marzano, 2000; Walberg, 2003; Hattie, 2009) učenikova misaona i osjećajna aktivnost na nastavi predstavlja važan čimbenik kvalitete učenikova znanja. U našem je istraživanju bila zajednička prosječna vrijednost ocjena 13 stavaka koje su sastavljale faktor **"učiteljevo poticanje aktivnosti i sudjelovanja učenika na nastavi"** je $\overline{x}$= 3. Rezultati istraživanja pokazuju da unatoč tome što mnogo učenika ocjenjuje da na nastavi razumiju učiteljevo objašnjenje (80,3%), da učitelj prilagođava objašnjenje s obzirom na njihove mogućnosti i potiče ih da postavljaju pitanja ako ih gradivo dodatno zanima, pojedine su stavke koje su za kvalitetu nastave i učenikova znanja vrlo bitne, nisko zastupljene.

Istraživanje je pokazalo da visok udio učenika ocjenjuje da učitelj prilikom obrade novoga nastavnog gradiva ne provjerava njihovo predznanje (56,6%), da im ne objašnjava što trebaju znati (41,9%), da im prilikom provjeravanja znanja ne objasni greške (46,9%), da ih ne potiče u postavljanju pitanja, ako ne razumiju nastavno gradivo (54,5%), da ne potiče svakoga učenika u postizanju što boljih rezultata (43,6%), da ne zadržava pažnju učenika tijekom cijeloga nastavnog sata (43,6%), da im ne provjeravaju redovito domaće zadaće (41,1%). Jedna od važnih kompetencija učenika 21. stoljeća je mogućnost međusobne suradnje.

Zabrinjavajuće je da čak 44% učenika ocjenjuje da ih učitelji ne potiču na međusobnu suradnju. Slični su rezultati istraživanja Peklaj idr. (2009), Valenčič Zuljan i dr. (2012), gdje autorice na uzorku učenika srednjih škola zaključuju da 37,1% srednjoškolaca nikada na nastavi ne sudjeluje u grupnom obliku poučavanja. Nadalje, naše je istraživanje pokazalo da se ocjena učiteljeva poticanja aktivnosti i sudjelovanja učenika na nastavi statistički značajno razlikuje s obzirom na ocjenu koju učenici imaju iz danoga predmeta. Učenici s boljom ocjenom ocjenjuju da ih učitelji u većoj mjeri potiču na aktivnost i sudjelovanje na nastavi. Ustanovili smo da učenici u usporedbi s učenicama statistički značajno niže ocjenjuju učiteljevo poticanje aktivnosti i sudjelovanja učenika.

Za postizanje učenikove optimalne aktivnosti na nastavi i u učenju važno je uvažavanje didaktičkoga načela obrazovne diferencijacije i individualizacije (Kalin i Valenčič Zuljan, 2013; Žakelj, Valenčič Zuljan, 2014). Hemke (1988, u Terhart, 2001) u istraživanjima učinkovite nastave

otkriva da je jedna od najvažnijih značajki učinkovitih učitelja da znaju prilagoditi nastavu osobinama i potrebama učenika. Utvrdili su da učinkoviti učitelji često oblikuju male grupe kao oblike unutarnje diferencijacije, da u okviru nastave često variraju razinu zahtjevnosti te da ga prilagođavaju sposobnostima učenika. Jedna od najvažnijih značajki tih učitelja je njihova usmjerenost na poticanje učenika, osobito slabijih. Pritom, pored osiguravanja odgovarajuće pomoći i podrške predstavljaju važnu dimenziju i odgovarajuće visoka očekivanja učitelja. Naše je istraživanje pokazalo relativno nisku zajedničku ocjenu stavaka unutar faktora **"izvođenje obrazovne diferencijacije i individualizacije"** ($\overline{x}$ = 2,96). Učenici se s obzirom na obrazovni uspjeh statistički značajno razlikuju u ocjenama učiteljeva izvođenja obrazovne diferencijacije i individualizacije, učenici s boljom ocjenom ocjenjuju da na nastavi imaju više mogućnosti za rješavanje dodatnih zadataka (bilo zahtjevnijih zadataka ili jednako zahtjevnih zadataka). Učenici često teško prenose razumijevanje ideje ili odnosa s jednog područja na drugo.

Povezanost znanja koja nastaje razvijanjem širih okvira tako da omogućava prijenos i upotrebu znanja u različitim kontekstima, uključujući suočavanje s nepoznatim problemima jedna je od ključnih značajki kompetencija 21. stoljeća. (Dumont i Istance, 2013).

To učitelj može postići na različite načine, uvođenjem problemske i projektne nastave, a važnu ulogu ima i međupredmetno povezivanje i aktualizacija nastavnoga gradiva (s obzirom na odabrane sadržaje i načine rada).

Naše je istraživanje pokazalo relativno nisku prosječnu ocjenu faktora „**međupredmetno povezivanje i aktualizacija nastavnog gradiva"** ($\overline{x}$ = 2,86). Radi se o faktoru koji je od četiri faktora na ljestvici „procjena nastave" najniže ocijenjen. Pritom dječaci statistički značajno niže ocjenjuju učestalost međupredmetnoga povezivanja na nastavi i aktualizaciju nastavnoga gradiva. I u istraživanju Valenčič Zuljan i dr (2012), Peklaj i dr. (2009) autorice zaključuju da su međupredmetno povezivanje i učiteljevo povezivanje nastavnoga gradiva s primjerima iz svakodnevnog života premalo zastupljeni na nastavi. Obrada nastavnih pojmova, pojava i procesa s gledišta različitih predmetnih disciplina, prikaz gradiva uz pomoć primjera koje učenik može povezivati sa svojim iskustvima, usvajanje i utvrđivanje nastavnoga gradiva pomoću autentičnih zadataka unose u nastavu više životnosti i autentičnosti što utječe na njihovu motivaciju za učenjem i trajnost znanja. Pritom (1983 prema Pintrich, Marx i Boyle, 1993) ističe da autentični zadaci mogu prouzročiti nesigurnost i doživljavanje nelagode kako kod učenika tako i kod učitelja. Tako se može dogoditi da učenici koji su u procesu školovanja utvrdili niža poimanja učenja prema kojima su kod učenja dovoljni pasivna prisutnost i reproduktivna aktivnost, odupru takvim pokusima poučavanja koji zahtijevaju aktivnije misaono i emocionalno angažiranje. Smatramo da područje međupredmetnoga povezivanja nudi puno više mogućnosti za produbljivanje i proširenje znanja, za postizanje veće cjelovitosti znanja, što omogućava veću kvalitetu i trajnost znanja.

Faktor **„poticanje učenikova razmišljanja"** od četiri faktora na ljestvici „procjena nastave..." najviše je ocijenjen ($\overline{x}$ = 3,88). Čak 67,7% učenika smatra da na nastavi rješavaju zahtjevne zadatke gdje moraju razmišljati, 26,4% ih smatra da to za njih srednje vrijedi. I kod ovoga se faktora pojavljuju statistički značajne razlike s obzirom na spol i učenikovu ocjenu iz danoga predmeta. Dječaci statistički značajno niže ocjenjuju učiteljevo poticanje učenikova razmišljanja. Učenici s boljom ocjenom ocjenjuju da ih učitelji statistički značajno češće potiču na razmišljanje.

Zanimalo nas je kako učenici ocjenjuju svoju usredotočenost i trud pri učenju i nastavi, stupanj svoje sigurnosti, odnose među učenicima, odnos učitelja prema učenicima, svoj odnos prema predmetu, upotrebljivost i životnost znanja, svoj način učenja te njihov odnos i njihovih roditelja prema školovanju. Naime, sve su to čimbenici koji značajno utječu na učenikovo učenje i znanje. U našemu istraživanju ova smo gledišta mjerili s 55 stavaka ljestvice „učenikova procjena učenja...", koje su se objedinile u 8 faktora: procjena učenikova truda pri učenju; stupanj (ne) sigurnosti u sebe; odnosi među učenicima; odnos učitelja prema učenicima; odnos prema predmetu; procjena upotrebljivosti i životnosti znanja; učenje učenja i odnos prema školovanju.

Otkrivamo da unutar faktora **„učenikova procjena vlastitoga truda pri učenju"** učenici više ocjenjuju stavke koje su općenitije naravi, kao npr. da bi kod predmeta imali u ovoj godini

dobre ocjene (58% učenika), da bi dobro razumjeli gradivo (40,8%), dok su stavke koje u većoj mjeri izražavaju učenikov aktivan trud i upornost niže ocijenjene (npr. brižno izvršavanje domaćih zadaća). 35,1% učenika ne ustraje pri rješavanju zadataka, 38,7% učenika ne ustraje pri postizanju postavljenih ciljeva. Učenici u usporedbi s učenicama statistički značajno niže procjenjuju vlastiti trud pri učenju. Isto tako pokazuju statistički značajne razlike u „učenikova procjena vlastitoga truda pri učenju" s obzirom na učenikovu ocjenu iz danoga predmeta. Učenici s višom ocjenom iz predmeta više ocjenjuju svoj trud, usredotočenost i upornost pri učenju.

Doživljavanje nastave vrlo je povezano s **„učenikovom procjenom stupnja (ne)sigurnosti".** Istraživanje je pokazalo da se 55% učenika boji prije ispita znanja, 49,3% učenika boji se prilikom rješavanja zadataka na ploči, 47,8% zabrinuti su hoće li ispuniti očekivanja drugih, 35,1% učenika zbog treme ne usudi se reći svoje mišljenje, 55% njih trema sputava pri iskazivanju svojega znanja za vrijeme ispitivanja. Utvrdili smo da je učenikova procjena vlastite sigurnosti statistički značajno povezana sa spolom i učenikovom ocjenom iz danoga predmeta. Učenici s nižom ocjenom izražavaju statistički značajno viši stupanj nesigurnosti. Najveću nesigurnost izražavaju učenici s dovoljnom ocjenom, a najmanju učenici s odličnom ocjenom. Učenici u usporedbi s učenicama izražavaju statistički značajno niži stupanj sigurnosti u sebe.

Škola predstavlja nakon obitelji i vršnjaka važan mikrosustav za mladoga čovjeka (Bronfenbrenner, 1979). Na razini mikrosustava važni drugi, bilo da su to roditelji ili vršnjaci značajno utječu svojim očekivanjima i postupcima na pojedinčevo ponašanje, doživljavanje, vrednovanje... Važan sastavni dio školskoga mikrosustava je interakcija između učitelja i učenika. Iz stavaka faktora **„učenikova procjena odnosa učitelja prema učenicima"** vidljivo je da učenici većinom smatraju da učitelj ima pozitivan odnos prema učenicima. 79,6% učenika smatra da se učitelj odnosi s poštovanjem prema svakome učeniku, 68,9% smatra da se njihov učitelj zanima za mišljenje i iskustva svakoga učenika. 55,6% učenika smatra da njihov učitelj ne zna uspostaviti red u razredu. U učenikovoj procjeni odnosa učitelja prema učenicima nema statistički značajnih razlika s obzirom na spol učenika te s obzirom na njihovu ocjenu iz danoga predmeta.

Odnosi među učenicima od ključnog su značaja za kvalitetnu nastavu. Iz pregleda zastupljenosti pojedinih ocjena unutar stavaka faktora „**učenikova procjena odnosa među učenicima**" vidljivo je da se većina učenika osjeća dobro u razredu, da ih školske kolege prihvaćaju. Međutim, visok je i postotak učenika koji se ne osjećaju ugodno u razredu (38,5%) ili u školi (27,2%). 23,8% učenika ocjenjuje da u njihovome razredu dolazi do ismijavanja učenika. Učenici u usporedbi s učenicama statistički značajno niže ocjenjuju odnose među učenicima. Veseli nas da se učenici s različitom ocjenom iz predmeta prilikom procjene odnosa među učenicima statistički značajno ne razlikuju. Učenje i poučavanje učinkovito je kada se odvija u suradničkoj i sigurnoj atmosferi. Veseli nas da su oba faktora koja se odnose na navedeno gledište dosta dobro ocijenjena iako nisu zanemarivi ni postoci učenika koji se u školskom kontekstu ne osjećaju prihvaćenima.

Iz stavaka faktora „**učenikova procjena odnosa prema predmetu"** je vidljivo da većina učenika ima pozitivan odnos prema predmetu ($\overline{x}$ =3,52). 25,5 % smatra da je za njih „materinski jezik, odnosno matematika zanimljiv predmet", ali s druge strane, 25,5% učenika smatra da ova tvrdnja za njih nikako ne vrijedi. Učenici s višom ocjenom iz tih predmeta izražavaju statistički značajno pozitivniji odnos prema predmetu. Učenici u usporedbi s učenicama izražavaju statistički značajno slabiji odnos prema predmetu.

Iz stavaka faktora „**učenikova procjena upotrebljivosti i životnosti znanja"** možemo razabrati da učenici znanje materinskoga jezika i matematike procjenjuju kao prilično upotrebljivo i životno ($\overline{x}$ =3,70). Učenici u usporedbi s učenicama izražavaju statistički značajno slabiji odnos prema predmetu. Pitamo se što može učiniti učitelj kako bi učenici osjećali veću upotrebljivost školskoga znanja?

Učenici i stavke faktora „**učenikova procjena učenja"** koje se odnose na načine učenja prilično visoko ocjenjuju ($\overline{x}$ =3,56). Znači li to premalu kritičnost prema vlastitome načinu učenja? U tome se faktoru učenici statistički značajno ne razlikuju s obzirom na spol i ocjenu.

Faktor „**učenikova procjena odnosa prema školovanju“** činile su tri stavke. Istraživanje je pokazalo da učenici ocjenjuju da je škola prema njihovome vlastitom mišljenju kao i prema mišljenju njihovih roditelja važna za njihov uspjeh u životu. Nadalje, utvrđujemo da učenici u usporedbi s učenicama pokazuju statistički značajno bolji odnos prema školovanju. Je li je to posljedica drugačijih pogleda roditelja na školovanje dječaka i djevojčica?

Pred koje su izazove za oblikovanje učinkovitih obrazovnih okolina na temelju rezultata našega istraživanja postavljeni učitelji?

Za postizanje kompetencija 21. stoljeća važno je da su učitelji osposobljeni za osjetljivo prepoznavanje osobina učenika te razlika među njima, kao i za ostvarivanje didaktičkoga načela obrazovne diferencijacije i individualizacije jer samo na taj način učitelj može potaknuti optimalnu misaonu i osjećajnu aktivnost svakoga pojedinca što je jedan od preduvjeta za kvalitetno znanje učenika. Rezultati istraživanja su na problem nedostatnoga izvođenja obrazovne diferencijacije i individualizacije upozorili s dva gledišta: neposredno, s tim da je ovaj faktor bio nisko vrednovan, i posredno kada su se skoro kod svih faktora pokazale statistički značajne razlike između spolova, a u nešto manjoj mjeri i razlike između različito uspješnih učenika. Pri tome nam se postavlja pitanje je li način izvođenja nastave više prilagođen boljim u odnosu na slabije učenike i djevojčicama u odnosu na dječake – ili pak oni znaju više „povući“ iz nastave? Svakako je ključna učiteljeva svjesnost tih razlika i promišljanje o tome kako privući i potaknuti različite učenike. Što može učitelj učiniti kako bi učenici (dječaci) u većoj mjeri prepoznali upotrebljivost školskoga znanja, kako bi slabiji i sposobniji učenici pozitivno doživljavali nastavni predmet?

Zasigurno je važno prepoznavati interese učenika i u nastavu uključivati probleme iz stvarnoga života koji su povezani s njihovim interesima i okolinom. Tome može pripomoći i veći opseg istraživačkoga (projektnog) rada, društveno korisnoga rada, više međupredmetnoga poučavanja, što bi osiguravalo veću relevantnost učenja i za sposobnije i slabije učenike te bi pridonijelo osmišljavanju nastave i školskoga znanja kod učenika i učenica.

Sve to od učitelja zahtijeva stalno profesionalno učenje te neprestano traženje odgovora kako u danoj situaciji oblikovati inovativnu obrazovnu okolinu koja će svakoga učenika poticati na učenje te će pridonijeti njegovom oblikovanju osobnosti (Valenčič Zuljan, 2007, 2008; Valenčič Zuljan i Vogrinc, 2007, 2011, 2012; Valenčič Zuljan, Zuljan, Pavlin, 2011; Valenčič Zuljan i Marentič Požarnik, 2014). Radi se o temeljnom, ali zahtjevnom stručnom zadatku. Kako bi se učitelj mogao nositi s izazovima poučavanja 21. stoljeća te kako bi visoka očekivanja i zahtjeve društva doživljavao kao izazove koji će poticati njegov profesionalni rast, od ključnoga je značaja kvalitetno početno osposobljavanje u kojem studenti budući učitelji osmišljavaju vlastita poimanja te stječu odgovarajuće vještine poučavanja te se privikavaju na oblikovanje suradničke kulture koja je jedan od važnih čimbenika učiteljeve otpornosti.

Literatura

Bereiter, C. in Scardamalia, M. (1992). Cognition and Curriculum. In: Jackson P. W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, pp.517 – 543.

Boaler, J. (1997). Experiencing School Mathematics: Teaching Styles, Sex, and Settings, Open University Press, Buckingham UK. Boaler, J. (1998). “Open and Closed Mathematics: Student Experiences and Understandings”, Journal for Research in Mathematics Education, 29 (1), pp. 41–62.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Brown, Collins and Duguid (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning, Educational Researcher, 18, 32-42.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. and Stephenson, J. (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Evropska komisija (2007). Sporočilo komisije Svetu in Evropskemu parlamentu. Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev. Pridobljeno 21. 11. 2010 na strani: http://eurex.europa.eu/LexUniServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF.

De Corte, (2010). Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont, H., Istance, D.& Benavides, F. (Eds.), The nature of learning. Paris: OECD, pp. 35–67.

Dumont, H. and Istance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. In: Dumont, H., Istance, D.& Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning*. Paris: OECD. pp.19-34.

Furco, A. (2010). The community as a resource for learning an analysis of academic service-learning in primary and secondary education. In: Dumont, H., Istance, D.& Benavides, F. (Eds.), The nature of learning. Paris: OECD, pp. 227–249.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press**.**

Gardner, H. (1991).T*he Unschoold Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: BasicBooks.

Good, T. and Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms.* New York: Harper Collins.

Good, T. L., Brophy, J. E. (1986). School Effects, In: Handbook of Research on Teaching, Wittrock, M. C. (Eds.), New York: Macmillan Publishing Co., pp.505-527.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Rutledge.

Hinton, C. and Fischer,K.W. (2010). Learning from the developmental and biological perspective. The cognitive perspective on learning. In: Dumont, H., Istance, D.& Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning*. Paris: OECD, pp. 113-133.

Kalin, J., Valenčič Zuljan, M. (2013). Views of Slovenian teachers on differentiated learning in elementary school. In: Despotovič, M. & Hebib, E. (Eds.). *Contemporary issues of education quality.* Beograd: Faculty of Philosophy: Institute for Pedagogy and Andragogy: Faculty of Adult Education and HRD, pp. 71-85.

Marentič - Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, (6), pp. 8 – 12.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Mayer, R. (2010). Learning with technology. In: Dumont, H., Istance, D.& Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning*. Paris: OECD, pp. 179–198.

Marzano, R. J. (2000). A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, 63 (2) pp. 167-199.

Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih sposobnostih za vseživljenjsko učenje. (2005) Komisija evropske skupnosti: Bruselj.

Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers: Their description, comparison, and appraisal*. Washington D.C.: American Council of Education.

Resnick, L.B., Spillane, J.P., Goldman, P., Rangel, E. (2010). Implementing innovation: from visionary models to everyday practice. In: Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning*. Paris: OECD, pp. 285–315

Schneider, B., Keesler, V., and Morlock, L. (2010).The effects of family on children's learning and socialisation. In: Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning*. Paris: OECD, pp. 251–284 .

Schneider, M. and Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning. In: Dumont, H. in Istance, D.& Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning*. Paris: OECD, pp.69-90.

Schunk, D. H. in F. Pajares (2009). "Self-Efficacy Theory". V K. Wentzel in A. Wigfield (ur.), Handbook of Motivation at School, Routledge, New York in London.

Slavin, R. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? In: Dumont, H., Istance, D.& Benavides, F. (Eds.), *The nature of learning.* Paris: OECD, pp. 161–178.

Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*: Educa: Zagreb.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. Towards real reform in science education. The Science Teacher, (6), pp. 52-57.

Walberg, H. J. (2003). *Improving educational productivity*. Publication series No. 1, Chicago: University of Illinois, Publication series. (1), pp. 1-61.

Wang, M.C. in Palinscar, A.S. (1989). Teaching students to Assume an Active Role in Their Learning. In: Reynolds, M. C. (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon, pp.71-85.

Valenčič-Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17 (3-4), pp.3-12.

Valenčič Zuljan, M. (2007). The students› conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors of a didactic school reform. *Educational studies*, (1), pp. 27-38.

Valenčič Zuljan, M. and Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational studies*, (4), pp. 373-384

Valenčič Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Pavlov« Vršac.

Valenčič Zuljan, M, Zuljan, D., Pavlin, S. (2011) Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm: the case of Slovenia. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 41, pp. 485-495.

Valenčič Zuljan, M. and Vogrinc, J. (ur.) (2011). *European dimensions of teacher education – similarities and differences*. Ljubljana, Kranj: Pedagoška fakulteta: Šola za ravnatelje.

Valenčič Zuljan, M., Peklaj, C., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Kalin, J., (2012) Didactic competencies of teachers from the learner's viewpoint. *Educational studies*, (38)1, str. 51-62.

Valenčič Zuljan, M. and Vogrinc, J. (2012). Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja razredne nastave Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani. In: Valenčič Zuljan, M (ed.), et al. *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenta budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji*. Vršac: Vaspitačka škola Mihailo Palov, pp. 109-137.

Valenčič Zuljan, M. & Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European journal of education*, 49,(2), pp. 192-205.

Vermunt, J. D. H. M. in Van Rijswijk, A. W. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher education, 17,* pp. 647 – 682.

Vernon, D. T. and Blake, R. L. (1993). "Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research", Academic Medicine; 68, (7), pp. 550–563.

Žakelj, A. and Valenčič Zuljan, M. (2014). *Poteškoće učenika u učenju i oblici pomoći*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija Mihajlo Pavlov.

Walberg, H. J. (2003). Improving educational productivity. Publication series No. 1, Chicago: University of Illinois, Publication series. (1), pp. 1-61.

Wang, M.C. in Palinscar, A.S. (1989). Teaching students to Assume an Active Role in Their Learning. In: Reynolds, M. C. (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon, pp.71-85.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, (pp. 315-327).

Milena Valenčič Zuljan
Pedagoški fakultet, Sveučilišta u Ljubljani
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija
milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
PLENARY LECTURE
Original research paper
pages: 1-22

Coping with challenges of teaching net generation in the 21st century

Milena Valenčič Zuljan
Faculty of pedagogy University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia

Abstract

The beginning of the 21stcentury is marked by numerous social and economic changes, new knowledge about learning and findings of various meta-analysis on efficient teaching, reforms, innovations, heterogeneous classes and intercultural schools as well as high expectations of teachers and schools. Hence, teachers, teachers of teachers, researchers of education and school politicians are coping with new challenges.The basic question is how teaching should look like, that modern net generation will be ready to solve numerous and sometimes non-defined future problems, be capable of independent lifelong learning and of quality private life along with productive interpersonal collaboration in the knowledge society. The answer to the above question is presented in two parts. In the first part, the author presents the findings of studies on learning and teaching following by wide empirical study on sample of the 9th grade pupils of Slovene primary schools.The findings of studies on learning and of meta-studies on efficient teaching highlight the importance of effective learning environments oriented to pupils. Individualization is achievable only if a teacher is responsive to differences among pupils concerning their previous knowledge, abilities, interests, motivation, learning styles, self-efficiency, expectations of themselves and schooling based on pupils' linguistic, cultural and social background. The creation of effective learning environments and teaching models oriented to pupils enquire a balance between problem and research approaches on one hand and systematic teaching on the other. In the final part of the article,the author asserts necessary terms to fulfil the above requirements.

Keywords: *compulsary school, education, learning environments*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 23-34

Evaluation level in the process of self-evaluation of educational institution

Sandra Antulić[1], Siniša Opić[2] and Daria Tot[2]
[1]*National Center for External Evaluation of Education*
[2]*Department of Education, Faculty of Teacher Education University of Zagreb*

Abstract

The aim of the study was to explore the justification for the evaluation level in the process of self-evaluation of an educational institution in regard to the key stakeholders as evaluators. The data was collected through the Self-evaluation of ECEC Institution Project. The study refers to data collected in three organizational units of the same ECEC institution. The evaluation level is either a separate organizational unit or an ECEC institution as a whole. Participants in the study (N=189) were the following key stakeholders: 3 principals, 37 preschool teachers, 12 preschool specialists, 44 administrative / technical staff members and 93 parents. The quality of ECEC institution was evaluated through self-evaluation questionnaires developed through the aforementioned project.

Data analysis confirmed that participants were very well informed about the quality area they were evaluating (95.28%). The Kruskal-Wallis test was used to explore differences in evaluation scores regarding the evaluation level (separate organizational unit or ECEC institution as a whole) and regarding key stakeholders. Data analysis did not show significant differences in evaluation scores regarding separate organizational units in cases where the evaluators were principals (χ^2=2.000; p=0,368), preschool teachers (χ^2=1.480; p=0.477), preschool specialists (χ^2=1.500; p=0,472), members of administrative / technical staff (χ^2=1.489; p=0.475) or parents (χ^2=1.274; p=0.529).

It has been confirmed that separate organizational units are justified as an evaluation level only when exploring how well the key stakeholders are informed about the quality areas they are evaluating. In the process of self-evaluation of an educational institution the justified evaluation level is ECEC institution as a whole.

Key words: *ECEC institution; key stakeholders; quality assurance; self-evaluation process*

Introduction

While thinking about quality in the area of education and care and its sole defining, what is often emphasized is complexion and relativity of the term. It is sometimes considered a "slippery" term (Harvey and Green, 1993), which can, in general sense, be grouped in 5 mutually connected concepts of quality: quality as excellence (or as consistency), as purposefulness, as cash value (value for money) and as transformation. In doing so, such a conceptual definition is transferred to all educational levels. Many authors (Bruner, 2000, Bascia and Hargreaves, 2000, Kinsler and Gamble, 2001) claim that the complexity of quality in education considered as a process is mirrored in the fact that quality is necessarily in relation to this process and its consequences, and because of different roles and expectations of its subjects. Ensuring quality implies functional connection between activities, the goal of which is to establish, keep track of and improve the quality of education. According to UNESCO (UNESCO, 2003) the quality of education is a multidimensional, dynamic term which refers to contextual schemes of an educational model, institutional missions and goals and also specific standards of a given system, institutions and programs.

The concept of quality and therefore defining quality is conditioned with values and culture, and is subject to changes during the course of time (Kamerman, 2001). Moss and Pence

(1994) point out that it is more precise to use the concept of the perspective of quality rather than the concept of the universal standard of quality, and French (2000) stresses that quality is no longer observed as a unique standard of excellence that implies to all children at all educational levels, but rather as a set of key criteria by which educational institutions can improve, i.e. by which progress can be measured.

The concept of measuring in the educational system is closely related to the concept of evaluation. All elements of the educational system, and with that the system in whole, is subject to measurement. A systems approach shows, in a comprehensive way, which elements of the system are subject to evaluation, how they relate to each other and how they are connected to their environment. Key elements of the systems approach are present in different approaches to measuring quality of an educational institution. Therefore, we can distinguish an approach directed to measuring structural determinants of quality: the number of children in a group, the ratio of educators to children, material conditions of the institution, the level of education of the employees etc. (Pascal et al., 2012; Munton et al., 2002; Moss et al. 2003), an approach directed to measuring the process determinants of quality: quality of stakeholder interaction, culture of the institution, organizational management of the institution, curriculum and the educational process etc. (Ljubetić, 2009; Moss et al. 2003; Shonkoff and Phillips, 2000) and an approach directed to measuring child outcomes (McQuai et al., 2002; Peisner-Feinberg et al. 1999). The aforementioned forms of evaluation are defined in relation to the subject of measuring. On an international level, during the last 20 years, countries have been working systematically on the implementation and monitoring of various forms of quality assurance system in education (EC/EACEA/Eurydice, 2015). The approach directed to the structural determinants of quality is the most represented one, followed by the approach directed to measuring of the child outcomes and the approach directed to process determinants of quality. In these approaches to measuring quality, whether it's about structural determinants, process determinants or child outcomes, the level of evaluation, and the unit of evaluation can be an individual (child/student, teacher, personnel), a group (class/educational group, group of employees/other personnel) or the entire educational institution (with all its organizational units).

When talking about organizational culture, what it refers to is the level of awareness, appreciation of the common attitude and behaviour regarding the quality of the outcome of the overall educational activities of an institution (organization). Just because of that tight relation with the overall quality of educational activities which in great measure shape its authenticity and identity (Hargreaves, 1999; Stoll, 1999), the organizational culture can be renamed to culture of quality. For those educational institutions that have a more developed and effective system of quality management, expressed through outcomes of evaluation and self-evaluation, it can be said that they have a higher level of organizational culture (Senge, 2002). There is no unique model that would enable the development of institutional processes for ensuring quality. That is why every sub-system looks for the best solution according to its mission, vision, opportunities and possibilities that occur in its environment.

The process of quality improvement must continuously be monitored and evaluated. The culture of self-evaluating applies to a whole organizational environment in which decisions are based on facts, research and analysis. Self-evaluation is an assessment of the accomplished, as are the ways in which it was achieved, in order to comprehend which approach is the most useful one. What is being evaluated are direct results of work, their effect and long term impact. Self-evaluation is a reflective and emotional activity which substantially helps learning from own experience, showing if something has indeed changed in the sense of improving previous experiences (Tot, 2013). Basically, this process starts with the assertion that it is possible to learn on one's own successes and mistakes. Stoll (1999) and Fullan (2002) recommend openness and interaction of all stakeholders involved in the process of change. That means that the understanding of own successes and failures makes it possible to choose those activities that are appropriate for the desired changes. The process of self-evaluation which is compliant with one's own needs and needs of all involved guarantees its final true usefulness and significance.

Since it is about a development process, path towards quality of every educational institution is possible in the process of mutual reciprocal adaption and development of theory and practice. Considering the complexity of defining the concept of quality and specificity of the system of monitoring and quality assurance, in this paper the theoretical and methodological basis relies on the national frame for self-evaluation of early and pre-school education institutions. According to the primary thesis, which is an integral part of the theoretical basis of the model and the guideline for development of methodology and instruments, a high quality institution of early and pre-school education is the one that encourages growth and development of each child, each parent, each employee and each community. The definition is based on the modern understanding of a child, childhood, institutionalisation of childhood and the defining of quality of the institution of early and pre-school education based on modern theoretical schemes of early and pre-school education, life and work of ECEC institutions and experiences of implementation of the self-evaluation model in practice. Furthermore, the quality of the educational institution is operationalized through quality areas that contain elements or criteria of quality. The areas of educational institution quality are referred to the strategy of the institution, i.e. the mission, vision and values of the institution, then the organizational leadership, the institutional culture, spatial, material and technical working conditions, sanitary and hygienic working conditions and safety, curriculum and the educational process, human resources, cooperation with the local and broader community, and the monitoring and evaluation process. The above mentioned areas of quality cover different levels of activities of an early education institution whose quality directly affects the quality of life in it - for the child as much as for the employee, parent, local community and other key stakeholders. Areas of quality mutually overlap and certain aspects of an educational institution's work can be found in different areas.

Defining quality, as well as the implementing the process of self-evaluation (assessing, monitoring and improving quality) involves key stakeholders: the principal of the institution, governing council, educators/ teachers, (pre)school specialists, administrative/ technical staff members and parents. The established model of self-evaluation of ECEC institutions is made up of default elements: gaining insight to the current level of quality of the institution's work, analysing key quality areas, determining priority areas of development and creating a development plan of the institution, followed by monitoring of the implementation of the development plan and improvement of the quality of the institution.

The proposed model of self-evaluation is characterized by a systematic approach to development of methodologies and instruments, which contributes to high sustainability of the process of self-evaluation. Institutions, by using their resources, are those that can do the most to improve the existing situation, and thereby quickly and efficiently start a process of continuous improvement of its practices (Ljubetić, 2009). The comprehensiveness of the model is reflected in the self-evaluation process of the stakeholders, who are also the key stakeholders in the education system. The model of self-evaluation is systematic and structured in order to ensure the uniformity of the process on a methodological level, and at the same time is flexible enough to be applicable in relation to the specificities of each ECEC institution.

Early and pre-school education and care is perhaps one of the most complex level of the educational system on a national level. Specificities of a certain ECEC institution reflect in the founder, size of the institution, geographical dispersion of different/smaller organizational units, staffing of professional development services, qualification of personnel and possibilities of fulfilling the state pedagogical standards, then the dominant pedagogy, duration and specificity of the program etc. Considering the aforementioned, defining, measuring and monitoring the ECEC quality represents a great challenge.

Since organizational structure of the ECEC institution is one of the most prominent specifics within the system, a research question is whether the established model for assuring and monitoring the quality is truly flexible enough to respond to the needs of specific institutions, and whether the definition and measurement of quality at the level of the educational institu-

tion as a whole is indeed more justifiable than measuring quality at lower organizational units. This must be verified by taking into account the perspectives of various stakeholders in the educational process as evaluators and how well they are informed about the subject of assessment and taking into account the structure of the established concept of quality.

Goal and problems of the research

The aim of the study is to explore the justification of the level of evaluation in the process of self-evaluation of the quality of ECEC institution in relation to key stakeholders as evaluators. For the study, data was collected through the Self-evaluation of early and pre-school education institutions Project. The data refer to the assessment of the quality of three geographically dispersed organizational units of one educational institution. The level of evaluation is an organizational unit or institution as a whole.

Research problems are (1) to explore if the level of access to information about the institution's quality (overall and by areas of quality) is different considering the level of evaluation and key stakeholders as evaluators and (2) to explore whether there are differences between the evaluated institution's quality (overall and by areas of quality) considering the level of evaluation and key stakeholders as evaluators.

Methodology

Participants

The study involved a total of 189 participants out of which 31 were male and 140 were female. The sample consisted of 3 principals, 37 preschool teachers, 12 preschool specialists, 44 members of administrative/technical staff and 93 parents. The participants ranged from 18 to 60 years old out of which 34,4% of participants were from 31 to 40 of age, 30,7% were from 41 to 50 of age and 19% were from 51 to 60 of age. Out of the total sample, half of the participants gave the information about years of service in the institution they currently work in. 19% of respondents had 11 to 20 years of service, 7.9% had 21 to 30 years of service and 6.9% of them had 31 do 40 years of service.

Instruments

The questionnaires used in the research were those developed under the project Self-evaluation of early and pre-school education institutions: Questionnaire for the principal, Questionnaire for the preschool teachers, Questionnaire for the preschool specialists, Questionnaire for the administrative / technical staff members and the Questionnaire for parents. The questionnaire items were grouped into 9 areas of quality: 1. the institution's strategy, 2. the organizational leadership, 3. the institutional culture , 4. spatial and material and technical working conditions, 5. sanitary and hygienic working conditions and safety, 6. curriculum and the educational process, 7. human resources, 8. cooperation with the local and broader community and 9. monitoring and evaluation process. The questionnaires were used to estimate satisfaction with a certain element of quality area in the range from 1 to 7, 1 meaning I do not agree at all and 7 meaning I agree completely, with 0 meaning I cannot assess. The questionnaires also consist of items related to demographic data of participants and there is also a space reserved for open comments.

Method

Data used in this research were collected in 2011 within the project Self-evaluation of early and pre-school education institutions. Data was collected according to a predetermined methodology that ensures equal conditions for data collection. During data collection anonymity and the principle of voluntariness were ensured.

Results and Discussion

In order to address the first research problem, data related to the stakeholders' (principals, preschool teachers, preschool specialists, administrative / technical staff members and par-

ents) level of informational awareness regarding certain areas of quality as well as the quality of the institution as a whole were analysed. The level of informational awareness regarding the quality of an institution refers to the total number of selections of value "0" which indicates the participants' inability to evaluate items due to insufficient access to information about the selected content. The results show a quite high level of informational awareness regarding the specific of quality as well as the quality of the institution as a whole. In this study 4.72% of the participants did not have sufficient information to evaluate all elements of the institution quality. This confirms the justification, but also the need, to respect the perspective of different stakeholders in the educational process when it comes to measuring the institution's quality. One of the definitions of quality emphasizes that „quality child care is, to a large extent, in the eye of beholder- and that beholder can be anyone or any group from among a range of stakeholders, each with an interest in early childhood services" (Moss and Pence, 1994, p.172.), which justifies the use of different sources of data in the process of evaluating quality.

When it comes to areas of quality, the level of access to information is the lowest in the area of cooperation with the local and broader community (M = 0.9; min = 0; max = 6), followed by curriculum and the educational process (M = 0.55; min = 0; max = 7), human resources (M = 0.48; min = 0; max = 6), institution's strategy (M = 0.37; min = 0; max = 5), spatial, material and technical working conditions (M = 0.19; min = 0; max = 3), the institutional culture (M = 015; min = 0; max = 4), sanitary and hygienic working conditions and safety (M = 0.15; min = 0; max = 3), the monitoring and evaluation process (M = 0.14, min = 0, max = 6) and the organizational leadership (M = 0.07, min = 0, max = 3). These results indicate the visibility of elements of certain areas of quality to groups of key stakeholders. It can be concluded that none of the areas stands out in terms of access to information about the quality, but at the same time, how well the stakeholders are informed differs in various areas. Key stakeholders are the least informed about process determinants that are in relation to elements of cooperation between the institution and the community and the elements of the curriculum and the educational process while they are slightly more informed about process determinants related to organizational elements of the institution. These data can serve as guidelines for further activities in the field of access to information in order to increase the transparency of the institution's work.

Univariate analysis of variance has confirmed that there is a statistically significant difference ($F(4,184) = 4.814$; $p = 0.001$) in the level of informational awareness regarding the specific areas of quality in relation to key stakeholders as evaluators. Principals, who have enough information to evaluate all of the items, are the most informed, followed by the preschool specialists (M = 0.25, SD = 0.866, min = 0, max = 3), then preschool teachers (M = 1.5; SD = 0,840; min = 0; max = 6), followed by administrative / technical staff members (M = 3.39; SD = 4.53; min = 0; max = 17) and parents (M = 4.03; SD = 5.172; min = 0; max = 25). Statistically significant differences were confirmed in all areas of quality, except for the areas of sanitary and hygienic working conditions and safety, and in the case of overall quality evaluation. The data indicate the need for control of the evaluator's perspective in accordance with different roles within the institution. The principal of the institution is, considering the job description and responsibilities, in a unique position in terms of insight into the overall functioning of the institution. Similar responsibilities are also shared by the preschool specialists who, by their job descriptions, work in all organizational units of the institution and cooperate with most of key stakeholders, which gives them an insight into the entirety of the work of the institution. Preschool teachers and administrative / technical staff members who, depending on the specifics of the institution and the organization of work, share a work environment, i.e. they work in separate organizational units, which can lead to possibilities of insight into their own working environment but also the inability of insight into other organizational units. Parents have proven to be the least informed group, which is possibly due to focus on lower organizational units - educational group and organizational unit - which can lead to reduced opportunities for evaluating criteria explored at the level of the institution as a whole.

In relation to the organizational units to which the participants belong, the level of informational awareness regarding the quality of an institution is the lowest in the first unit (M = 3.57; SD = 4.672; min = 0; max = 22), followed by the second unit (M = 3.14; SD = 4.960; min = 0; max = 25) and the third unit (M = 1.73; SD = 3.209; min = 0; max = 15). Univariate analysis of variance confirmed a statistically significant difference in the level of informational awareness regarding the quality of an institution in the area of institutional strategy (F (2,186) = 2.195; p = 0.045) while the area is significantly lower in the first unit (M = 0.53; SD = 1.038)* in comparison with the third unit (M = 0.16, SD = 0.568)*. Univariate analysis of variance confirmed a statistically significant difference in the level of informational awareness regarding the area of human resources (F(2,186) = 3.068; p = 0.049) * where the level of informational awareness regarding the area is significantly lower in the first unit (M = 0.60; SD = 1.126)* compared to the third unit (M = 0.14; SD = 0.462)**post hoc test - Bonferonni*. In relation to the organisational units that the participants belong to, a statistically significant difference in the level of informational awareness regarding the quality of an institution has been confirmed in two out of nine quality areas. This difference was found in two of the three explored units. This leads to the conclusion that the lower organizational structure is a justified level of evaluation only in case of exploring the level of informational awareness regarding the quality of an institution as a whole and exploring the level of informational awareness regarding the quality of specific areas, especially when the purpose of the evaluation is development of an action plan aimed at improving the overall institutional quality.

Another research problem was to explore whether the assessment of the institutional quality (overall and according to the areas of quality) is different compared to the level of evaluation and key stakeholders as evaluators. Overall institutional quality assessed is quite high (M = 5.73; SD = 0.818; = 3.22 min; max = 7). Overall institutional quality assessed at the level of organisational units, as the level of evaluation is shown in Table 1.

Table 1
Overall institutional quality assessed at organisational unit level

Unit	N	M	SD	min	max	skewness	kurtosis
1	81	5.78	0.803	3.48	7.00	-0.864	0.470
2	64	5.76	0.776	3.22	7.00	-0.959	1.078
3	44	5.60	0.906	3.52	6.90	-0.696	-0.268

Although explored units differ by the total number of participants, overall institutional quality assessed on a 7-point scale is within a range of 5.60 to 5.78. Minimum scores range from 3.22 to 3.52 and maximum scores range from 6.90 to 7.00. Institutional quality assessed by areas of quality in relation to the units as a level of evaluation is shown in Table 2 and

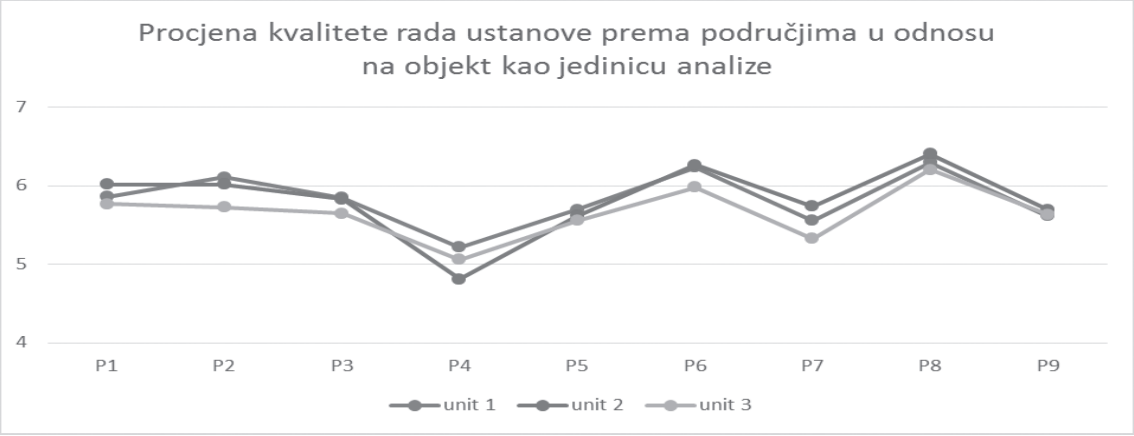
Table 2
Institutional quality assessed by the areas of quality in relation to the units

AREA OF QUALITY		**UNIT**		
		1	2	3
P1 INSTITUTION'S STRATEGY	M	5.86	6.02	5.77
	SD	1.016	0.801	0.945
P2 ORGANIZATIONAL LEADERSHIP	M	6.11	6.02	5.73
	SD	0.814	0.820	0.918
P3 INSTITUTIONAL CULTURE	M	5.85	5.83	5.65
	SD	0.998	1.031	1.145
P4 SPATIAL, MATERIAL AND TECHNICAL WORKING CONDITIONS	M	5.22	4.81	5.06
	SD	1.028	1.073	1.095
P5 SANITARY AND HYGIENIC WORKING CONDITIONS AND SAFETY	M	5.70	5.62	5.56
	SD	1.109	1.053	0.888

AREA OF QUALITY		UNIT		
P6 HUMAN RESOURCES	M	6.24	6.27	5.98
	SD	0.750	0.885	1.036
P7 COOPERATION WITH THE LOCAL AND BROADER COMMUNITY	M	5.56	5.74	5.33
	SD	0.936	1.014	1.301
P8 MONITORING AND EVALUATION PROCESS	M	6.30	6.41	6.21
	SD	0.579	0.602	0.666
P9 CURRICULUM AND EDUCATIONAL PROCESS	M	5.62	5.70	5.64
	SD	0.861	0.952	1.109

Average scores of institutional quality assessed on a 7-point scale are within a range of 4.81 to 6.41 assessed by the areas of quality in relation to evaluation at the unit level.

In accordance with the aforementioned problem, the differences between organizational units and assessed quality areas were tested. The assumption of homogeneity of variance (Levene test; $p \geq 0.05$) was satisfied. According to ANOVA there was no statistically significant difference between different organisational units in assessed quality in any of the nine explored areas ($F1=1.027$; $p1=0.360$; $F2=1.646$; $p2=0.198$; $F3=0.308$; $p3=0.736$; $F4=2.601$; $p4=0.077$; $F5=0.263$; $p5=0.769$; $F6=1.704$; $p6=0.185$; $F7=1.594$; $p7=0.207$; $F8=0.728$; $p8=0.485$; $F9=0.104$; $p9=0.901$). Results indicate that quality assessment at the level of quality as a general concept, but also in the case of measurements of specific areas of quality, a reasonable level of evaluation is the educational institution as a whole. As shown in Figure 1, scores of institutional quality assessed follow the trends in relation to the organisational units. Higher scores are given in the areas of (8) the monitoring and evaluation process ($M_{u1} = 6.30$, $SD_{u1} = 0.579$; $M_{u2} = 6.41$, $SD_{u2}= 0.602$; $M_{u3} = 6.21$, $SD_{u3} = 0.666$) and (6) human resources ($M_{u1} = 6.24$, $SD_{u1} = 0.750$; $M_{u2} = 6.27$, $SD_{u2}= 0.885$; $M_{u3} = 5.98$, $SD_{u3}= 1.036$) while the lowest average scores are given in the area of (4) spatial, material and technical working conditions evaluation ($M_{u1} = 5.22$, $SD_{u1} = 1.028$; $M_{u2} = 4.81$, $SD_{u2}= 1.073$; $M_{u3} = 5.06$, $SD_{u3}= 1.095$).



Note: The figure shows a part of the assessment scale from 1 to 7.

Figure 1. Average scores of institutional quality assessed on a 7-point scale by the areas of quality in relation to evaluation at the unit level

In accordance with the aforementioned problem, differences between key stakeholders and assessed quality areas in relation to evaluation level were tested. Since the subsamples were unequal, the nonparametric Kruskal Wallis test was applied. The results of Kruskal Wallis test confirm that there is no statistically significant difference in the assessed quality in relation to the unit of analysis by the principal ($X^2 = 2.000$; $p = 0.368$), preschool teachers ($X^2 = 1.480$; $p = 0.477$); preschool specialists ($X^2 = 1.500$; $p = 0.472$), administrative / technical staff members ($X^2 = 1.489$; $p = 0.475$) nor the parents ($X^2 = 1.274$; $p = 0.529$). The assessment of quality of the work of the

institution in areas of quality in relation to key stakeholders as assessors and the object as a level of evaluation is shown in Graph 1. Average scores of institutional quality assessed on a 7-point scale by the areas of quality in relation to key stakeholders and evaluation at the unit level are shown in Figure 2.

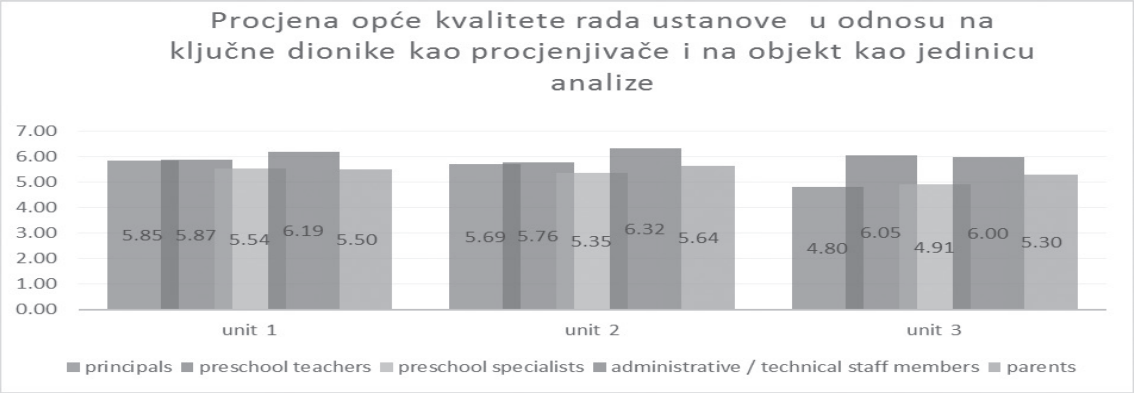


Figure 2. Average scores of institutional quality assessed on a 7-point scale by the areas of quality in relation to key stakeholders and evaluation at the unit level

The results confirm that in assessing the institutional quality at the level of quality as a general concept, with control over the perspective of key stakeholders as evaluators, a justified level of evaluation is the educational institution as a whole.

Research findings confirm that the proposed model of monitoring and quality assurance for educational institutions responds to the specific needs of the system. The ECEC institution quality is defined as the one that promotes the growth and development of each child, each parent, each employee and the community (Slunjski et al., 2013). The educational institution quality is operationalized through areas of quality consisting of specific elements, i.e. quality criteria. Areas of quality relate to the strategy of the institution (i.e. the mission, vision and values of the institution), then the organizational leadership, institutional culture, spatial, material and technical working conditions, sanitary and hygienic working conditions and safety, curriculum and educational process, human resources, collaboration with the local and broader community, and the monitoring and evaluation process. According to the methodology of this model, the ECEC institution quality is assessed by key stakeholders which include the principal of the institution, governing council, preschool teachers, preschool specialists, administrative/ technical staff members and parents. In the context of this model and in relation to the analysed data in the process of self-evaluation, a justified level of evaluation is the education institution as a whole. A unit as a lower organizational structure is a justified level of evaluation only in the case of exploring the stakeholder's level of informational awareness regarding the overall ECEC institution quality, i.e. specific areas of quality.

The complexity of operationalization of the concept of quality and the specificity of the educational system reduce the possibility of generalization of the results. At the same time, there is an additional need to explore the justification of the level of evaluation on a larger sample and at other levels of the educational system in which it is especially important to take into account the levels of construct of quality which we are exploring.

Conclusion

The aim of the study was to explore the justification of the level of evaluation in the process of self-evaluation of the quality of the ECEC institution in relation to key stakeholders as evaluators. For the purpose of the study, data was collected through the Self-evaluation of institutions of early and pre-school education project. The first research problem was to explore whether the level of information about the ECEC institution quality (overall and in specific areas

of quality) is different considering the level of evaluation and key stakeholders as evaluators. The results show a high level of informational awareness regarding specific areas of quality as well as the quality of the institution as a whole which confirms validity, but also the need to respect the perspective of different stakeholders in the process of measurement of quality of an institution.

Data related to the level of informational awareness regarding the quality of an institution indicate the visibility of elements of defined quality areas to key stakeholders, with no area standing out in terms of access to information about the quality, but at the same time, how well the stakeholders are informed differs in various areas.

There is a statistically significant difference in the informational awareness regarding certain areas of quality in relation to key stakeholders as evaluators, whereby the most informed group are principals, followed by preschool specialists, preschool teachers, administrative / technical staff members, and parents as the least informed group. The data indicates the need for control over the evaluator's perspective in accordance with the different roles within the institution.

In relation to the organizational units that the participants belong to, the level of informational awareness regarding the quality of an institution is lowest in the first unit, and highest in the third unit. In relation to the organisational units of the institution which the participants come from, there was a statistically significant difference in the level of informational awareness in two out of nine quality areas. This difference was found in two out of the three explored units.

Another research problem was to explore whether the assessments of the institutional quality (overall and according to the areas of quality) differ compared to the level of evaluation and key stakeholders as evaluators. This study showed a high level of overall institutional quality. In accordance with the aforementioned problem, differences between separate organizational units and assessed quality areas were tested. It was found that there was no statistically significant difference between different organisational units in assessed quality in any of the nine explored quality areas, which indicates that for quality assessment of the ECEC institution at the level of quality as a general concept, a justified level of evaluation is the educational institution as a whole.

Differences between key stakeholders and assessed quality areas in relation to evaluation level were also tested. The results confirm that there is no statistically significant difference in assessed quality in relation to the unit of analysis neither by the principals, preschool teachers, preschool specialists, administrative/technical staff members nor by parents. This further confirms that in assessing the institutional quality at the level of quality as a general concept with control of perspective of key stakeholders as evaluators, a justified level of evaluation is the educational institution as a whole.

Research findings confirm that the proposed model of monitoring and quality assurance for educational institutions responds to the specific needs of the system. In the context of this model and in relation to the analysed data in the process of self-evaluation of educational institution, a justified level of evaluation is the educational institution as a whole. A unit as a lower organizational structure is a justified level of evaluation only in the case of exploring stakeholder's level of informational awareness regarding the overall ECEC institution quality, i.e. specific areas of quality.

The research findings should be observed while taking into account the complexity of operationalization of the concept of quality, the methodology of monitoring the quality and the specificity of the educational system. There is a need for additional research in this area while taking into account different levels of the educational system.

References

Bascia, N., Hargreaves, A. (2000). *The Sharp Edge of Educational Change – Teaching, Leading and the Realities of Reform.* London, New York: Routledge/Falmer.

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

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office ofthe European Union.

French, G. (2000). Supporting Quality –Guidelines for Best Practice in Early Childhood Services. Dublin: Barnardos' National Children's Resource Centre.

Fullan, M. (2002). Educational Reforme as Continuous Improvement, In: Hawley, D.; Rollie, D. (ed), The Keys to Effective Sclools, London: Sage pub. 1-10.

Hargreaves, D. (1999). Helping Practitioners Explore Their School¨s Culture. In: Prosser, J. (ed.), School Culture, London: P.C.P.

Harvey, L. i Green, D. (1993). Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), 9-34.

Kamerman, S. B. (Ur.). (2001). *Early childhood education and care: International perspectives.* New York: Columbia University, ICFP.

Kinsler, K., Gamble, M. (2001). *Reforming Schools.* London: Continuum.

Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.

McQuail, S., Mooney, A., Cameron, C., Candappa, M., Moss, P., Petrie, P. (2002). *Early Years and Childcare International Evidence Project: Child Outcomes.* London: DfES.

Moss, P., Pence, A. (1994). Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality. London: Teachers' College.

Moss, P., Petrie, P., Cameron, C., Candappa, M., McQuail, S., Mooney, A. (2003). *Early Years and Childcare International Evidence Project: An Introduction to the Project.* London: DfES.

Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. , Woolner, J. (2002). *Review of International Research on the Relationship Between Ratios, Staff Qualifications and Training, Group Size and the Quality of Provision in Early Years and Childcare Settings.* DfES Research Report 320. London: DfES.

Pascal, C., Bertram, T., Delaney, S., Nelson, C. (2012). *A Comparison of International Childcare Systems: Evidence to Childcare Commission.* London: Department for Education.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., Zelazo, J. (1999). *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study go to School: Executive summary.* Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

Shonkoff, J.P., Phillips D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.* Washington: National Academy Press.

Senge, P., McCabe, N.C., Lucas, T., (2002). Schools That Learn. New York: Doubleday.

Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., i Antulić, S. (2013). *Handbook for the Self-Evaluation of Early Childhood and Preschool Education Institutions* . Zagreb : National Centre for External Evaluation of Education.

Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In: Prosser, J. (Ed.), School Culture, London: P.C.P.

Tot, D. (2013). Evaluations of Learners, Teachers and School Management Boards with Regard to the Indicators of Contemporary Teacher Competences , Croatian Journal of Educatione, 15 (3), 801-821.

UNESCO (2003). Education for Democratic Citizenship (EDC) Quality Assurance System (QAS)/»Sustav osiguranja kvalitete» (SOK) - Projekt: Od politike do učinkovitosti prakse osiguranjem kvalitete.

Sandra Antulić
National Center for External Evaluation of Education
Petračićeva 4, 10000 Zagreb, Croatia
sandra.antulic@gmail.com

Siniša Opić
Department of Education, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia
sinisa.opic@ufzg.hr

Daria Tot
Department of Education, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia
daria.tot@ufzg.hr

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 23-34

Razina evaluacije u procesu samo-evaluacije obrazovne institucije

Sandra Antulić[1], Siniša Opić[2] i Daria Tot[2]
[1]*Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, Zagreb, Hrvatska*
[2]*Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska*

Sažetak

Cilj je istraživanja ispitati opravdanost nivoa evaluacije u procesu samoprocjene kvalitete rada odgojno-obrazovne ustanove u odnosu na ključne dionike kao procjenjivače. Za potrebe istraživanja korišteni su podaci prikupljeni kroz projekt Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Podatci se odnose na procjenu kvalitete rada triju područnih objekata jedne odgojno-obrazovne ustanove. Nivo evaluacije područni je objekt, odnosno ustanova u cjelini. Sudionici istraživanja (N=189) sljedeći su ključni dionici: 3 ravnatelja, 37 odgojitelja, 12 članova stručnoga tima, 44 člana administrativno-tehničkoga i pomoćnoga osoblja te 93 roditelja. Za procjenu kvalitete rada ustanove, odnosno pojedinoga objekta, korišteni su upitnici za ključne dionike koji su razvijeni unutar spomenutoga projekta. Rezultati potvrđuju visok stupanj informiranosti (95,28 %) ključnih dionika o elementima kvalitete rada ustanove. Kruskal-Wallis testom ispitane su razlike između procjena kvalitete rada ustanove u odnosu na nivo evaluacije (područni objekti, odnosno ustanova u cjelini) i ključne dionike kao procjenjivače. Rezultati potvrđuju da nema statistički značajne razlike u procjeni kvalitete rada ustanove u odnosu na objekt kao nivo evaluacije ravnatelja (χ^2=2,000; p=0,368), odgojitelja (χ^2=1,480; p=0,477), članova stručnoga tima (χ^2=1,500; p=0,472), administrativno-tehničkoga i pomoćnoga osoblja (χ^2=1,489; p=0.475) ni roditelja (χ^2=1,274; p=0.529). Potvrđeno je da je objekt, kao niža organizacijska struktura, opravdana razina evaluacije jedino u slučaju ispitivanja informiranosti dionika o kvaliteti rada ustanove, odnosno o informiranosti o pojedinim područjima kvalitete rada ustanove. U procesu samovrednovanja rada odgojno-obrazovne ustanove opravdana je nivo evaluacije je odgojno-obrazovna ustanova u cjelini.

Ključne riječi: *ključni dionici; osiguranje kvalitete; proces samovrednovanja; ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Izvorni znanstveni rad
stranice: 35-

Konstruktivističko e-učenje u visokoškolskoj nastavi

Branko Bognar[1], Vesna Gajger[1] i Vlatka Ivić[2]
[1]Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
[2]Odsjek za engleski jezik i književnost, Filozofski fakultet,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Premda se već duže vrijeme preporuča korištenje e-učenja na svim razinama obrazovnog sustava, a time i u visokoškolskom obrazovanju, ono se vrlo često svodi na preuzimanje nastavnih materijala s Internet stranica nastavnika. Studenti znatno rjeđe sudjeluju na forumima posvećenim nastavnoj problematici, a još rjeđe koriste sustave za upravljanje učenjem u procesu obrazovanja (Dukić i Mađarić, 2012).

Među sustavima za upravljanje učenjem posebno je popularna web aplikacija Moodle koja je zasnovana na principima konstruktivizma i konstrukcionizma. Pri tome konstruktivizam polazi od pretpostavke da je učenje socijalni proces u kojemu ljudi uče u interakciji s drugim ljudima (Pritchard i Woollard, 2010), dok konstrukcionizam tome dodaje povezanost znanja i socijalne akcije (Burr, 2003).

Kako bi potakli studente na učenje kroz međusobnu interakciju proveli smo akcijsko istraživanje u kojemu smo nastojali istražiti mogućnosti ostvarivanja rasprava na mrežnom forumu sustava Moodle. Istraživanje je provedeno u okviru kolegija pedagogija na prvoj godini učiteljskog studija tijekom dvije akademske godine. Kao najvažnije prednosti takvog načina učenja uočili smo slobodu i fleksibilnost sudjelovanja, mogućnost razmjene iskustava i ideja, refleksivnost i suradničko učenje. Rasprave na web-forumu pokazale su određene nedostatke koje su se najčešće odnosile na nedovoljnu i nejednaku aktivnost svih sudionika, nepovezanost s raspravama drugih sudionika, nedovoljnu kritičnost, preduge tekstove i javljanje tehničkih problema. Ovo istraživanje je pokazalo mogućnosti organizacije konstruktivističkog e-učenje u visokoškolskoj nastavi u kojem studenti rado sudjeluju.

Ključne riječi: *akcijsko istraživanje; Moodle; mrežni forum za raspravu; suradničko učenje; sustav za upravljanje učenjem;*

Uvod

Otkako su računala postala sastavnim dijelom suvremenog života elektroničko učenje je postalo jednom od ključnih tema u pedagoškim raspravama i istraživanjima. Nažalost, ono se u praksi često svodi na preuzimanje nastavnih materijala s internet stranica sveučilišnih nastavnika premda suvremena računala povezana s internetom te različite mrežne aplikacije, od kojih su neke potpuno besplatne, omogućuju konstruktivističko učenje. Konstruktivističko učenje je zasnovano na pet osnovnih principa:

Učenje je proces interakcije između onoga što znamo i onoga što još treba naučiti. Piaget (2005) smatra kako se to događa kao proces *asimilacije* u kojemu se novo znanje uključuje u postojeće mentalne strukture ili kao proces *akomodacije* u kojemu se mentalne strukture mijenjaju kako bi se izbjegao nesklad između novih informacija i postojećih struktura. Oba procesa potpomažu uspostavi ravnoteže između postojećeg i novog znanja koje je organizirano u sheme. Shemu možemo zamisliti kao mrežu međusobno smisleno povezanih djelića informacija u svezi neke teme (Pritchard i Wollard, 2010). Sheme predstavljaju rastuće mentalne strukture koje su specifične za svakog pojedinca. U organizaciji procesa učenja važno je voditi računa o predznanju učenika, odnosno, shemama koje su ranije stvorili.

Učenje je društveni proces. U tradicionalnoj nastavi učenje se smatra individualnim procesom u kojemu učenici proučavaju sadržaje prezentirane u različitim nastavnim izvorima ili slušajući predavanja svojih nastavnika. Za razliku od toga McDermott smatra da:

… učenje se ne odvija u glavama, već u odnosima među ljudima. Učenje se odvija u uvjetima koji dovode ljude zajedno i omogućuju im kontakte kako bi pojedini dijelovi informacija dobili na važnosti; bez mogućnosti kontaktiranja, bez sustava važnosti, nema učenja i malo toga se može zapamtiti. Učenje ne pripada pojedincima, već različitim konverzacijama kojih su dio. (McDermott, 1999, str. 16)

Zbog toga je važno da nastavnici omoguće učenicima suradnju i konverzaciju o različitim obrazovnim temama (Smith, 1999).

Učenje je situacijski proces. Lave i Wenger (1991) smatraju kako se situacijsko učenje ostvaruje kroz sudjelovanje u određenim društvenim i kulturnim uvjetima. Učenje se ne može svesti na proces usvajanja znanja, već ono podrazumijeva preuzimanje aktivne uloge u stalnoj zajednici prakse (Lave, 1991).

Učenje je metakognitivni proces. Schunk (2012) ističe kako metakognicija obuhvaća razumijevanje vještina i strategija koje omogućuju uspješno rješavanje problema. S druge strane važno je znati kako te vještine i strategije koristiti kako bi učenje bilo učinkovito.

Na kraju, učenje je zasnovano na aktivnosti i autonomiji učenika (Pritchard, 2009).

E-učenje podrazumijeva korištenje elektroničkih naprava u procesu učenja. U prošlosti se to odnosilo na uporabu analognih, dok se danas koriste uglavnom digitalni uređaji od kojih posebno važno mjesto imaju računala i mobilni uređaji povezani na Internet.

Važno je istaći kako e-učenje može biti ostvareno polazeći od različitih teorijskih pristupa, što između ostalog uključuje i konstruktivizam. Suvremeni sustavi za e-učenje omogućuju ostvarivanje svih navedenih konstruktivističkih principa. Dakle, umjesto usmjerenosti na stvaranje, prikupljanje, grupiranje i isporuku informacija (Miller, 2000) što je bila značajka web 1.0 sustava, web 2.0 aplikacije omogućuju korisnicima samostalno stvaranje sadržaja kroz međusobnu komunikaciju (Mason i Rennie, 2008). Jedan od takvih sustava je Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - prilagodljivo objektno-orijentirano dinamičko okruženje za učenje). Premda se i taj sustav može koristiti za isporuku nastavnih sadržaja, on je dizajniran prije svega kako bi omogućio učenje zasnovano na konstruktivističkim i konstrukcionističkim principima. Konstrukcionistička filozofija polazi od pretpostavke da ljudi uče najbolje kada kroz međusobnu interakciju stvaraju obrazovne sadržaje za druge (Rice, 2011). Za ostvarivanje interakcije u sustavu Moodle je moguće koristiti različite aktivnosti kao što su forumi, čavrljanje (chat), rječnici, Wiki i radionice.

Za konstruktivističko e-učenje posebno su važni mrežni forumi koji omogućuju asinkronu komunikaciju o temama od zajedničkog interesa sudionika. Forume na sustavu Moodle u pravilu postavljaju nastavnici, dok studenti mogu započeti novu temu rasprave ili se uključiti u neku već započetu odgovarajući na neku od ranije poslanih poruka. Mason i Rennie (2008) ističu kao prednosti foruma u e-učenju njihovu fleksibilnost i dostupnost s bilo kojeg mjesta i u bilo koje doba dana, oni olakšavaju sudjelovanje povučenijim studentima, sve ostaje zabilježeno, asinkrono sudjelovanje pruža više vremena za promišljanje odgovora što ujedno olakšava refleksivnim studentima sudjelovanje, nastavnik je prije moderator nego predavač, forumi se lako postavljaju i administriraju, kako je sve što studenti napišu trajno zabilježeno, ocjenjivanje je olakšano.

Forumi su posebno pogodni za ostvarivanje rasprava. Rasprave za razliku od uobičajene konverzacije podrazumijevaju ozbiljniju, promišljeniju i usredotočeniju komunikaciju. Brookfield i Preskill (1999) ističu četiri cilja koje je moguće postići sudjelovanjem u raspravama:

(1) pomoći sudionicima doseći kritičko razumijevanje o temi ili temama koje se razmatraju, (2) povećati samosvijest sudionika i njihovu sposobnost samokritike, (3) među sudionicima kultivirati međusobno uvažavanje različitih mišljenja koje se neminovno javljaju kada se razmišljanja razmjenjuju otvoreno i iskreno, i (4) djelovati kao katalizator kako bi se pomoglo ljudima poduzeti informirano djelovanje u svijetu (Brookfield i Preskill, 1999, str. 5).

Metode

Kako nam je cilj bio uvesti promjene u nastavnu praksu, izabrali smo akcijsko istraživanje. Naime, akcijsko istraživanje nije usmjereno na „objektivno" dijagnosticiranje postojećeg stanja (Kemmis, McTaggart, i Nixon, 2014), već ono omogućuje praktičarima samo-refleksivno propitivanje profesionalnih uvjeta i osobnog profesionalnog djelovanja s ciljem ostvarivanja suštinskih promjena.

Promjene koje smo nastojali ostvariti temelje se na autonomno izabranim vrijednostima praktičara. U ovom istraživanju namjera nam je bila potaknuti *suradnju, aktivnost i autonomiju* studenata u ostvarivanju e-učenja. U razgovoru sa studentima, kao i iz njihovih odgovora na pitanja u upitniku uočili smo kako nitko od studenata nije imao prethodnih iskustava u e-učenju zasnovanom na konstruktivizmu. Odnosno, nitko nije sudjelovao u raspravama na mrežnim forumima kao dijelom nastavnog procesa. Taj problem potvrđuju i rezultati ankete koju su proveli Dukić i Mađarić (2012) na uzorku od 388 studenata Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku od kojih je 93,6% odgovorilo da su koristili internet kao dodatni izvor nastavnih sadržaja. S druge strane samo 41% ih je sudjelovalo na forumima posvećenim nastavnoj problematici. Zbog toga smo se odlučili istražiti mogućnosti ostvarivanja konstruktivističkog e-učenja u visokoškolskoj nastavi.

Tablica 1.
Plan akcijskog istraživanja

Ciljevi	Aktivnosti	Kriteriji
Ostvarivanje konstruktivističkog e-učenja	Dogovor oko izbora tema, načina sudjelovanja u raspravi i kriterija ocjenjivanja Rasprava na mrežnom forumu Provedba evaluacijskog upitnika na sustavu Moodle	U raspravi se polazilo od predznanja i prethodnih iskustava studenata Učenje je ostvareno kroz međusobnu interakciju u okviru manjih timova Teme rasprava su bile povezane sa socio-kulturnim kontekstom koji je studentima blizak i relevantan za njihovo profesionalno učenje Studenti su razvili svijest o različitim metakognitivnim strategijama te su preuzeli kontrolu nad njima tijekom procesa učenja Studenti su samostalno i aktivno sudjelovali u raspravi
Zadovoljstvo studenata raspravom	Provedba intervjua s dvije skupine studenata	Očekivanja studenata od rasprave posredstvom mrežnog foruma su uglavnom ostvarena Studenti su zadovoljni mogućnošću sudjelovanja u raspravi na forumu te svojom aktivnošću

U procesu promjena pošli smo od dva istraživačka cilja: *ostvarivanje e-učenje u visokoškolskoj nastavi zasnovano na principima konstruktivizma i zadovoljstvo studenata sudjelovanjem u raspravi posredstvom mrežnog foruma* (Tablica 1). Kako bi ostvarili postavljene ciljeve organizirali smo raspravu koristeći forum na sustavu za e-učenje Moodle.

U raspravi su sudjelovali studenti prve godine razredne nastave na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Dislocirani studij u Slavonskom Brodu koji su pohađali nastavu pedagogije tijekom dvije akademske godine: 43 studenta 2013./2014. i 31 student 2014./2015. godine, voditelj kolegija Branko Bognar i asistentica Vesna Gajger. Kao kritički prijatelji u istraživanje su bili uključeni studenti pete godine istog studija (2014./2015. akademske godine) te Vlatka Ivić, viši lektor na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Sa studentima smo dogovorili da rasprava traje tri tjedna u siječnju.

Za praćenje ostvarivanja procesa promjena koristili smo standardizirani otvoreni intervju proveden s dvije skupine studenata koji su sudjelovali u raspravama. U prvoj skupini bile su uključene četiri studentice koje su u raspravi sudjelovale akademske godine 2013./14., a u drugom intervjuu je sudjelovalo pet studentica nakon rasprave ostvarene sljedeće akademske godine. Osim toga studente smo zamolili da popune evaluacijski upitnik na sustavu Moodle. To je učinilo

66 od ukupno 74 (89,2%) studenta koji su sudjelovali u raspravama. Važan izvor podataka predstavljale su same rasprave koje su zabilježene na sustavu Moodle.

Rezultati

Proces ostvarivanja rasprave

Na početku nastave studenti su upoznati s mogućnošću sudjelovanja u raspravama na mrežnom forumu te su podijeljeni u timove od pet do sedam članova. Članovi timova su izabrali svoje nazive (npr. Brusnice, Safiri, Učitelji dobra srca i sl.). Predvidjeli smo da i u raspravi studenti sudjeluju u okviru ranije formiranih timova.

Oko načina ostvarivanja rasprava detaljno smo se dogovorili sa studentima krajem prosinca na nastavi. Svaki tim je mogao izabrati jednu od ponuđenih tema: npr. rasprava o filmovima s odgojnom problematikom, o knjigama (Neill, 1999; Miller, 1995) te o općim temama kao što su uvođenje zdravstvenog odgoja ili odgoj za stvaralaštvo). Osim toga, studenti su mogli ponuditi i svoje teme koje su vezane uz program kolegija. Timovi su uglavnom izabrali raspravljati o filmovima (6 timova, 50%), knjizi „Drama djetinjstva" (4 tima, 33,33%) i po jedan tim je izabrao zdravstveni odgoj i odgoj za stvaralaštvo. Prije početka rasprave za svaki tim je otvoren forum na sustavu Moodle. Nakon otvaranja odgovarajućeg foruma studenti su mogli pročitati uvodnu poruku te preuzeti priložene dokumente (upute za korištenje APA standarda, popis predložene literature, kriterije za ocjenu rasprave i upute za uloge u timu) koje je postavio nastavnik. Kritička prijateljica smatra da su pripremne aktivnosti bile uspješne:

Profesori su učinili jako puno za pripremu studenata za uspješno sudjelovanje u e-raspravi u sklopu predmeta Pedagogija. Osim uvodnih razgovora i dogovora na nastavi, svi studenti su dobili vrlo iscrpne upute što se od njih očekuje i kako bi trebala njihova rasprava na forumu izgledati. (V. Ivić, osobna komunikacija, veljača 2015.)

Raspravu je započeo nastavnik pozivajući studente da se predstave te navedu svoje dojmove i iskustva u svezi filma, knjige ili uvodnog teksta. Nakon uvodnog predstavljanja i iznošenja osobnih iskustava koje je trajalo tjedan dana, nastavnik je zadao sljedeći zadatak ovisno o temi rasprave. Tako su članovi skupina koje su raspravljale o filmovima dobili zadatak navesti što misle o prijedlozima Udruge „Nastavnici organizirano" koja se zalaže za uvođenje suspenzije za učenike. To su pak mogli usporediti s odgojnim pristupom koji je koristio Neill (1999) u svojoj školi Summerhill. Studenti su pozvani navesti prijedloge odgojnog djelovanja u svezi problema koje su mogli vidjeti u filmu. U osmišljavanju ideja odgojnog djelovanja trebali su se poslužiti predloženom literaturom ili nekim drugim izvorima koje su mogli sami pronaći. U sljedećem zadatku su trebali osmisliti plan akcijskog istraživanja s ciljem unapređenja odgojnog djelovanja u nekoj osnovnoj školi.

Nakon tri, odnosno četiri tjedna sudjelovanja u raspravama (prve godine rasprava je trajala tri tjedna, dok je druge godine zbog obveza studenti rasprava produžena za još jedan tjedan) studenti su zamoljeni da napišu zaključak u svezi teme o kojoj su raspravljali te kraći osvrt na raspravu u kojoj su sudjelovali. Osim toga, trebali su navesti popis citirane literature. Na kraju smo ih zamolili neka popune anonimni evaluacijski upitnik koji je bio dostupan na sustavu Moodle.

Analiza ostvarenosti postavljenih ciljeva

Prilikom analize podataka vodili smo računa o postavljenim ciljevima i odgovarajućim kriterijima (Tablica 1).

Za ostvarivanje prvog cilja - *ostvarivanje konstruktivističkog e-učenja* važno je razmotriti zadovoljenost principa prema kojemu je *učenje proces interakcije između onoga što znamo i onoga što još treba naučiti.* To je posebno došlo do izražaja tijekom prve aktivnosti u kojoj su studenti trebali iznijeti svoje dojmove o odabranoj temi rasprave i povezati ih s osobnim iskustvom. Sadržajnom analizom tekstova na forumu uočili smo kako su teme rasprava studentima bile vrlo bliske, poznate te da su ih lako povezali sa svojim osobnim iskustvima. Uočili smo kako su ih teme potaknule na propitivanje i kritički odnos spram svojih iskustava iz djetinjstva, obitelji,

školskih odnosa, odgoja vlastite djece ili života u određenoj lokalnoj zajednici. Tako je jedna studentica u raspravi o knjizi „Drama djetinjstva" napisala:

Shvatila sam da nesvjesno „prepisujem" obrasce odgoja svojih roditelja i projiciram na odgoj svoje djece... nisam mogla prestati razmišljati o njoj [knjizi] i počela sam shvaćati kako svaki moj postupak je nekako ogledalo moga djetinjstva, svako moje shvaćanje i razmišljanje je odraz onoga što mi se dogodilo u djetinjstvu. (Studentica M.G., osobna komunikacija, 9. siječnja 2015)

Iako je aktivnost vođenja rasprava na internetu prvenstveno usmjerena na *proces učenja kroz međusobnu interakciju sudionika*, sadržajna analiza rasprava pokazuje da je u raspravama ipak prevladavao monološki pristup. Komunikacija s drugim članovima odvijala se tako što su studenti najčešće navodili: "Slažem se s kolegicom kada piše…" Taj problem su uočili i studenti pete godine koje smo zamolili da se uključe u kritičku analizu ostvarenih rasprava kao i neki sudionici rasprava:

Očekivala sam da će više biti rasprave u pravom smisli riječi. Naša rasprava se svela na duge monologe. No, to nije krivnja profesora nego nas i našeg slabijeg snalaženja u ovakvom tipu zadatka. Vjerujem da će drugi puta biti puno bolje, jer sada imamo više iskustva. (Student 44, osobna komunikacija, 2. veljače 2015)

Koristeći jedan od kriterija za procjenu kvalitete rasprave studenata koji se odnosio na komunikaciju sa svim članovima skupine uočili smo da su u prvoj godini studenti (*n*=43) znatno više komunicirali međusobno (76,74%) nego što je to bio slučaj sa studentima sljedeće godine (*n*=31, 51,61%). I pored izostanka prave rasprave, studenti su čitali ono što su napisali članovi njihove skupine što je vidljivo iz njihovih osvrta na kraju rasprave: „Nisam baš bila oduševljena tom idejom (vođenja rasprava), ali se pokazalo upravo suprotno. Dosta toga sam naučila čitajući mišljenja ostalih kolegica i bilo je zanimljivo i jedno jako lijepo iskustvo." (Studentica 10, osobna komunikacija, 31. siječanj 2014)

Treći kriterij, *povezanost tema rasprave sa socio-kulturnim kontekstom koji je studentima blizak i relevantan za njihovo profesionalno učenje*, posebno je došao do izražaja tijekom sudjelovanja u drugoj i trećoj aktivnosti. Naime, tu su studenti trebali prokomentirati konkretne odgojne probleme i aktualne rasprave u stručnoj zajednici o mogućnostima njihovog rješavanja. To se između ostalog odnosilo na inicijativu Udruge „Učitelji organizirano" koja se zalaže za uvođenje suspenzije za učenike. Dio studenata je u početku prihvatio uvođenje te inicijative, međutim, gotovo svi su se na kraju složili kako kažnjavanje, a time i uvođenje suspenzije ne predstavlja pravo odgojno rješenje. Umjesto toga prihvatili su odgojni pristup za koji se zalagao Neill u svojoj školi Summerhill:

Slažem se da djetetu treba dati vremena da shvati kako je pogriješilo, ali mislim kako to što ga kažnjavamo neće previše pomoći. Djetetu treba pokazati da je voljeno. Da se i njegovo mišljenje uvažava. „Mržnja i kazne nikada nisu ništa izliječile; samo ljubav ima iscjeliteljsku moć" (Neill, 1999). (Studentica K.J., osobna komunikacija, 17. siječnja 2015)

Čitajući literaturu, raspravljajući o aktualnim odgojnim problemima i pokušavajući naći rješenja za njih studenti su imali mogućnost *razviti svijest o različitim metakognitivnim strategijama te preuzeli kontrolu nad njima tijekom procesa učenja.* To je posebno došlo do izražaja u završnom osvrtu na sudjelovanje u raspravi kojemu su studenti pisali o tome što i kako su učili:

Za kraj želim reći da sam iz ove rasprave puno naučila. Usvojila sam neke nove metode koje ću, nadam se, primjenjivati u budućem radu. Osim toga, zabavila sam se i nasmijala. Kao zaključak mogu reći da sam kroz raspravu shvatila da je biti učitelj stvarno jedno od najljepših zanimanja na svijetu i da ga samo trebamo voljeti i živjeti za njega. Trebamo biti učitelj spreman na kompromise, kreativan učitelj, učitelj koji je uvijek tu za djecu. Ukoliko mi pokažemo ljubav prema djeci, ona će nam zasigurno vratiti svojom radošću i smijehom, a što je veći i ljepši poklon od toga. Vjerujem, ništa. (V.M., osobna komunikacija, 31. siječanj 2014.)

Kako bismo potaknuli razvoj i usvajanje različitih metakognitivnih strategija učenja tijekom same rasprave u akademskoj godini 2014./2015. smo uveli uloge u timu. Naime, svaki član skupine imao je mogućnost izabrati jednu od ponuđenih uloga: *voditelj, istraživač*, *inovator*, *po-*

zitivac, *kritičar*, *kontrolor* i *zabavljač* (http://goo.gl/Z5VH9K). Analizirajući korištenje uloga u raspravama pokazalo se da uloge nisu dodatno opteretile studente. Međutim, procjenom kriterija za ocjenu kvalitete rasprave koji se odnosio na korištenje odabrane uloge u timu utvrdili smo kako ga je manje od polovice sudionika (45%) zadovoljilo.

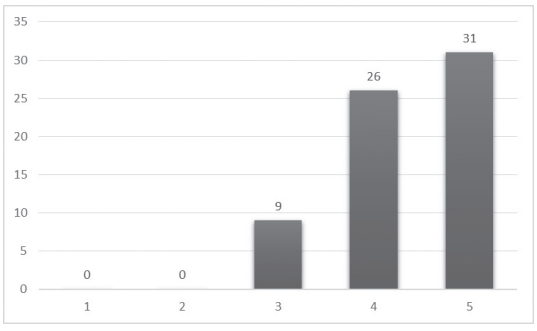
Ostvarenost kriterija samostalnog i aktivnog sudjelovanja u raspravi, bila je najmanje upitna već i zbog same strukture aktivnosti vođenja rasprave. Naime, ovako osmišljena aktivnost zahtijevala je aktivno sudjelovanje studenta u svim etapama rasprave što su u završnim osvrtima istakli i neki studenti:

Profesore, ovo je jedan drugačiji način učenja i mislim da je to super. Na ovaj način dali ste nam mogućnost slobode u odabiru literature i vođenja ove rasprave i omogućili da svatko od nas sam odluči što će pročitati, a opet davajući nam neke smjernice učili nas nečemu novome. (Studentica J.J., osobna komunikacija 31. siječnja 2014.)

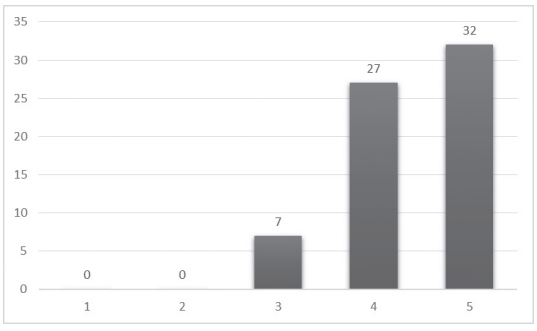
Aktivnost studenata potvrđuje procjena jednog od kriterija za ocjenu rasprave koji se odnosio na njihovu kontinuiranu aktivnost. Procijenili smo kako je taj kriterij zadovoljilo 92,57% studenata.



Grafikon 1. Očekivanja studenata od rasprave.

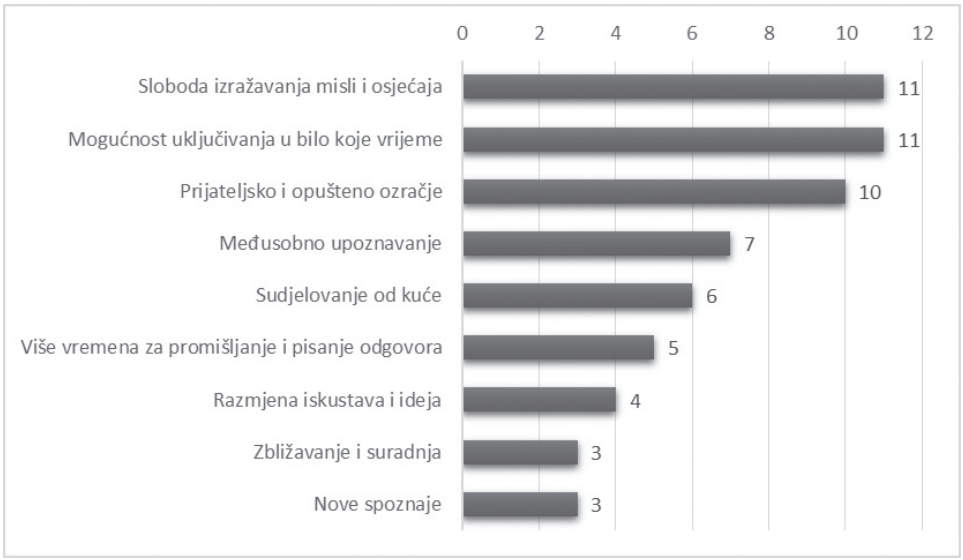


Grafikon 2. Ispunjenosti očekivanja studenata od sudjelovanja u raspravi posredstvom interneta (1 - uopće nisu ispunjena, 5 - u potpunosti su ispunjena).



Grafikon 3. Zadovoljstvo studenata sudjelovanjem u raspravi posredstvom interneta (1 - u opće nisam zadovoljan/zadovoljna, 5 - u potpunosti sam zadovoljan/zadovoljna).

Cilj nam je bio postići *zadovoljstvo studenata sudjelovanjem u raspravama na forumu*. Na pitanje „Što ste očekivali od rasprave posredstvom mrežnog foruma?“ postavljeno u evaluacijskom upitniku odgovorilo je 30 studenata. S obzirom da su neki studenti naveli više od jednog očekivanja njihov ukupni broj je veći od broja studenata koji su odgovorili na to pitanje. Grafikon 1 prikazuje najčešća očekivanja, dok je na Grafikonu 2 moguće uočiti kako su očekivanja studenata od rasprave uglavnom ispunjena. Međutim, studenti koji su sudjelovali u raspravi prve godine (n=42) su bili zadovoljniji ispunjenošću očekivanja (M=4,43), nego druge godine (n=24) čiji je prosjek bio 4,17. Odgovor na pitanje u upitniku „U kojoj mjeri ste zadovoljni sudjelovanjem u raspravi posredstvom interneta?“ potvrđuje prethodno navedene rezultate (Grafikon 3). U ovom slučaju je razlika u prosječnom zadovoljstvu između prve (M_1=4,40) i druge godine sudjelovanja u raspravama (M_2=4,33) bila manja.



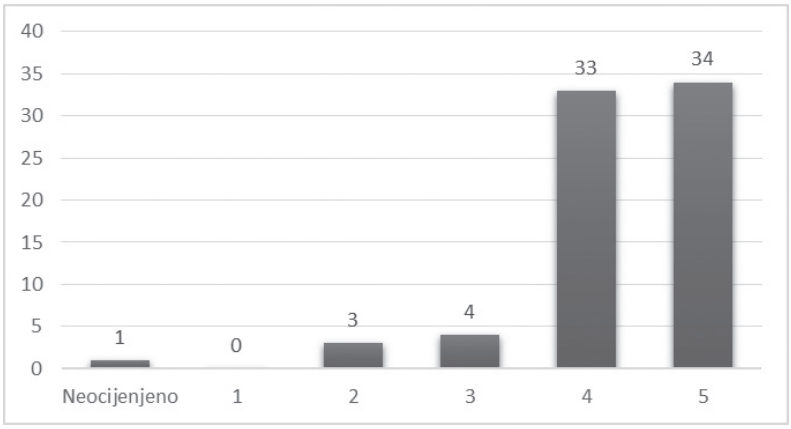
Grafikon 4. Prednosti koje su studenti uočili tijekom sudjelovanja u raspravi posredstvom interneta.

Studente smo u evaluacijskom upitniku zamolili neka navedu prednosti i nedostatke koje su uočili tijekom sudjelovanja u raspravi posredstvom interneta. Na pitanje o prednostima odgovorilo je 38 od 66 (57,58%) studenata, a na pitanje o nedostatcima 22 (33,33%) studenta. Studenti su u svojim odgovorima mogli navesti više uočenih prednosti i nedostataka. Među prednostima posebno se ističu sloboda izražavanja misli i osjećaja, mogućnost uključivanja u bilo koje vrijeme te prijateljsko i opušteno ozračje. Na Grafikonu 4 prikazane su samo one prednosti koje je navelo 3 i više studenata.

Među nedostatcima se posebno ističu prekasno i nejednako uključivanje pojedinih studenata, nedovoljna komunikacija i suradnja te tehnički problemi (neki studenti koji su podstanari naveli su problem korištenja interneta). Na isto pitanje postavljeno u intervju, studenti također navode da im je nedostajala prava rasprava u smislu konfrontacije mišljenja i stavova.

U upitniku smo dobili sljedeće sugestije za unaprjeđenje rasprava posredstvom interneta: promjena termina ove aktivnosti, u kriterijima za ocjenu rasprava smanjiti broj riječi (potaknuti kraće komentare kako bi rasprava postala zanimljivijom i dinamičnijom) te dati poticajnije zadatke koji će omogućiti konfrontaciju mišljenja. Osim toga, u intervjuu je jedna studentica predložila da se profesor češće uključuje u rasprave kako bi svojim komentarima potaknuo pravu raspravu.

Na temelju dogovorenih kriterija studenti su ocijenjeni (Grafikon 5). U ocjenjivanju su sudjelovali nastavnik i asistentica. U prvoj su godini studenti postigli prosječnu ocjenu 4,40, dok je naredne godine prosječni uspjeh bio nešto niži (M=4,23).



Grafikon 5. Rezultati ocjena rasprava na internetu.

Studente koji su sudjelovali u raspravama 2015. godine smo u evaluacijskom upitniku upitali smatraju li da bi rasprave posredstvom interneta trebalo koristiti u visokoškolskoj nastavi studija koju pohađaju. Gotovo svi (23 od 24 studenta) su se složili s tom mogućnošću (16 u potpunosti i 7 djelomično) dok je samo jedan izrazio neslaganje zaokruživši broj 2 na ponuđenoj skali od 1 do 5 (1- ne slažem se, 5 - u potpunosti se slažem).

Rasprava

U raspravama ostvarenim na mrežnim forumima sustava Moodle važnu ulogu su imali zadatci koje je započeo nastavnik. Herrington (2006) smatra kako je za e-učenja zasnovano na konstruktivizmu važnu postavljati autentične zadatke. Smatramo da su autentičnosti naših zadataka posebno doprinijeli životni primjeri prezentirani kroz različite medije (knjige, filmovi, video zapisi, tekstovi na internetu). Ti primjeri su studente usmjeravali na bavljenje relevantnim, ali isto tako nepotpuno definiranim problemima koje su mogli samostalno definirati. Problemi su bili dovoljno kompleksni tako da su ih angažirali na duže vrijeme. Postavljeni zadatci su omogućili istraživanje problema koristeći različite perspektive i izvore, pružili su studentima mogućnost suradnje i kritičkog mišljenja te su integrirali različita stručna područja (npr. pedagogija, psihologija, sociologija, filozofija, politika). Zadatci su omogućili stvaranje različitih rješenja koja su bila vrijedna sama po sebi.

Na temelju provedene analize podataka moguće je zaključiti kako su ostvarene rasprave posredstvom interneta omogućile konstruktivističko e-učenje. Od postavljenih kriterija jedino je slabije zadovoljen zahtjev da učenje bude ostvareno kroz međusobnu interakciju u okviru manjih timova. Taj je problem bio nešto izraženiji u akademskoj godini 2014./2015. Možemo primijetiti kako su studenti prethodne godine više međusobno komunicirali (76,74%) nego što je to bio slučaj sljedeće godine (51,61%). To se vjerojatno odrazilo na njihovo veće zadovoljstvo ispunjenošću očekivanja kao i na zadovoljstvo sudjelovanjem u raspravi. S obzirom da su rasprave obje godine ostvarene na sličan način, smatramo kako razlog za taj problem možemo potražiti u angažmanu studenata. Naime, u konstruktivističkom učenju odgovornost za ostvarene rezultate trebaju preuzeti studenti koji kroz interakciju s drugim sudionicima obrazovnog procesa produbljuju razumijevanje onoga što uče i zajedno dolaze do mogućih rješenja za uočene ili postavljene probleme.

Drugi razlog bi mogle biti obveze u svezi kolokvija i priprema za ispite u okviru drugih kolegija što je dijelom omelo aktivnost studenata u raspravama. Zbog toga smo odlučili sljedeće godine raspravu ostvariti početkom drugog semestra što je bio i jedan od prijedloga sudionika intervjua.

Unatoč tome, i dalje ostaje problem relativno površne međusobne komunikacije. Smatramo da bi razlog tome bilo moguće potražiti u iskustvu koje nitko od studenata nije imao u ovakvom obliku rasprave. Premda studenti – sudionici rasprava pripadaju generacijama „digital-

nih urođenika“ koji su odrastali uz računala, video igre, internet i društvene mreže, njih su uglavnom odgajale generacije „digitalnih imigranata“ „koji govore zastarjelim jezikom (preddigitalne ere) pokušavajući poučavati populaciju koja govori potpuno novim jezikom“ (Prensky, 2001, str. 2). To je s jedne strane suvremene generacije učinilo daleko vještijim u korištenju digitalnih naprava od njihovih roditelja i nastavnika, ali se oni njima često koriste na površan način. Razlog tome je vrlo jednostavan: njih nema tko naučiti kako te tehnološki napredne i lako dostupne medije koristiti za ozbiljno raspravljanje o društveno aktualnim temama, suštinsko učenje i stvaralaštvo. To mladi vrlo teško mogu naučiti bez uključivanja starijih generacija koji se, nažalost, često ustručavaju koristiti digitalne medije. Ukoliko ih i koriste (npr. uključujući se na društvene mreže kao što su Facebook ili Twitter), oni se često prilagođavaju infantilnom načinu komunikacije mlađih generacija.

Kako bi studenti naučili ozbiljno sudjelovati u raspravama potrebno je da to postane sastavnim dijelom nastavnog proces i to ne samo u okviru jednog kolegija, već u različitim prigodama tijekom cijelog studija. Smatramo kako je to moguće ostvariti jer su studenti bili uglavnom zadovoljni sudjelovanjem u raspravama, a isto tako smatraju da bi ih trebalo koristi u visokoškolskoj nastavi.

Učiti studente kako sudjelovati u raspravama posebno je važno u demokratskim društvima. Iz prezentiranih podataka (Grafikon 4) moguće je uočiti kako studenti ističu kao jednu od najvažnijih prednosti rasprava slobodu izražavanja misli i osjećaja što je temeljna pretpostavka za ostvarivanje demokratskih odnosa. „U ovoj minidemokraciji svi se imaju pravo izraziti ali i odgovornost da otvore prostor koji će potaknuti čak i najnevoljnijeg sudionika da se uključi“ (Brookfield i Preskill, 1999, str. 3).

Konstruktivističko učenje je samo jedan od teorijskih pristupa na kojima je moguće utemeljiti e-učenje. Osim na konstruktivizmu e-učenje može biti zasnovano na biheviourističkoj i kognitivističkoj (Holmes i Gardner, 2006) te konektivističkoj teoriji učenja (Anderson i Dron, 2012). Smatramo kako bi u učenju posebnu pozornost trebali posvetiti stvaralaštvu, odnosno učenju kroz ostvarivanje društveno-relevantnih promjena. U ovom slučaju rasprave su završile zadatkom u kojemu su studenti trebali osmisliti plan djelovanja usmjeren na rješavanje odgojnih problema koji su uočeni tijekom rasprave. Međutim, od njih se nije očekivalo da taj plan i ostvare. Smatramo kako bi već sljedeće godine mogli povezati raspravu s aktivnostima, odnosno projektima u kojima bi studenti mogli planirati i ostvariti suštinske promjene nakon ili tijekom sudjelovanja u raspravi. Aktivno doprinoseći ostvarivanju planiranih promjena studenti bi mijenjali svoja razumijevanja problema kojima se bave, ali isto tako razvijali bi svoje profesionalne kompetencije, odnosno sebe.

Na kraju važno je uočiti kako su rasprave rezultirale ocjenama koje odudaraju od standardne Gaussove krivulje koju mnogi smatraju idealom kojemu bi trebalo težiti prilikom ocjenjivanja. Pri tome se previđa činjenica kako u tom slučaju većina studenata postiže prosječne rezulate, dok je ne baš mali postotak osuđen na neuspjeh. Za razliku od toga Glasser smatra kako bi u školama kao i u drugim područjima života trebalo težiti izvrsnosti: “Kvalitetan proizvod nije prosječan ili minimalan prozivod. Biste li htjeli da vas operira prosječan kirurg ili da jedete prosječan ručak u restoranu? Nitko ne želi ništa prosječno pa zašto bismo se u školama zadovoljili prosječnom kvalitetom?“ (Glasser, 2005, str. 97) Smatramo kako se rezultati koje su studenti postigli sudjelujući u raspravi (Grafikon 5) približavaju Glasserovom idealu izvrsnosti, premda još nismo u potpunosti zadovoljni ostvarenim.

Zaključci

Rasprave su se pokazale kao prikladna metoda za ostvarivanje konstruktivističkog e-učenja. To učenje je uvažavalo prethodna znanja i iskustva studenata koja su oni kroz interakciju sa svojim kolegama i nastavnicima nadograđivali ili mijenjali. Rasprave su bile zasnovane na aktivnosti samih studenata koji su autonomno rješavajući konkretne profesionalne probleme te vodeći računa o svojim kognitivnim strategijama ostvarivali suštinsko učenje. To učenje „ima kvalitetu

osobne uključenosti... samoinicirano je... prožimajuće. Navodi na promjene u ponašanju, stavovima, čak i u osobnosti učenika. Sam učenik ga i vrednuje... Ono je u svojoj biti smisleno." (Rogers, 1969, str. 5)

Naše istraživanje je pokazalo kako studenti, unatoč lakoći snalaženja na sustavu za e-učenje, mogu imati problema u ozbiljnijoj raspravi sa svojim vršnjacima. To je moguće promijeniti samo ako im se češće omogući sudjelovati u sličnim aktivnostima tijekom njihovog visokoškolskog obrazovanja. Ohrabruje što su studenti spremni za takav pristup:

Na prvi dojam nisam znala što mogu očekivati na ovom kolegiju, ali sam se u potpunosti iznenadila kada je profesor napomenio raspravu. Rasprava mi se jako svidjela jer smo slobodno mogli izraziti svoje mišljenje i stavove o određenim temama....

Ovake rasprave dale su mi dobar temelj za budući posao učiteljice razredne nastave, a i u jednu ruku, razvile moju kretivnost. Puno sam toga naučila te sam jako ponosna na to što će mi taj pristup djeci zauvijek ostati na pameti jer ga nisam „štrebala" napamet. (M.B., osobna komunikacija, 3. veljače 2015.)

Literatura

Anderson, T., i Dron, J. (2012). Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. *European Journal of Open, Distance and E-Learning, 15*(2), 1-14.

Brookfield, S. D., i Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for university teachers.* Buckingham: Open University Press.

Dukić, D., i Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik, 6*(1), 69-72.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.

Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.

Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. U T. Reeves i S. Yamashita (Ur.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2006* (str. 3164-3173). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Holmes, B., i Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. London: SAGE.

Lave, J. (1999). Situating learning in communities of practice. U L. Resnick, J. Levine, i S. Teasley (Ur.), *Perspectives on socially shared cognition* (str. 63-82). Washington, DC: APA.

Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Mason, R., i Rennie F. (2008). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. New York: Routledge.

McDermott, R. P. (1999). On Becoming Labelled - the Story of Adam. U P. Murphy (Ur.), *Learners, learning and assessment* (str. 1-21). London: Paul Chapman Publishing.

Miller, A. (1995). *Drama djetinjstva*. Zagreb: Educa.

Miller, T. W. (2000). Marketing research and the information industry. *CASRO Journal 2000*, 21-26.

Neill, A. S. (1999). *Škola Summerhill: Novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Sara 93.

Piaget, J. (2005). *The Psychology of Intelligence* (prijevod M. Piercy i D. E. Berlyne). London: Routledge.

Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Pritchard, A., i Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning.* London: Routledge.

Rice, W. (2011). *Moodle 2.0 e-learning course development: A complete guide to successful learning using Moodle*. Birmingham: Packt publishing.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. izdanje). Boston: Pearson.
Smith, M. K. (1999). *The social/situational orientation to learning*. The encyclopedia of informal education. Preuzeto 20 veljače 2015 sa www.infed.org/biblio/learning-social.htm

Branko Bognar
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
branko.bognar@gmail.com

Vesna Gajger
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
vesnagajger@yahoo.co.uk

Vlatka Ivić
Odsjek za engleski jezik i književnost, Filozofski fakultet,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Lorenza Jägera 9, 31000 Osijek, Hrvatska
vlatka.ivic@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 35-46

Constructivist E-learning in Higher Education

Branko Bognar[1], Vesna Gajger[1] and Vlatka Ivić[3]
[1]Department for Social Sciences, Faculty of Education,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
[2]Department of English Faculty of Humanities and Social Sciences,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

Abstract

The use of e-learning has been recommended at all levels of the educational system, thus in higher education as well, but it is very often reduced to downloading teaching materials from the teachers' websites. Students rarely participate in forums discussing some teaching topics, and they even less use the learning management system in their educational process (Dukić & and Mađarić, 2012).

Among the learning management systems, the web application Moodle, which is based on the principles of constructivism and constructionism, is particularly popular. Constructivism assumes that learning is a social process where individuals learn through interacting with other people (Pritchard & Woollard, 2010), while constructionism additionally includes correlation of knowledge and social action (Burr, 2003).

To encourage students to learn through interaction, we conducted an action research with the attempt to explore the possibilities of initiating discussions on the network forum of the Moodle system. The research was organised within the Pedagogy course in the first year of the teacher studies during the two academic years. The most important advantages of this way of learning proved to be the freedom and flexibility of participation, the possibility of exchanging experiences and ideas, reflection and collaborative learning. Discussions on web forums have shown also certain deficiencies such as inadequate and unequal activity of all participants, the lack of connection to the discussions of other participants (monologue form of writing), the lack of criticism, too long texts, technical problems and the problem of availability of computers connected to the Internet. This research has shown that it is possible to organise a constructivist e-learning in higher education students enjoy participating in.

Key words: *action research; cooperative learning; learning management system; Moodle; web-based discussion forum*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 47-53

The media and children sexuality – an anthropological approach

Anna Brosch
Faculty of Education and Psychology, University of Silesia

Abstract

With the information age exploding through television, music video-clips, computer games and the Internet, children encounter increasingly frequent portrayals of sexuality. Images of sexualized children are becoming common in advertising, magazines, television programs and films aimed at children as well. Children, particularly girls, are dressed, posed and made up in the same way as sexy adult models which blurs the distinctions between adult, youth and child. Therefore the transition from child to adult status is becoming more ambiguous and complex than perhaps was the case in earlier times. Moreover, children focus on sexualizing themselves rather than pursuing other more age-appropriate developmental activities whereby they seem to be maturing physically and showing an interest in sex at an ever earlier age. Therefore the question arises as to whether children' exposure to sexual content from media sources may have effects on their sexual behaviors and attitudes.

This paper presents a findings which are set against historical debates about the impact of sexualized culture and show a review of literature on the sexualization of childhood from an anthropological perspective. The available studies suggest that the media do have an impact on children due to the spread of sexual and relationship norms, which rarely depict sexually responsible models. There is also presented a survey among pupils in gymnasium, which explores young people's perspectives of sexuality, sexual identity within the context of sexualized culture and examines how young people discuss these issues. More longitudinal research, especially with early adolescents is needed to learn more about how media content is attended to, interpreted, and incorporated into developing sexual lives.

Key words: *anthropology of sex; children; sexualization; the media*

Introduction

"In the Beginning was sex and sex will be in the end…" (Goldenweiser, 1929, p. 53) – this opening sentence suggests that sexuality has been an important focus for anthropological investigation. In fact, anthropology's relationship to the study of sexuality is more complex and contradictory. This is because sexuality is constructed within historical relations of difference, "embedded in political, ideological, social and economic systems" (La Font, 2003, p. 69).

Research on sexuality has figured prominently in anthropology since the formative years of the discipline. Work carried out in the 1920s and 1930s by Margaret Mead and Bronislaw Malinowski on a number of different societies in the South Pacific and Melanesia was pioneering both in developing cross-cultural comparisons of diverse sexual mores and customs and in legitimizing ethnography as a key methodological approach for the study of sexuality. This emphasis on the sexual meanings and behaviors among other societies as a kind of mirror that can be used to contrast with and often question the values of Western societies. This issue has been an ongoing theme in anthropological research, from early studies on the subject of sexuality on up to the present. From the 1930s until the 1970s, there was a silence in anthropology on the topic of sexuality, which was subsumed under the subfield of marriage and reproduction (Lyons & Lyons, 2011). During the late 1970s "sexual morality and ideological assumptions about sexual roles are analyzed in terms of the formation of subjects fit for historically specific socioeconomic relations" (Truong, 1990, p. 4).

Since the mid-1990s, growing anthropological attention has focused on structural factors that shape sexuality in different social settings, and on political struggles that have emerged in relation to sexuality. As the research focus has expanded to these areas of social concern, anthropologists studying sexuality have been increasingly influenced by work in feminist theory, social sciences, and have also emphasized the ways in which sexuality intersects with other axes of power and identities. Anthropologists in the early twentieth century wanted to explain the ways in which culture naturalizes sex and a fixed sexual identity (see: Vance, 2008).

In the last decade, a major topic of concern has become the 'sexualization of culture', which is highly polarized and is internationally debated. Both poles of the debate, accept that there has been an increasing sexualisation of society. However, they differ in the conclusions they draw. Many researchers from different countries (e.g. Hamilton, 2010; Levin & Kilbourne, 2008; Papadopoulos, 2010) present a strong case that children, especially girls, are being prematurely sexualised by media and commercial culture including magazines, television, films, cartoons and music videos. Others will question whether things are really changing, pointing out that a moral panic about the sexualisation of children will tend to produce 'more suspicious readings' of cultural material (Kleinhans, 2004, p. 19).

Sexualisation of children in the contemporary media

In the age of social transformation associated with the dissemination of new technologies almost every aspect of personal lives is changing. (Copik & Szymik, 2014, p. 12). There is evidence that teens now use more media for longer periods of time at younger ages, and sexual content in the media has increased during the period 1985-2005 (Rich, 2005, p. 329). It must be emphasized that contemporary media plays a powerful role in the socialisation of children and adolescents, and it may be particularly important in shaping young people's sexual knowledge, attitudes, and behaviours given their limited access to other sources of sexual information (Goldman, 2000, pp. 11-17). The different types of cultural material providing to children are interlinked by their participation in 'the culture of celebrity', and they cross-reference each other, sometimes explicitly. These types of cultural material together account for the bulk of sexualising influences on children today.

As popular culture becomes more sexual the levels of sexual behaviour could escalate and attention-seeking sexual behaviour could become more common among older children and teenagers. Moreover, as images of sexualised children become more common in advertising and marketing material, it is also possible that younger children will also develop more attention seeking sexual behaviours (Lamb & Brown 2006, p. 48). Sexualisation is defined as the imposition of adult sexuality on to children and young people before they are capable of dealing with it, mentally, emotionally or physically and the use of sexual attributes as a measure of a person's value and worth (Papadopoulos, 2010, pp. 5-6).The trend towards increasing sexualisation of children is also likely to continue, and the potential for harm to children will increase in parallel.

In discussion of the sexualisation of children it is often noted that in developed nations children now reach puberty earlier than they did in the past. To place these physical changes in context, however, experts in childhood development often note that children's emotional and cognitive development has not advanced at the same pace (e.g. Levin & Linn, 2004; Linn, 2005). As a result, children's bodies are maturing before they are psychologically mature, thus there are unprepared to deal with sexualising pressure. An increasing emphasis on a particular body type as the ideal is central to the evidence of sexualisation.

The evidence also indicates that young people do not have the capacity to make free and informed choices about whether or not they sexualise themselves. Tizzy Asher argues that even teenage girls 'do not realize that assuming the role of seductress will limit their own sexual expression and will strip them of power, though it may feel otherwise' (Asher, 2002, p. 23). It is important to recognize 'the lack of agency little girls have in the process of becoming desirable' (Merskin, 2004, p. 128). In particular, children attempting to make choices about their sexualis-

ation from the powerful combination of a range of images offered by advertising and marketing with the existence of peer group pressure. Thus children's attitude to their appearance and behaviour in a sexualised way may be due more to a fear of being socially disadvantaged by not doing so than any perception of advantages to be gained.

The literature on the effects of sexual content in the media is still underdeveloped, with only few studies at this time. However, these studies all indicate significant correlations between viewing of sexual content in the media and sexual activity. Victor Strasburger acknowledges that such correlation might simply reflect the fact that sexually active teens may seek out more sexual content in their media, but points out that the single longitudinal study completed at the time of writing demonstrated a more direct causal link. It concluded that among nearly 1,800 American teens aged 12 to 17, increased exposure to sexual media doubled the chance of their having initiated sexual intercourse or increased activity in the following year (Strasburger, 2005, p. 277).

However, it is not easy for any society to agree on where the line should be drawn in matters such as the sexualisation of children, let alone to agree on how such a line might be enforced.

The media's portrayal of women

Depictions of women in the media emphasize that women should look in overtly sexual ways. Contemporary women have become entangled in a web where a perfect sexual image of females has become the norm, that they are effectively trained about how to present a hypersexualised version of themselves (Reist, 2008, p. 10). It can be said, that women as objects of desire has become a crucial element to the industries' economy in achieving both pleasure for the audience and profit for the companies (Railton & Watson, 2005, p. 115). Throughout the all media, the representation of women correspond almost to a pornographic version of sexuality that involves sexual servitude to men. In this case "sex is displayed as something purely physical based on female exhibitionism" (Durham, 2009, p. 73). For example video clips, so popular among teens, have always been somewhat sexually inclined but in recent years it has become even more obscene and in some cases has descended into pornography (Wright, 2011, p. 70). In one recent analysis of popular music videos, researchers found that in 84% of the videos analyzed, women were shown to be dancing in a provocative nature (Walter, 2010, p. 33). However, it is extremely important for young girls to be aware that the majority of images in many cases presents exaggerated and eroticised versions of women (Durham, 2009, p. 65).

As such, it is appropriate also to treat girls' magazines and television programs as promoting the general importance of looking sexy, even where they are not advertising specific products. Young girls in particular are becoming increasingly influenced by the fashion, music and advertising industries that advertise that "they should look „hot" not later but now" (Reist, 2008, p. 42). Michael Flood (2009, p. 391) suggests that "exposure to media which sexualises girls and women is associated with greater acceptance of stereotyped and sexist notions about gender and sexual roles, including notions of women as sexual objects".

As a result, girls are growing up alongside sexually saturated images, but because of limited life experiences, they do not question the sexual images they see. It is argued that marketers use hypersexualised images because „sex sells" and as a result the more sexualised the material we see, the more desensitised we become to it (Hamilton, 2010, pp. 55-56).

Moreover for girls, the ideal body is based upon the ideal woman's body – slender but shapely, dressed somewhere between prettily and provocatively, with clothing emphasizing certain body parts (Tiggeman, 2005, p. 362). Beauty ideals are presented as part of 'complex cultural scripts that link thinness and attractiveness to happiness, desirability, and status' (Tiggeman, 2005, p. 364). Beyond the effects of highly idealised media images on children's body satisfaction, some child development experts note that as children are exposed to increasingly sexualised popular culture, those children who have 'rebellious, creative or freethinking tendencies' are at particular risk (Linn, 2005, p. 138).

Methods

Based on the evidence above, it seems reasonable to explore youth's sociocultural attitudes toward appearance, social comparison with media models, body satisfaction and self-esteem. The survey was carried out at the end of 2014 in public gymnasium in Silesia region in Poland. The sample consisted of 63 both 29 males and 34 females aged 15-16.

The respondents filled in an anonymous questionnaire based on the *SATAQ-3* - Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (Thompson et al., 2004, pp. 293–304), which is a 30-item measure of endorsement of Western sociocultural beauty standards depicted in the media. Items are rated on a five point response scale ranging from definitely disagree (1) to definitely agree (5), with higher scores indicating greater media endorsement. According to the original version the SATAQ-3 has four subscales:

1. Information - perceptions of mass media as a source of information about appearance ideals (INFO) – 9 items.
2. Perceived Pressures - reported pressure from mass media to change one's physical appearance (PRESS) – 7 items.
3. Internalization-General - the assimilation of mass media portrayals of attractiveness ideals into self-identity (INT-GEN) – 9 items.
4. Internalization Athlete - the internalization of mass media portrayals related to having an athletic physical appearance (INT-ATH) – 5 items.

Data were processed with the statistical software package STATISTICA 10 (Stat Soft Polska). Student data were *t*-tested for each categorical variable by gender.

Results and discussion

The average awareness score in each subscale for all participants was: in perception of media information (INFO) *M*=2.79 (range 1.78–3.67, *SD* = .46), reported pressure from mass media (PRESS) *M*= 3.1 (range 2.29–4.43, *SD* = .45), the assimilation of mass media portrayals of ideals (INT-GEN) *M*= 3.2 (range 2.22–4.56, *SD* = .53) and internalization of an athletic physical appearance (INT-ATH) *M*=3.41 (range 1.8-4.4, *SD*=.61).

As shown in Table 1 there were statistically significant gender differences on almost all of the SATAQ-3 subscales, excluding information about body ideals (INFO). Girls reported significantly more perceived pressure (PRESS) and thin ideal internalization (INT-GEN) than boys. Otherwise, boys reported significantly more athletic-ideal (INT-ATH) internalization than girls.

Table 1
SATAQ Means, Standard Deviations and Results of t test, by gender

Variable	*M*		*SD*		*t*
	Female	Male	Female	Male	
INFO	2.82	2.76	.46	.47	.53
PRESS	3.23	2.94	.49	.35	2.63*
INT-GEN	3.55	2.79	.41	.31	8.25**
INT-ATH	3.11	3.76	.58	.44	-4.94**

*p<.05, **p<.001

As the data has shown the media plays a significant role in the development of body image and self-images of adolescent both boys and girls. This powerful influence is derived from the media's ability to present such images in ways, which seem normal and acceptable, when in actuality many of the images of perfect bodies have been airbrushed or digitally altered. The images that infiltrate the minds of young people effectively manipulate their sense of self, especially with regard to their physical appearance. But they will never be able to look like the made up famous people in the media or the idealistic models in advertisements, therefore the cycle of unhappiness and disappointment in themselves continues. This negative effect is especially harmful to adolescent females, as they tend to be the primary target of these types of stereotypes.

There is no doubt that the media is promoting these unrealistic and unattainable body types so that negative self-images will be fostered in young people leading them to buy the products being advertised and thusly promoting and supporting the consumerist, mentally unhealthy dynamic life style in which we currently live.

Images that often portray young people as sexual agents who accept or even desire sexual interaction suggest that youth are capable to such interaction in the way that adults do. However sexualised images do not prepare adolescents for the realities of sexual contacts. In summary, although evidence for a causal relation between exposure to sexualised images and earlier sexual activity in teens is still very limited, the available evidence suggests that such a relationship does hold. It should be emphasized that in Poland, the age of sexual consent is set by state laws is 15. Moreover a causal relation between exposure to sexualised images and earlier sexual activity is supported by psychological theories, in particular cultivation theory and social learning theory. Cultivation theory suggests that television and other forms of media tend to cultivate acceptance, at a broad cultural level, of the beliefs, values and perspectives they portray. While social learning theory and socio-cognitive models suggest that individuals develop mental 'primes' and 'scripts' from material viewed which can then guide later behavior. It therefore seems likely that a pattern of increased exposure to sexual media leading to earlier sexual activity might be found among Polish teens, similar to the pattern found among American teens, but such research has not yet been undertaken in Poland.

Conclusions

The opportunity cost to youth of focusing on developing a sexualised appearance and personality is that they will thereby have less time to devote to other things. This is a general harm that is additional to the specific physical, psychological and sexual harms related to the sexualisation of young people discussed above.

There is a risk that sexualisation will lead youth, particularly girls, to spend a large proportion of their time, money and mental energy on conforming to sexual stereotypes, and being distracted from other activities that may well contribute more to their short and longer term happiness. Although paying some attention to physical appearance is important and may be enjoyable for teens, excessive focus on particular forms of physical appearance is likely to limit their overall development rather than foster it.

It should be emphasis that protecting youth from sexual harm does not mean protecting them from age-appropriate materials on sex and sexuality since to maintain them in ignorance can foster sexual abuse and poor sexual and emotional health. In addition, sexual images presented in media should be moderated by parental involvement, including discussions, and by their sexual, emotional and cognitive responses as well as the type of material and the duration and intensity of viewing.

Thus, further research is warranted, aimed at understanding the mechanisms of how the media's role affects adolescents' awareness and internalization of ideal body, which may in turn lead to the development of body dissatisfaction and may be critical in preventing unhealthy weight-control behaviors.

References

Asher, T. (2002). Girls, sexuality and popular culture. *Off Our Backs, 32*(5-6).

Copik, I. Szymik, E. (2013). Wyobrażeniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów. In E. Tibenská, M. Sirotová (Eds.), *Quo vadis. Vysokoškolský učitel* (pp. 12 – 25). Trnava: Filozofická Fakulta Univerzita.

Durham, G. M. (2009). *The Lolita Effect*. London: Duckworth Overlook.

Flood, M. (2009) The harms of pornography exposure among children and young people. *Child Abuse Review*, (18). DOI: 10.1002/car.1092

Goldenweiser, A. (1929). Sex and primitive society. In V. F. Calverton & S. D. Schmalhausen (Eds.), *Sex in Civilization* (pp. 53 – 66). New York: Macaulay Company.

Goldman, J. (2000). Sexuality Education for Teenagers in the New Millennium. *Youth Studies Australia, 19*.

Hamilton, M. (2010). The Seduction of Girls: The Human Cost. In T.M. Reist (Eds.), *Getting Real: Challenging the Sexualisation of Girls* (pp. 55 – 66). Melbourne: Spinifex Press.

Kleinhans, C. (2004). Virtual child porn: The law and the semiotics of the image. *Journal of Visual Culture*, *3* (1).

La Font, S. (2003). *Constructing sexualities: readings in sexuality, gender and culture*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Lamb, S., & Brown, L. M. (2006). *Packaging Girlhood: Rescuing our daughters from marketers' schemes*. New York: St Martin's Press.

Levin, D., & Kilbourne, J. (2008). *So Sexy So Soon. The New Sexualised Childhood and What Parents Can Do to Protect their Kids*. New York: Random House.

Levin, D., & Linn, S. (2004). The commercialization of childhood: Understanding the problem and finding solutions. In T. Kasser & A. Kanner (Eds.), *The Psychology and Consumer Culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 213 – 232). Washington: American Psychological Association.

Linn, S. (2005). *Consuming Kids: Protecting our children from the onslaught of marketing and advertising*. New York: Anchor Books (Random House).

Lyons, A. P., & Lyons H. D. (2011). *Sexualities in anthropology: a reader*. Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Merskin, D. (2004). Reviving Lolita? A media literacy examination of sexual portrayals of girls in fashion advertising. *American Behavioral Scientist*, *48*(1).

Papadopoulos, L. (2010). *Sexualisation of Young People Review, Commissioned by the Home Office UK*. Retrieved on 8th December 2014 from http://www.generationnext.com.au/pdf/sexualisation-young-people.pdf

Railton, D., & Watson P. (2005). Sexed Authorship and Pornographic Address in Music Video. In S. Paasonen, K. Nikunen & L. Saarenmaa (Eds.), *Pornification: Sex and Sexuality in Media Culture* (pp.115 – 125). Oxford: Berg Publishers.

Reist, T. M. (2008). *Getting Real: Challenging the Sexualisation of Girls*. Australia: Spinifex Press.

Rich, M. (2005). Sex screen: The dilemma of media exposure and sexual behaviour. *Pediatrics supplement*, *116*(1).

Strasburger, V. C. (2005). Adolescents, sex, and the media: Ooooo, baby, baby-a Q & A. *Adolescent Medicine Clinics, 16*(2).

Thompson J. K., Van den Berg P., Roehrig M., Guarda A.S., & Heinberg L. J. (2004) The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Scale-3 (SATAQ-3): development and validation. *International Journal of Eating Disorders*, (35).

Tiggeman, M. (2005). Television and adolescent body image: The role of program content and motivation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *24*(3).

Truong, T. D. (1990). *Sex, money and morality: prostitution and tourism in southeast Asia*. London: Zed Books.

Vance, C. S. (2008). Anthropology rediscovers sexuality: a theoretical comment. In J. Robertson (Eds.), *Same-sex cultures and sexualities: an anthropological reader* (pp. 14 – 32). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Walter, N. (2010). *Living Dolls: The Return of Sexism*. London: Virago Press.

Wright, E. J. (2011). *The Sexualisation of America's Kids and How to Stop It*. Bloomington: Universe.

Anna Brosch
Faculty of Education and Psychology, University of Silesia
Grazynskiego 53, 40126 Katowice, Poland
anna.brosch@us.edu.pl

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Izvorni znanstveni rad
stranice: 47-53

Mediji i dječja seksualnost – antropološki pristup

Anna Brosch
Fakultet obrazovanja i psihologije, Sveučilište Silesa, Katowice, Poljska

Sažetak

Kako se informacijsko doba ogledava u televiziji, glazbenim spotovima, računalnim igrama i Internetu, djeca učestalo nailaze na prikaze seksualnosti. Slike seksualizirane djece postaju uobičajene u oglašavanju, časopisima, televizijskim programima i filmovima koji su namijenjeni i djeci. Djeca, posebice djevojčice, oblače se, poziraju i ponašaju poput odraslih seksi modela što narušava razliku između odraslih, mladih i djece. Prema tome, prijelaz djece u status odraslih postaje nejasan i složen u odnosu na prijašnja vremena. Štoviše, djeca se usredotočuju na vlastitu seksualizaciju umjesto da slijede druge dobi primjerene razvojne aktivnosti iz čega slijedi da se ranije fizički razvijaju i pokazuju interes za seks u ranijoj dobi. Prema tome, postavlja se pitanje da li izlaganje seksualnom sadržaju iz medija ima negativne učinke na njihovo seksualno ponašanje i stavove. Ovaj rad prikazat će rezultate naspram povjesnih rasprava o utjecaju seksualizirane kulture i dati pregled literature o seksualizaciji djetinjstva iz antropološke perspektive. Dostupna istraživanja ukazuju da mediji imaju učinak na djecu zbog širenja normi seksualnosti i odnosa koji rijetko prikazuju seksualno odgovorne modele. Rad također prikazuje rezultate ankete među srednjoškolskim učenicima koji istražuje mišljenje mladih o seksualnosti, seksualnom identitetu unutar konteksta seksualizirane kulture te ispituje koliko mladi ljudi o tome razgovaraju. Više longitudinalnih istraživanja posebice kod mladih adolescenata potrebno je kako bi saznali više o tome kako se medijskom sadržaju pristupa, interpretira i uključuje u razvoj seksualnog života.
Ključne riječi: *antropologija seksa; djeca; mediji; seksualizacija*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 54-64

Knowledge of the principles of behaviour in life in pre-school- and younger-school-age children

Alina Budniak
Department of Pedagogy and Psychology, University of Silesia

Abstract

The presentation discusses the scope of program contents related to the behaviour of pre-school- and younger-school-age children and included in syllabus, methods of their implementation into the work with children as well as effects they bring. According to the theory of social inheritance, socialization is the process of including a child into a society. "The society transmits life principles, a system of standards, rules and values that the child acquires from other people" (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, vol. 2, 1998, p. 88).

The aim of the research conducted among children in the preschool and early school period was to test the knowledge and skills associated with appropriate behaviour in some situations: knowledge of polite phrases and the use of them in selected situations, behaviour in the course of meals, behaviour at the cinema, theatre, in public transport, selection of proper clothing for a given situation.

The main research problems were:

1. *What information concerning appropriate behaviour is mastered by children in the preschool and early school period?*
2. *What behaviours do children declare in the preschool and early school period in selected situations?*

The paper is going to present the results of research conducted among pre-school- and younger-school-age children on their knowledge and skills as regards proper behaviour in cultural institutions (a cinema, theatre, concert or exhibition), in contacts with another people, in journey (bus, tramway etc.), in time of meal etc.

Key words: *core curriculum, education; pre-school and school education; the principles of behavior; younger-school-age children;*

Child in the social world

A man is delivered into the world as a social being, that is, it is – as M. Przetacznik-Gierowska and Z. Włodarski state - "a being through belonging to its species, prepared for life in a society. To perform social roles and to co-participate in culture, however, a long-term process of socialization is necessary. Early childhood is the initial stage. At this stage, the child learns basic forms of social behaviour in contact with adults and peers, and learns how to communicate with them – preverbal first, and then the verbal, after learning the mother tongue. The initial, preliminary, child socialization takes place in the family, and so in the natural environment, it can be considered as the most important outcome of education in the field of mental development" (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, p. 89). According to the theory of social inheritance, socialization is the process of including a child into a society. The result of this process are individuals conforming to the social environment in which they live, and producing acceptable habits and attitudes, and taking up, efficient realization of tasks related to the exercise of their roles (cf.: Skorny, 1987, pp. 14-15). This is then the importance of the introduction of specific policies, modes of behaviour in different situations and identifying appropriate and inappropriate actions for the child.

As a result of the social environment interaction, "specific behaviours are assimilated by children that are useful in the current or future social life. At the same time, undesirable behaviours get eliminated, those being an expression of innate instincts of children (...). Social development is treated here as an equivalent to the progressive achievement of higher levels of social maturity by the child, which consequently means a systematic expansion of the behavioural repertoire held" (Kowalik, 2002, p. 75). It is difficult to accurately determine the scope of behaviours or skills being enough to be able to talk about achieving social maturity (Kowalik, 2002, pp. 75-76).

The social environment is a complex system of people and groups of people, social roles played by individuals and interpersonal relations. This layer affects education by tradition, structure, system of social relations, the degree of integration, forms of community organizations, the level of economic development, etc.

In the widely understood intentional educational environment there are institutions of direct education, professionally pursuing their care and educational objectives, and those of indirect education, acting as an auxiliary and complementary in the process of education, which include health care facilities, cultural institutions, workplaces and the Church (Szczepanski, 1993, p. 821).

Upbringing as a process integrating the individual into society

Upbringing in its broad sense is defined as "all activities related to the impact of the natural and social environment on man, shaping personality and lasting throughout life" (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, p. 193). Wincenty Okoń stresses that "the process of upbringing is determined by many factors. It is associated primarily with the understanding of specific social and moral standards by the individual, and making those standards personal - depending on their prior experience and the play of themes" (Okoń, 1996, p. 319).

Upbringing is a complex process, includes "a system of activities of those bringing up (teachers, parents, and others) and of those being brought up, enabling them to change the desired direction, and thus to form and transform their knowledge about the world, feelings, beliefs and social, moral, and aesthetic attitudes, form their will and character and comprehensively develop their personality" (Okoń, 1996, p. 227). They indicate that it is difficult to identify the full record of the component activities falling within the scope of education as well as to determine the initial and final state of the process and evaluate its partial results (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, p. 29).

Persons bringing up can use special forms of actions for transmission of effects, e.g. transmission of the system of values and norms, patterns of behaviour, personality patterns, called means of upbringing - these are special materials and tools that enable or facilitate efficient influence of upbringing (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, p. 37).

The first group of upbringing influence transmission methods, including imitation, identification and modelling, requires the use of signals in the form of educational activity models, personal models and examples. The second mechanism of upbringing is based on setting pupils tasks and requirements, not always in the form of instructions, recommendations or orders (sometimes in the form of a structured educational situation) that require learning by repetition, exercise reinforced by a system of rewards and punishments. Another way of transmission of upbringing influences is to organize social educational situations for pupils that require interaction with other members of the group, fulfilling specific social roles, using standards of social conduct. Generalized educational signals in the form of rules of conduct in specific situations, norms and values are fulfilling their role if they are adopted by the individual as their own, interiorized and internalized (cf.: Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, pp. 44-45) .

Imitation, identification and modelling require the existence of a pattern or a model whose characteristics and (or) behaviours are represented by the individual. They are both in the process of natural and planned upbringing, the institutional one and the one in the non-ed-

ucational environment and situations (Paśko, 2003, p. 34). "A child, imitating, exercises the activity of imitating and also acquires knowledge and skills, acquires general and specific abilities and shapes moral attitudes by the >power of example<. Imitation continuously saves the trouble of starting from scratch, encouraging to learn from the experiences of other people" (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, p. 47). Modelled activities have the same nature, atmosphere or mood, go to the same purpose as the actions of the model, need not to be an accurate reproduction of his/her actions. According to psychologists, the process of assimilation of the behaviours of models by children and young people is affected most by the models presented by parents, teachers, peers, but also by the media (cf.: Skorny, 1987, p. 53 et seq.).

Individual's perception of the similarity with the model leads to another way of transmission of educational influence - identification. Identification is a mechanism for the formation of attitudes, which involves the pursuit of complete assimilation of the behaviour of the model, the adoption of its emotional and motivation tendencies, values and beliefs (Paśko, 2003, p. 35). M. Przetacznik-Gierowska and Z. Włodarski (Vol. 2, 1998, p. 50) point out that identification is a trend, mostly subconscious or not fully realized, to "be the same" as someone who is an ideal role model, someone whom we treat with strong positive feelings.

Another mechanism is setting educational tasks and requirements. This is a direct way of influencing the psyche of pupils. Directing the activities of pupils is carried out by formulating requirements in the form of orders, prohibitions, instructions, commands, etc. or by indicating the targets to be achieved. As emphasized by M. Przetacznik-Gierowska and Z. Włodarski (Vol. 2, 1998, p. 51), "exercise and repeating are a prerequisite for producing human proper behavioural skills, ie. the way of behaving in specific situations expected by tutors". In the process of education, requirements and tasks are often set from the outside (by parents, educators, institutions), and the manner in which they exercise control requires exercising that perpetuates the desired actions and behaviours. They can also be reinforced through rewards and punishments (cf.: Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, p. 51). Consolidation of the desired behaviours is deeply influenced by reinforcements related to the individual experience of the individual. "A particular value for the formation and consolidation of the desired behaviours is the one of secondary reinforcements of a social nature, such as approval of the actions of the child expressed by parents, showing positive feelings, praising; they become effective reinforcing agents, in relation to a wide range of activities of individuals" (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, p. 52).

Another mode of transmission educational influences is the social educational situation, random or specially organized by educator. Educational opportunities being specially organized by educators assume the achievement of the targets set, and occasional, daily situations, allow to develop certain procedures or to correct the improper ones under natural conditions related to the child's experiences with the loved ones. Educational opportunities are functional, task-stimulating, so they tend to induce changes in the mental structure of pupils under the influence of interacting with other people and playing social roles (cf.: Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, p. 57).

The main goal of all educational procedures is the adoption by individuals of patterns of actions that constitute a system of self-regulation of behaviour. "Interiorization is a development process consisting in transforming external activities of the individual into internal, psychological operations. Internalization is the term used primarily in social psychology to denote the process of assimilation by individuals of norms, values and attitudes represented by a social group (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2, 1998, pp. 59-60). Internalization is absorption of moral norms and rules of conduct but psychology uses the term in a narrower or broader sense. In the narrow sense, internalization is that the standard becomes an internalized rule of behaviour in various situations, in a wider sense, it is the ability to perform control, behaviours of individuals not driven by external reinforcements (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, Vol. 2 , 1998, p. 60).

Methods of upbringing

B. Niemierko specifies methods of education as "methods of emotional and motivational training, also referred to as > emotional education<, >affective education< or even >emotional literacy<" (Niemierko, 2007, p. 208). The success of educational treatments - apart from pupils treated as subjects - depends on many factors, including:

- "substantive preparation of the teacher,
- educational psychological suitability,
- benevolent emotional contacts of the teacher and students,
- correct diagnosis of the needs of the child,
- direct motivation for action,
- accuracy of the selection of methods for the current situation (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 1997, pp. 38-39).

In accordance with the above-mentioned elements of the educational situation one can highlight methods of education including specific techniques:

- methods of personal influence of educators, based on the assumption that educators are authorities and their behaviour can be a reward or punishment for a pupil; they include such techniques as: suggestion, persuasion, influence by a personal example, expressing approval and disapproval;
- methods of situational influence, taking into account: educational rewarding, educational punishing, instruction, organizing experiences of pupils, causing anticipation of consequences of social behaviours, allocation of functions and social roles, exercise;
- methods of social influence;
- method of exercising self-education (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 1997, pp. 40-41).

K. Konarzewski, stating that there is no single, effective classification of methods, introduces distinguishing of structural methods form situational methods. Situational methods (punishment and rewarding, persuasion and tasking) are used in case of special events, usually disturbances initiated by students to be solved by the teacher. This type of method is a separated teacher responsive intervention only in certain situations. Structural methods (drafting customs, diffusion of customs, stimulating team inventiveness) are used by teachers on his/her own initiative for the creation of an educational environment in a class or a group (Konarzewski, vol. 1, 2002, p. 270).

As noted by T.E. Dąbrowska, we should not and cannot regard a particular method as always effective, because "the reality of teaching is dynamic and very complex. Educators encounter an increasing number of problems that cannot always be solved using traditional methods. (…) Educational activities, efficient and effective, cannot be mechanical applications of even the richest repertoire of educational means and methods, effectiveness of methods is not concerned and determined for once and for all. Depending on various modifying factors, the same method can yield different results. Effective use of the resources of educational, use of certain methods in the educational process, depends on several basic conditions. One of them is the teacher's pedagogical preparation for educational work. (...) The highest level of pedagogical training is expressed in the accurate selection of the most appropriate methods or means of educational influence. The relevance of the choice of the most appropriate methods or means, in turn, is determined by the ability to properly evaluate the educational situation" (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 1997, pp. 44-45).

Upbringing is a complex phenomenon, aims to achieve the objectives designated by the educator or the pupil himself/herself. According to B. Niemierko, they can be arranged in four categories, ordered from the lowest to the highest, forming a hierarchy, a taxonomy:

A. "Participation in the action, which is conscious and alert receiving certain stimuli and performing activities within the designated role, generally fine, but without showing initiative; the pupil neither avoids a specific type of action nor does he/she take it up voluntarily, willingly adapting to the situation (...);

B. Taking actions, spontaneous initiation of selected activities and willing engagement in activities under the influence of external stimuli; the pupil not only adapts to the situation but also organizes it in a certain way, but the actions are not well established (...);
C. Focusing on acting, which is a consistent pursuit of the nature of the work due to permanent internal needs and a positive evaluation of the results; the pupil is a supporter of this action and encourages others to do so, but there is no broader generalizations and cohesion of the actions (...);
D. System of actions, the integration of the given type of activity with the main features of the personality, expressed with efficiency, reliability and specificity of the style of activities; the system of the rules of conduct is harmoniously structured and the pupil identifies himself-herself with it"(cf.: Niemierko, 2007, pp. 93-94; Niemierko, 1999, pp. 33-34).

Issues of savoir vivre in the core curriculum

Both the objectives of preschool education and those of school education for levels I-III, included in the core curriculum, emphasize preparation of the child for life in society. Due to the thematic scope of this publication, the content directly related to learning standards and rules of behaviour in dealing with others, compatible coexistence with other children and adults has been separated. Supporting development, upbringing and education of children in the preschool period covers a number of areas. The first one should focus on "shaping children's social skills, which takes into account communication with adults and children, consistent functioning in play and task situations" (Journal of Laws of June 18, 2014, item 803, Appendix 1, p. 4). The core curriculum recognized these issues quite generally:

"1) pays attention to children and adults to understand what they say and what they want; politely responds at home, in the kindergarten, in the street;
2) complies with the rules in force in the community for children (trying to cooperate in play and task situations) and in the adult world" (Journal of Laws of June 18, 2014, item 803, Appendix 1, p. 4.).

The three-year phase of early childhood education is aimed at "assisting the child in its intellectual, emotional, social, ethical, physical and aesthetic development. It is also important to educate so that the child, if possible, was prepared to live in harmony with her/himself, people and nature. It must be ensured that the child distinguishes good from evil, is aware of its social affiliation (family, peer group and the national community) and understands the need to care for nature. At the same time, one should seek to shape the system of knowledge and skills needed for the child to learn and understand the world, to cope with everyday situations and to continue learning at the levels of IV-VI of primary school" (Journal of Laws of June 18, 2014, item 803, Appendix 2, p. 11). The social education content specified in the core curriculum includes:

"1) distinguishes between what is good and what is bad in dealing with peers and adults;
2) distinguished good from evil, trying to be fair and truthful; does not harm others, helps the weak and the needy;
3) knows the basic relationships between the loved ones; honestly takes care of chores; (...)
4) works with others in sports, at school and in life situations; complies with the rules in force in the community for children and the adult world; knows how to behave towards adults and peers (good manners); understands the need to maintain good relations with the neighbours in the place of residence; is willing to help, respects the right of others to work and rest; (...)
6) knows the rights and responsibilities of pupils (including the rules of being a good friend), respects them; participates in school events (Journal of Laws of June 18, 2014, item 803, Appendix 2, p. 14).

The following achievements regarding appropriate behaviours of pupils are listed among the ethical issues:

"7) complies with the rules in force in the community for children (responds politely, cooperates in play and task situations) and in the adult world (responds politely, gives way to the elderly on the bus, picks up a dropped object, etc.) (Journal of Laws of June 18, 2014, item 803, Appendix 2, p. 17).

In terms of creating speeches, the core curriculum indicates the need for exercising the selection of appropriate forms of communication in different social situations, (…) taking care for the culture of expressions and using polite phrases (Journal of Laws of June 18, 2014, item 803, Appendix 2, p. 12).

The content presented discusses rules of good behaviour in different situations in a fairly sketchy and general manner, not mentioning them, without going into the details of their implementation. So, the question arises who and when, using what methods, will introduce certain norms of behaviour? Who determines the scope of these issues? What rules of savoir vivre are known to children in the preschool and primary school period? What norms of behaviour should be included in the core curriculum and educational programmes to prepare children to function well in their society?

The objective of research, research problems, study groups, methods and techniques of research

The aim of the research conducted among children in the preschool and early school period was to test the knowledge and skills associated with appropriate behaviour in some situations: knowledge of polite phrases and the use of them in selected situations, behaviour in the course of meals, behaviour at the cinema, theatre, in public transport, selection of proper clothing for a given situation.

The main research problems were:

1. What information concerning appropriate behaviour is mastered by children in the preschool and early school period?
2. What behaviours do children declare in the preschool and early school period in selected situations?

Research using tests of knowledge and skills. Study groups are: 50 pre-school children and 151 younger-school-age children.

Research on the knowledge of the principles of savoir vivre at the initial levels was carried out using a test of knowledge and skills - the task of the children was to select correct answers from among the possibilities given (knowledge test) and to assess illustrations shown or behaviours described to determine how to behave in the situations presented. Testing knowledge and skills in preschool children was conducted individually along with checking children's knowledge and selected skills.

Knowledge of pre-school children and early-school children about appropriate behaviour in the light of the research

The research among pre-school aged children began with the question: "Who can we determine to be well-behaved? How does a well-behaved person behave?" 74% (37 children) of those surveyed pre-schoolers responded. Most often – sixteen times - children said that a well-behaved person "is very good" or "behaves in a polite/nice manner", "helps others", "is good to the people", "listens to everyone". Often (12 children) appropriate behaviour was equated with playing without quarrelling: "must play nicely" (4 persons), "shares toys" (2 children), "eagerly asks to play with him/her" (2 children), "plays with a friend" (three children), "when destroys something, must rebuild it", "cleans-up toys". Other features of appropriate behaviour given by pre-schoolers included: "listens to parents and the aunt", "comforts", "does everything right", "says sorry", "works nicely", "goes to the house of culture", "says thank you". Six pre-schoolers also enumerated behaviours which cannot be exhibited by a well-behaved person, "does not mess", "does not splash mud onto other children", "does not pick up flowers until he/she asks if

he/she can", "does not kick", "does not paint the walls without asking", "does not pull toys". Children probably gave examples of situations in which they were reprimanded by their carers; one child very enigmatically responded that a well-behaved person "does nothing to children". The rest of the test was a practical one: the children were to assess illustrated situations as good or bad using chips with a smiley or sad-faced. The situations presented related to behaviours during play, meals, relationships with other people, behaviour during a theatrical performance. Research results are presented in Table 1.

Table 1
Summary of assessments of behaviours shown in illustrations

situation responses	Good	Wrong
	[%]	[%]
Behaviour at the theatre	86	14
Behaviour during a meal	92	8
Keeping order	88	12
Helping others	90	10
Behaviour during play	94	6
Behaviour on the bus	66	34

Almost all of the preschool children - 47 out of 50 respondents – correctly assessed behaviours during play, as this activity is the main occupation of the children, experienced according to the principles that the child uses every day. 46 pre-schoolers also indicated correct behaviours during meals; the children had no major problems with this assessment, as the situation was repeated several times. The results of assessments related to helping others indicate high level of empathy and a desire to help - 45 children properly assessed the situation presented. Slightly fewer children, but also the vast majority (44 respondents) correctly assessed keeping order, which is probably also related to the high frequency of experiencing a similar situation. Although, preschool children probably do not often have the opportunity to participate in theatrical performances, the picture depicting covering the view of the stage for others was correctly assessed by 43 respondents. The least number of correct responses were given in the assessment of children's behaviour on the bus – giving up the seat to an elderly person was considered to be appropriate by 33 children. Perhaps this situation is uncommon among the children who probably often travel as passengers of cars where each passenger has a seat. It may be concluded that the vast majority of children of preschool age can properly assess behaviour shown in different situations.

Sentence completion tests concerned polite phrases. During the tests, sentences were read describing common situations in which one must use a specific phrase: "If someone gave you a gift, you say ..." "When you accidentally hit someone, you say ..." "When you sit down to have a dinner with other children, you say..." "When you greet someone, you say..." "When you say goodbye to someone, you say...". Before the start of the meal "bon appetite" was said by only 30% of children, half of the respondents did not complete the sentence, some of the children welcomed and one of the girls completed the sentence off with: "calm down and speak quietly". The sentence concerning gift-giving was completed with saying thank you by as many as 45 children, while other children did not respond. 40 pre-schoolers apologized for hitting someone by accident, four mistakenly said "nothing happened" and one said that one cannot do so. 29 of the children will say "good morning" while greeting, 14 children will say "hello", some children mentioned that "one has to smile", "has to give a hand and say hello", four children at the age of 3 did not complete the sentence and one said "goodbye". To say goodbye, majority of the children will say "good-bye" (44 pre-schoolers), four will say "bye, bye", and some children completed the sentence with: "I'm going home", "you have to say bye, bye".

The practical test was designed to see if the children can lay the table correctly. Children had a shallow plate, a deep plate, a cup, a knife, a fork, a spoon and a napkin at their disposal. Although the invention of the children was great, none of them did the task correctly – the children had great difficulty in the arrangement of napkins and cutlery. Examples of proposals are shown in Fig. 1 and Fig. 2.



Figure 1. Laying the table



Figure 2. Laying for a meal

Early-school age children filled tests checking their knowledge about appropriate behaviours in various situations and declared behaviours under the circumstances presented. The first question examined the use of polite phrases. The test results are shown in Table 2.

Table 2
Knowledge of polite phrases used in different situations

	Level 1	Level 2	Level 3	Total	
Number of responses	N	N	N	N	[%]
Used phrases					
Good morning	41	23	34	98	64.9
Please	23	18	20	61	40.4
Thank you	38	18	35	91	60.3
Sorry	31	32	28	91	60.3

Despite the fact that these issues seem to be obvious, not all children use polite phrases correctly. 65% of respondents greet a neighbour passing by, 60% of children use the phrases “thank you” and “sorry” and the lowest number of children - 40% - use the word “please”.

Another question concerned the behaviour during a call: “When you call a friend and hear a voice saying >halo<, then...” 103 children said they would introduce themselves and said who they would like to talk to. 15.89% of the children begin a conversation without introducing themselves, some children (six) do not know what to say, and 9.93% of the respondents hang up.

Knowledge of the principles of behaviour during meals was taken up in some of the test questions, concerning the use of napkins, posture while eating, how to eat. 14.6% of children will use a napkin below their chin, not to get dirty; 80 children (52.98%) will put the napkin onto their lap and 31.12% will not use a napkin, since it is to decorate the table. The next test question was to establish whether the respondents know how to use salt not using a teaspoon or a salt shaker. Only 13 children knew that one should take salt from the shaker with a tip of a knife. The posture while eating is generally known to children: all respondents said that they would not put elbows on the table and dig in the ear, lap and yawn; 94.7% of the children know that you should not talk with your mouth full; 86.1% of the respondents indicated the need to use cutlery.

Other test questions concerned behaviours during a visit to the theatre. 86.1% of the children pointed to the need to be punctual; 88.1%, that is 133 children, will use the cloakroom; 112 children (74.2%) will go their seat facing others and 72.2% will turn off mobile phones. 24

children find talking during a play appropriate, and 21 children found that one can eat chips during a play.

Statements about the relationship of students with others were also verified during the tests:

- giving seat to an older or a sick person on the bus - 136 children (90.1%) claimed to behave that way;
- interrupting conversations - all of the students found it inappropriate;
- using bad words when no one hears was found to be a bad behaviour by 127 pupils (representing 84.1%);
- teasing the younger and weaker was found to be an unacceptable behaviour by all of the respondents;
- sharing breakfast with another person who forgot sandwiches was found appropriate by 133 respondents (88.1%).

As indicated by the results of the research, early-school pupils are knowledgeable about appropriate and inappropriate behaviour in different circumstances, they declare that they know how to behave, but during the research this statement has not been verified, e.g. with observation. Some rules of behaviour should be further practiced (e.g. making a phone call, behaviour at the table, in the auditorium).

Analysis of the results. Conclusions of the research

The explorations carried out concerned part of the issues of good manners. The selection of tasks was dependent on several factors:

- imprecise, vague wording with regard to the principles of savoir vivre in the core curriculum, educators are left with the choice of the principles and norms of behaviour practiced with children; the test questions used do not cover the whole problem;
- the need to include test questions for children in an understandable way; as far as the tests for children of pre-school age - individual - could explain confusing wording during the tests, the test prepared for pupils of the first levels of school was an attempt to capture the essence of the issue in a simple way, well understood by recipients; however, it cannot be excluded that students, particularly the weaker readers, did not always understand the question or command (as evidenced by the results related to e.g. the use of “please” - according to the study, known to only 61 out of 151 respondents);
- research group of unequal sizes – the tests were conducted in pre-school and early school facilities in various places, in teams of varying number of children; this makes it impossible to compare the results obtained in the study of pre-schoolers and students at the levels of I-III.

As it seems, the research issue taken up is important from the pedagogical and social point of view, as “upbringing of children and young people in modern times to restrict the values, particularly those universal and timeless - social, aesthetic, moral - is an important task for society, school education, the Church, cultural and educational institutions, and above all, the family” (Cudak, Cudak, 2011, p. 310).

It should be noted, however, that children are affected by many, sometimes conflicting models and examples, and real life situations and those transmitted by the media are very different from each other, which is why it is so difficult for children to master certain, appropriate rules of conduct. As reported in the literature, good upbringing is, therefore, a lasting effect of a long-term training of the human intellect and character - a kind of >second nature<, a set of habits, well-established and stable references and attitudes, skills, qualities, virtues (Krajski, 2011, pp. 22 -25), so it is not enough to theoretical learn them, they need to be constantly practiced, established, developed. Teachers of children in the pre-school and early school period have a whole range of ways in which they can consolidate and complement the rules of conduct already mastered by children: observation, discussion, work with a text, games and fun teaching, prob-

lem methods, impression, expression, drama (e.g. Szymik, 2011), task methods, productions. The more varied the methods are, and the more the classes cover a variety of situations, the more likely it is that the theoretical knowledge of children on savoir vivre will transform in specific skills used daily, according to the rule: "Real good upbringing is not a series of learned gestures of everyday life, it's not a soulless dressage, but primarily benevolent attitude to people, expressed in the observance of the rule that no one, in our presence, and especially because of us, should ever suffer distress" (Hojnacka, 1990, p. 140).

References

Cudak, H. & Cudak, S. (2011). *Vademecum wiedzy o rodzinie*. Kielce: KARAD.

Dąbrowska, T. E. & Wojciechowska-Charlak, B. (1997). *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Hojnacka, K.(1990). *Kodeks towarzyski.* Łódź: Futura Press.

Journal of Laws of June 18, 2014, item 803, Appendix 1 and 2

Konarzewski, K. (ed.) (2002). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kowalik, S. (2002). Rozwój społeczny. In B. Harwas-Napierała i J. Trempała (eds.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, vol. 3. (pp. 71-105). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krajski, S. (2011). *Savoir-vivre. Podręcznik w pilnych potrzebach*. Warszawa: Agencja SGK.

Kupisiewicz, Cz. & Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.

Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Paśko, I. (2003). *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I-III szkół podstawowych.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Przetacznik-Gierowska, M. & Włodarski, Z. (1998). *Psychologia wychowawcza*, vol. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Skorny, Z. (1987). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.

Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.

Szczepański, J. (1993). Środowisko wychowawcze. In W. Pomykało (ed.) *Encyklopedia pedagogiczna.* Warszawa: Fundacja Innowacja.

Szymik, E. (2011). *Drama w nauczaniu języka polskiego.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Alina Budniak
Department of Pedagogy and Psychology, University of Silesia
ul. Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland
alina.budniak@us.edu.pl

U UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 54-64

Poznavanje principa ponašanja u životu kod učenika predškolskog uzrasta i učenika u nižim razredima osnovne škole

Alina Budniak
Odsjek za pedagogiju i psihologiju, Sveučilište Silesia, Katowice, Poljska

Sažetak

Rad se osvrće na opseg programskog sadržaja koji je povezan s ponašanjem djece predškolskog uzrasta i nižih razreda osnovne škole koji je uključen u plan i program, metode implementacije u radu s djecom kao i na učinke koje imaju. Rad donosi rezultate istraživanja provedenog među djecom predškolskog uzrasta i djecom u nižim razredima osnovne škole o njihovim znanjima i vještinama vezanim uz primjereno ponašanje u kulturnim institucijama (kino, kazalište, koncert, izložba), u kontaktima s drugim ljudima, na putovanjima (autobus, tramvaj, itd.) za vrijeme objeda, itd.

Ključne riječi: *djeca nižih razreda osnovne škole; predškolski odgoj; principi ponašanja; obrazovanje*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 65-76

Shvaćanje učenja kod studenata – budućih pedagoških radnika – u tri države

Milena Ivanuš Grmek i Branka Čagran
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru

Sažetak

U radu predstavljamo empirijsko istraživanje, kojeg smo provjerili na uzorku studenata studijskih programa Razredna nastava, Predškolski odgoj i Pedagogija (n=487) iz triju država: Slovenija, Hrvatska i Srbija. Istraživanjem smo željeli osvijetliti njihovo shvaćanje učenja s gledišta pet dimenzija: unutarnja regulacija učenja, znanje kao aktivni konstrukt, surađivačko učenje, dinamički pogled na sposobnosti, tolerancija prema nepouzdanosti. Zanimala nas je i njihova samorefleksija promjena procesa učenja. Rezultati istraživanja pokazuju, da studenti sve dimenzije procesno orijentiranog shvaćanja učenja prilično homogeno visoko ocjenjuju. Prilikom provjeravanja uloge države i studijskog programa otkrili smo da postoji nekoliko statistički značajnih razlika, ipak njihov učinak praktički nije velik. Tako su studenti iz Hrvatske u prednosti pred drugima (posebice iz Slovenije) s gledišta dimenzija znanje kao aktivni konstrukt grupno, timsko učenje, dinamičan pogled na sposobnosti. Studenti predškolskog odgoja u prednosti su pred studentima pedagogije i razredne nastave s gledišta dimenzije unutarnja regulacija učenja, a studenti pedagogije pred drugim studentima s gledišta dimenzija znanje kao aktivni konstrukt i dinamički pogled na sposobnosti. Polovica studenata opaža promjene u učenju od kad su upisani u pedagoške studijske programe. Riječ je o promjenama u smjeru od kvantitativnog progleda na učenje prema kvalitativnom. Pri tom nema statistički značajnih razlika među državama, ali postoje s obzirom na program. Studenti pedagogije prevladavaju među onima koji opažaju promjene u učenju.
Ključne riječi: *Hrvatska; profesionalni razvoj; Slovenija; Srbija; studenti*

Uvod

Istraživanje učiteljevih shvaćanja u središtu je zanimanja stručnjaka koji proučavaju profesionalni razvoj učitelja. To istraživanje je, prema mišljenju M. Javornik Krečič (2008, str. 112), ponajprije važno s dva objektivna stajališta:

- Sa stajališta učitelja jer mu znači pomoć u osvještavanju njegovih shvaćanja, shvaćanja njegovih slušatelja – riječ je dakle o refleksiji i planiranju pedagoške akcije te znači poticaj za profesionalni razvoj pojedinog učitelja i
- Na široj istraživačkoj razini jer znači nastojanje za sintetiziranjem i generalizacijom spoznaja na temelju kojih je moguće oblikovati odgovarajuće uvjete za profesionalni razvoj učitelja.

Učenje kao kompleksnu aktivnost možemo proučavati s dva objektivna stajališta: sa kognitivno psihološkog i sociokulturnog. Kognitivno psihološki pristup je istraživao kako ljudi procesiraju informacije i/ili konstruiraju novo znanje u smislu unutarnjeg misaonog procesa. Sociokulturni pristup je isto tako istraživao kako nastaju znanje, vještine, ali se usredotočio na socijalni kontekst učenja. U toj perspektivi učenje ne možemo poučavati odvojeno od nastavne sredine (učionica, klub za mlade, radna okolina, dom, vršnjaci...) te odnosa i interakcije između učenika i učitelja (McCormick, 2006; Hoskins i Fredriksson, 2008).

Budući da nas je u istraživanju zanimalo kako studenti pedagoških studijskih programa gledaju na učenje s gledišta pet dimenzija procesno orijentiranog shvaćanja učenja i to s gledišta regulacije učenja, shvaćanja znanja, shvaćanja učenja, shvaćanja sposobnosti, tolerancije prema nesigurnosti, ta ćemo gledišta u nastavku i predstaviti.

Prilikom shvaćanja regulacije učenja važno je spoznati u kolikoj mjeri shvaćamo učenje kao proces koji je u usporedbi s vanjskom regulacijom učenja unutarnje reguliran. Unutarnje regulirano učenje ili samoregulacijsko učenje je kompleksan interaktivan proces za kojeg je značajna kognitivna samoregulacija i unutarnja motivacija. Kod vanjske regulacije učenja pa i nadziranja, slušatelj ima malo autonomije za svoj proces učenja. Istraživanja (npr. Simons, 1997) nas upozoravaju da je važno da učitelji shvaćaju učenje kao samoregulacijski proces. Što je učenje zahtjevnije veća je potreba za misaonijim i osjećajnijim angažiranjem učenika, više dolazi do izraza konstrukt o izvoru kontrole. Slušatelji koji prihvate unutarnji nadzor i smatraju da mogu utjecati i kontrolirati svoj proces učenja više se iskazuju u nastavnim situacijama te su angažiraniji u razrješavanju nesklada između prethodnog znanja i novih situacija.

Učiteljevo znanje ne suobliči samo njegovo shvaćanje učenja i načina učenja, već i njegovo shvaćanje nastave, čime na važan način oblikuje shvaćanja i kod svojih slušatelja. Učitelji za izvođenje nastave mogu upotrebljavati posredne ili neposredne oblike nastave. Učitelji koji potiču učenike na sudjelovanje i naklonjeni su timskom učenju dopuštaju mogućnost učenja na vlastitim greškama, da vide kako razmišljaju i rade drugi, visoko cijene surađivanje i stručni dijalog i to potiču i kod drugih učenika. Bolhuis i Voeten (2004) navode da su učitelji s tradicionalnijim pogledom na učenje uvjereni da je učenje individualni proces u kojem se učenici sami razvijaju. Procesno orijentiraniji učitelji naglašavaju kako je važno da učenici uče s drugima i od drugih. Uvjereni su da ti učenici postižu bolje nastavne rezultate.

Shvaćanja sposobnosti imaju važnu ulogu u izboru strategije učenja i poučavanja. Učitelji s dinamičnijim pogledom na sposobnosti traže, dopuštaju i stvaraju različite putove za učenje. Kao što navode Dweck (1988) i Wong (1999) (cit. prema Bolhuis, Voeten 2004), znanje je dakle rezultat učenja pomoću iskustava. U vezi s učiteljevim vlastitim učenjem to se gledište iskazuje kao traženje prilike i mogućnosti za (osobni) rast i neprestano učenje kroz cjelokupni profesionalni put (karijeru).

Učitelji su u svom radu više ili manje tolerantni prema nesigurnosti. Rezultati istraživanja Hubera i Rotha (1999, 2003) govore da se učitelji s nižim pragom tolerancije prema konfliktima i nesigurnosti u svom radu više služe metodama, strategijama koje su već ustaljene, naviknuti su na njih, ali ne stimuliraju samostalno učenje.

Cilj

Cilj empirijskog istraživanja koje smo proveli na uzorku studenata (studijski programi Razredna nastava, Predškolski odgoj i Pedagogija), učitelja (osnovna škola, gimnazija) i visokoškolskih učitelja (Pedagoški fakultet, Filozofski fakultet) iz triju država (Slovenija, Hrvatska, Srbija) je:

1) Proučiti njihovo shvaćanje učenja (unutarnja regulacija učenja, znanje kao aktivni konstrukt, grupno (timsko) učenje, dinamični pogled na sposobnosti, tolerancija prema nesigurnosti);
2) Proučiti njihovu samorefleksiju promjena procesa učenja i poučavanja.

Prilikom kontroliranja države provjeravali smo ulogu vrste karakteristika vezanih uz studente (studijski program), učitelje (škola – osnovna škola, gimnazija – radni staž) i visokoškolske učitelje (spol, fakultet, radni staž).

Metodologija

Izveli smo pregledno kauzalno – neeksperimentalno istraživanje. Podatke smo sakupili u tri države (Slovenija, Hrvatska, Srbija) na tri neslučajna uzorka:

- Uzorak studenata (*n*=487) tri studentska programa: Razredna nastava (*n*=221), Predškolski odgoj (*n*=162), Pedagogija (*n*=104) 3. godine 1. stupnja;
- Uzorak učitelja (*n*=287): osnovna škola – razredna nastava (*n*=82), osnovna škola – predmetna nastava (*n*=66), gimnazija (*n*=132) s radnim stažem do 10 godina (*n*=85), do 20 godina (*n*=93), do 40 godina (*n*=95);

- Uzorak visokoškolskih učitelja (*n*=140): pedagoškog (*n*=98) i filozofskog (*n*=42) fakulteta, muškog (*n*=46) i ženskog (*n*=94) spola s radnim stažem do 10 godina (*n*=30), do 20 godina (*n*=56), do 40 godina (*n*=44).

Sve obuhvaćene neslučajne uzorke opredjeljujemo na nivou upotrebe induktivne statistike (metode uzoraka) kao jednostavne slučajne uzorke iz hipotetične populacije.

Za sakupljanje podataka upotrijebili smo anketni upitnik koji je strukturiran iz triju dijelova:

- 1. dio: opći podaci – generalije o ispitaniku;
- 2. dio: poluotvoreno anketno pitanje o samorefleksiji promjena u učenju;
- 3. dio: 4 - stupanjska deskriptivna ocjenjivačka ljestvica (1 - potpuno se slažem s izjavom s lijeva, 2 – više se slažem s izjavom s lijeva, 3 – više se slažem s izjavom s desna, 4 – potpuno se slažem s izjavom s desna) mjerenja procesno orijentiranog shvaćanja učenja preuzeta prema Javornik Krečič (2008) s izmjerenim mjernim karakteristikama (valjanost, pouzdanost, objektivnost). Za potrebe međunarodnog istraživanja skratili smo originalnu ocjenjivačku ljestvicu (sa 20 na 15 izjava, po 3 izjave za pojedinu dimenziju procesno orijentiranog shvaćanja učenja) i provjerili njenu pouzdanost s Cronbachovim koeficijentom alpha na uzorku studenata (α=0,808), učitelja (α=0,843) i visokoškolskih učitelja (α=0,845). Na svim uzorcima ocjenjivačka se ljestvica iskazala kao primjerena s gledišta pouzdanosti.

  Podatke smo obradili sa sljedećim postupcima obrade:
- frekvencijska distribucija (*f*, *f%*);
- osnovna deskriptivna statistika (*MIN, MAX,* $\bar{x}$*, s, KV%, SKEW, KURT*),
- aritmetička sredina stupnja odgovora;
- dvofaktorska analiza varijance;
- $\chi 2$- test hipoteze neovisnosti;
- mjere veličine učinka (η^2, *V*), interpretirane prema potvrđenim smjernicama (Cohen, 1988);
- Cronbachov koeficijent pouzdanosti (α).

Rezultati i interpretacija

U ovom izlaganju predstavit ćemo samo rezultate vezane uz uzorak studenata.

Rezultate obrade sakupljenih podataka na uzorku studenata predstavljamo u dva temeljna poglavlja: u prvom su rezultati analize shvaćanja učenja, u drugom rezultati analize samorefleksije promjena.

Analiza dimenzija procesno orijentiranog shvaćanja učenja

Analizirali smo 5 dimenzija procesno orijentiranog shvaćanja učenja:

- Unutarnja regulacija učenja,
- Znanje kao aktivni konstrukt,
- Grupno, timsko učenje,
- Dinamični pogled na sposobnosti,
- Tolerancija prema nesigurnosti.

Svaka dimenzija definirana je s tri karakteristike koje su studenti (razredna nastava, predškolski odgoj, pedagogija), učitelji (osnovna škola, gimnazija) i visokoškolski učitelji (pedagoški, filozofski fakultet) ocjenjivali tako da su na 4 – stupanjskoj ljestvici izrazili stupanj slaganja s izjavama.

Analizirali smo 5 dimenzija procesno orijentiranog shvaćanja učenja (grupne rezultate sklopova izjava) i pojedine karakteristike (ocjene pojedinih karakteristika). Pozornost smo posvetili i ulozi države i studijskog programa u tom pogledu.

Tablica 1.
Osnovna statistika grupnog rezultata ocjenjivanja pojedinih dimenzija procesno orijentiranog shvaćanja učenja kod studenata

	Postignut		**Aritmetička sredina**	**Standardna devijacija**	**Koeficijent varijabilnosti**	**Mjere distribucije**	
	MIN	*MAX*	$\bar{x}$	*s*	***KV%***	SKEW	KURT
Unutarnja regulacija učenja	3	12	8,419	1,880	22,3	-0,238	0,035
Znanje kao aktivni konstrukt	3	12	10,139	1,688	16,7	-0,868	1,003
Grupno, timsko učenje	4	12	10,080	1,413	14,0	-0,551	0,189
Dinamički pogled na sposobnosti	5	12	11,074	1,268	11,5	-1,615	2,766
Tolerancija prema netrpeljivosti	3	12	8,879	1,795	20,2	-0,268	0,028

Među obrađivanim dimenzijama procesno orijentiranog shvaćanja učenja studenti najviše ocjenjuju dimenziju dinamički pogled na sposobnosti ($\bar{x}$=11,074), odmah nakon toga znanje kao aktivni konstrukt ($\bar{x}$=10,139) i grupno, timsko učenje ($\bar{x}$=10,080). Dimenzija tolerancije prema nesigurnosti ($\bar{x}$=8,879) i unutarnja regulacija učenja ($\bar{x}$=8,419) ocjenjeni su niže. Pri tom valja naglasiti da su sve distribucije rezultata kao što govore mjere distribucija lijevo asimetrične (*SKEW* <0) te šiljaste (*KURT*> 0) ili normalne (*KURT*=0), iz čega slijedi da prevladavaju viši rezultati. Varijabilnost, kao što kaže udio aritmetičke sredine koji zauzima standardna devijacija (*KV%*), nije visoka. Studenti dakle prilično homogeno više ocjenjuju dimenzije procesno orijentiranog shvaćanja učenja, posljednje još vrijedi za dinamični pogled na sposobnosti.

U nastavku sadržajno detaljno predstavljamo dimenzije procesno orijentiranog shvaćanja učenja.

Tablica 2.
Dimenzije procesno orijentiranog shvaćanja učenja studenata s pripadajućim izjavama (karakteristikama) rangirane prema aritmetičkim sredinama stupnjeva suglasnosti.

Rang	**Dimenzija**	**Izjava**	$\bar{x}$
1.	Dinamičan pogled na sposobnosti	Učitelj u svom radu napreduje, mijenja se /.../ zbog stalnog usavršavanja.	3,70
		Učit ću kroz čitavu svoju karijeru.	3,70
		Nikad nisam prestar za učenje.	3,69
		Ukupno	3,69
2.	Znanje kao aktivni konstrukt	Važno je da nastavno gradivo otvara pitanja /.../	3,62
		Kod učenja je važno da gledamo na stvari s različitih kutova gledišta.	3,47
		Učenje je postavljanje pitanja.	3,12
		Ukupno	3,38
3.	Grupno, timsko učenje	Različita mišljenja, rješenja omogućuju dublji uvid u stvari.	3,66
		Mnogo naučim uspoređivanjem različitih mišljenja.	3,26
		Volim vidjeti kako radi moj kolega.	3,19
		Ukupno	3,36
4.	Tolerancija prema nesigurnosti	Ne smeta me ako učenici opaze moju grešku.	3,05
		Volim iskušavati nove stvari, iako nisu uvijek uspješne.	2,98
		Ako je sve predvidljivo, nastava je dosadna.	2,86
		Ukupno	2,96
5.	Unutarnja regulacija učenja	Plan i način rada najradije volim napraviti sam.	3,01
		Najviše naučim ako moram sam /.../ utvrditi kako stvari djeluju.	2,80
		Rezultati istraživanja /.../ čine mi se upotrebljivi ako pomoću njih dođem do novih ideja /.../.	2,64
		Ukupno	2,83

Aritmetičke sredine svih izjava su, s obzirom na 4 – stupanjsku ljestvicu, nadprosječne (od 2,80 do 3,70). Na vrhu su izjave dimenzije dinamični pogled na sposobnosti da učitelj stalno napreduje ($\bar{x}$=3,70), uči ($\bar{x}$=3,70) i nije nikad star za učenje ($\bar{x}$=3,69). Slijede izjave dimenzija znanje kao aktivni konstrukt da je važno da nastavna građa otvara nova pitanja ($\bar{x}$=3,62), da se na stvari gleda s različitih objektivnih gledišta ($\bar{x}$=3,47) te da je učenje postavljanje pitanja ($\bar{x}$=3,12). Grupno, timsko učenje je dimenzija koja je na prvom mjestu opredijeljena izjavom da različita mišljenja omogućuju dublji uvid u stvari ($\bar{x}$=3,66), slijedi shvaćanje mogućnosti usporedbe različitih mišljenja ($\bar{x}$=3,26) te učenje od kolega ($\bar{x}$=3,19). Na četvrtom mjestu je dimenzija tolerancija prema nesigurnosti s izjavama da vlastite greške nisu uznemirujuće ($\bar{x}$=3,01), a omiljeno isprobavanje novih stvari ($\bar{x}$=2,98) i suočavanje s nepredvidljivim stvarima ($\bar{x}$=2,86). Na dnu ranžirne vrste su izjave dimenzije unutarnja regulacija učenja i to omiljenost samoplaniranja ($\bar{x}$=3,01) i učenja na vlastitim iskustvima ($\bar{x}$=2,80) te na posljednjem mjestu pripisivanje upotrebljivosti rezultata istraživanja uz koje se javljaju nove ideje ($\bar{x}$=2,64).

Iz svjedočenja ranžirne vrste razabiremo da studenti na prvom mjestu potvrđuju mogućnost i potrebe za cjeloživotnim učenjem. Slijedi težnja studenata za prevladavanjem tradicionalnog pogleda na učenje (učenje kao pamćenje pojmova, definicija) s višim stupnjem misaone nastavne aktivnosti (učenje kao samostalno ispitivanje, traženje, razmišljanje) te težnja za timskim učenjem (međusobno učenje). Tendencija rezervacije iskazuje se u neplaniranom učenju te samoinicijativnom, iskustvenom učenju.

Kakve su razlike u obrađivanim dimenzijama procesno orijentiranog shvaćanja učenja studenata triju država (Slovenija, Hrvatska, Srbija) s obzirom na studijski program predstavljamo u nastavku.

Tablica 3.
*Dvofaktorska analiza varijance provjeravanja razlika u **unutarnjoj regulaciji učenja** (grupni rezultat) s obzirom na državu i studijski program*.

Faktori		**Aritmetička sredina**	**Standardna devijacija**	**Test razlika aritmetičke sredine**		**Mjera veličine učinka**	**Test homogenosti varijanca**	
		$\bar{x}$	*s*	*F*	*P*	η^2	F	P
Država*	SLO	8,483	1,921	0,522	0,593	0,002	1,245	0,271
	HRV	8,471	1,953					
	SRB	8,340	1,815					
Program**	RN	8,163	1,774	6,438	0,002	0,026		
	PO	8,747	1,976					
	PED	8,452	1,884					
SLO	RN	8,279	1,901	1,010	0,402	0,008		
	PO	8,764	1,972					
	PED	8,543	1,884					
HRV	RN	7,978	1,889					
	PO	9,357	1,471					
	PED	8,379	2,211					
SRB	RN	8,144	1,590					
	PO	8,519	2,105					
	PED	8,425	1,662					

Napomena: *Država: Slovenija (SLO), Hrvatska (HRV), Srbija (SRB)
**Program: Razredna nastava (RN), Predškolski odgoj (PO), Pedagogija (PED)

Provedena dvofaktorska analiza varijance temelji se na opravdanoj pretpostavci o homogenosti varijanca (*F*=1,245, *P*=0,271). S obzirom na državu, kao što pokazuje opći F-test razlika aritmetičkih sredina nema statistički značajne razlike među studentima u ocjenjivanju dimenzije unutarnja regulacija učenja (*F*=0,522, *P*=0,593), isto tako nema statistički značajne interakcije

(*F*=1,010, *P*=0,402) među faktorima (država, program), a postoji statistički značajna razlika s obzirom na program (*F*=6,438, *P*=0,002) pri čemu je učinak programa, kao što govori mjera veličine učinka (η^2=0,026), mali. Ovu dimenziju kao što pokazuju aritmetičke sredine, najviše ocjenjuju studenti predškolskog odgoja, studenti pedagogije, a najniže studenti razredne nastave. Težnja za neovisnim, samoplaniranim učenjem je dakle prisutnija kod studenata predškolskog odgoja nego kod studenata pedagogije, a najmanje kod studenata razredne nastave.

Tablica 4.
*Dvofaktorska analiza varijance provjeravanja razlika u dimenziji **znanje kao aktivni konstrukt** (grupni rezultat) s obzirom na državu i studijski program.*

Faktori		**Aritmetička sredina**	**Standardna devijacija**	**Test razlika aritmetičke sredine**		**Mjera veličine učinka**	**Test homogenosti varijanca**	
		$\bar{x}$	*s*	F	P	η^2	F	P
Država	SLO	9,710	1,808	11,692	0,000	0,047	1,305	0,239
	HRV	10,500	1,405					
	SRB	10,325	1,641					
Program	RN	10,181	1,457	8,756	0,000	0,035		
	PO	9,716	1,929					
	PED	10,712	1,575					
SLO	RN	9,988	1,576	2,007	0,092	0,017		
	PO	9,018	2,095					
	PED	10,114	1,586					
HRV	RN	10,267	1,250					
	PO	10,500	1,374					
	PED	10,862	1,620					
SRB	RN	10,322	1,457					
	PO	9,924	1,929					
	PED	11,125	1,575					

Pretpostavka o homogenosti varijanca, na kojoj se temelji analiza varijance je opravdana. Ishodi općih F-testa razlika aritmetičkih sredina potvrđuju postojanje statistički značajne razlike među studentima s obzirom na državu (*F*=11,692, P=0,000), a veličina učinka je mala (η^2 =0,047). Najniže, kako razabiremo iz aritmetičkih sredina, potvrđuju karakteristike dimenzije znanje kao aktivni konstrukt studenti iz Slovenije, a više studenti iz Hrvatske i Srbije. S obzirom na program postoji statistički značajna razlika (*F*=8,756, *P*=0,000) uz inače mali učinak (η^2=0,035). Studenti predškolskog odgoja niže ocjenjuju tu dimenziju od studenata razredne nastave, a posebno od studenata pedagogije. Interakcija među faktorima (država, program) nije statistički značajna.

Ako sažmemo, bez obzira na državu, studenti pedagogije su oni kod kojih je težnja za aktivnim učenjem (ispitivanje, povezivanje, razmišljanje) izraženija nego kod drugih studenata. Bez obzira na program, s tog su gledišta u prednosti studenti iz Hrvatske i Srbije, ispred studenata iz Slovenije.

Tablica 5.
*Dvofaktorska analiza varijance provjeravanja razlika u dimenziji **timsko, grupno učenje** (grupni rezultat) s obzirom na državu i studijski program*

Faktori		**Aritmetička sredina**	**Standardna devijacija**	**Test razlika aritmetičke sredine**		**Mjera veličine učinka**	**Test homogenosti varijanca**	
		$\bar{x}$	*s*	*F*	*P*	η^2	*F*	*P*
Država	SLO	9,932	1,507	3,987	0,019	0,016	1,444	0,332
	HRV	10,461	1,295					
	SRB	10,019	1,359					
Program	RN	9,959	1,393	1,245	0,289	0,005		
	PO	10,117	1,570					
	PED	10,279	1,161					
SLO	RN	9,849	1,451	0,346	0,847	0,003		
	PO	9,891	1,729					
	PED	10,200	1,256					
HRV	RN	10,422	1,340					
	PO	10,429	1,399					
	PED	10,552	1,152					
SRB	RN	9,833	1,326					
	PO	10,165	1,506					
	PED	10,150	1,075					

Opravdana je pretpostavka o homogenosti varijanca (*F*=1,444, *P*=0,332), a time i analiza razlika među aritmetičkim sredinama. Statističko značajne razlike nismo dokazali s obzirom na program (*F*=1,245, *P*=0,289), pa i interakcija među faktorima nije statistički značajna *F*=0,346, *P*=0,847). Ona postoji s obzirom na državu (*F*=3,987, *P*=0,019), s time da je učinak opet mali (η^2= 0,016). Studenti iz Hrvatske s najvišim stupnjem potvrđuju karakteristike dimenzija timskog, grupnog učenja, slijede studenti iz Srbije i Slovenije. Dakle, vidljivo je kako slovenski studenti, bez obzira na program, također s tog gledišta kao i kod dimenzija znanje kao aktivni konstrukt u težnji za učenjem u interakciji s drugima, zaostaju za studentima druge dvije države.

Tablica 6.
*Dvofaktorska analiza varijance provjeravanja razlika u dimenziji **dinamični pogled na sposobnosti** s obzirom na državu i studijski program*

Faktori		**Aritmetička sredina**	**Standardna devijacija**	**Test razlika aritmetičke sredine**		**Mjera veličine učinka**	**Test homogenosti varijanca**	
		$\bar{x}$	*s*	*F*	*P*	η^2	*F*	*P*
Država	SLO	11,234	1,027	7,749	0,000	0,031	6,059	0,000
	HRV	11,333	1,111					
	SRB	10,813	1,464					
Program	RN	11,000	1,318	2,619	0,074	0,011		
	PO	11,006	1,367					
	PED	11,337	0,931					
SLO	RN	11,000	1,158	1,768	0,134	0,015		
	PO	11,444	0,904					
	PED	11,486	0,702					
HRV	RN	11,378	1,154					
	PO	10,929	1,331					
	PED	11,333	1,111					
SRB	RN	10,811	1,498					
	PO	10,734	1,567					
	PED	10,975	1,166					

Budući da pretpostavka o homogenosti varijanca ovom slučaju nije opravdana (F=6,059, P=0,000), odričemo se interpretacije ishoda statističkog provjeravanja učinka pojedinog faktora (država, program) i njene interakcije. Iz prosjeka razabiremo da karakteristike dimenzije dinamični pogled na sposobnosti nešto više potvrđuju studenti iz Hrvatske i Slovenije nego iz Srbije. S obzirom na studijski program s tog su gledišta u prednosti studenti pedagogije. Tako za državu (η^2 =0,031) kao program (η^2 =0,011) vrijedi da je mjera veličine njihovog učinka mala. Priznavanje mogućnosti i potrebe za cjeloživotnim učenjem je dakle, bez obzira na program, nešto prisutnije kod studenata iz Hrvatske i Slovenije te bez obzira na državu kod studenata pedagogije.

Tablica 7.
*Dvofaktorska analiza varijance provjeravanja razlika u dimenziji **tolerancija prema netrpeljivosti** s obzirom na državu i studijski program*

Faktori		**Aritmetička sredina**	**Standardna devijacija**	**Test razlika aritmetičke sredine**		**Mjera veličine učinka**	**Test homogenosti varijanca**	
		$\bar{x}$	s	F	P	η^2	F	P
Država	SLO	8,665	1,732	2,236	0,108	0,009	1,597	0,123
	HRV	9,020	1,990					
	SRB	8,990	1,737					
Program	RN	8,905	1,770	0,015	0,985	0,000		
	PO	8,827	1,880					
	PED	8,904	1,727					
SLO	RN	8,698	1,736	0,912	0,457	0,008		
	PO	8,673	1,722					
	PED	8,571	1,787					
HRV	RN	8,844	1,965					
	PO	9,357	1,830					
	PED	8,966	2,195					
SRB	RN	9,133	1,691					
	PO	8,747	1,990					
	PED	9,150	1,210					

Rezultati dvofaktorske analize varijance temelje se na opravdanoj pretpostavci o homogenosti varijanca (F=1,597, P=0,123) i govore da nema statistički značajne razlike s obzirom na državu (F=2,236, P=0,108) i program (F=0,015, P=0,985). Učinak posljednjeg je praktično 0 (=0,000). Interakcija među faktorima također nije statistički značajna (F=0,912, P=0,457). Studenti triju država (Slovenija, Hrvatska, Srbija) i triju studentskih programa (razredna nastava, predškolski odgoj, pedagogija) izražavaju prilično sličan stupanj tolerancije prema nesigurnosti, dakle prema nepredvidljivom, iskustvenom učenju.

Analiza samorefleksije promjena u procesa učenja

Studentima smo postavili sljedeće pitanje: »Jeste li, od kad ste upisani na studijski pedagoški program promijenili pogled na svoje vlastito učenje?« Birali su među odgovorima: »Nisam«/ »Promijenio sam ga«/ »Ne znam« te promjene i opisali. I u ovom primjeru, kao i u prethodnoj analizi, provjerili smo postojanje razlika s obzirom na državu i studijski program.

Tablica 8.
Frekvencije (f) i postotci (f%) studenata nakon otkrivanja promjena u procesu učenja

Odgovor	***f***	***f%***
Nisam se promijenio	228	46,8
Promijenio sam se	250	51,3
Ne znam	9	1,8
Ukupno	487	100,0

Čak manje od polovice studenata, od kad studiraju na fakultetu, ne opaža promjene u procesu vlastitog učenja (46,8%) ili za njih ne zna (1,8%). Ostali studenti promjene opažaju. O kakvim je promjenama riječ predstavljamo u nastavku.

Tablica 9.
Kategorije promjena u procesu učenja, rangirane prema čestosti

Rang	Kategorija
1	Učenje je vrijednost
2	Učenje zbog upotrebe znanja
3	Simultano, organizirano učenje
4	Iskustveno učenje

Kategorizacijom zapisanih izjava studenata izveli smo 4 kategorije koje su u tablici razvrstane prema čestosti. Najviše izjava spada u kategoriju Učenje je vrijednost (1), slijedi kategorija Učenje zbog upotrebe znanja (2), Simultano, organizirano učenje (3) i na posljednjem mjestu Iskustveno učenje (4).

U nastavku ćemo svaku od njih sadržajno detaljnije predstaviti.

Učenje vrijednosti

Ako je učenje studenata u srednjoj školi bilo više pod utjecajem vanjskih čimbenika (roditelji, ocjene) sada njihovo učenje usmjeravaju unutarnji, i to ciljevi nakon mijenjanja sebe. Ilustrirajmo s nekoliko primjera izjava: »Sada gledam na učenja kao nešto što me ispunjava.« (1) »Utvrdila sam da je učenje vrijednost. Prije nego sam počela posjećivati ovaj program učila sam zato jer su mi to rekli roditelji.« (2) »Ponekad sam učila prije svega zato jer sam to morala, sada sam shvatila da učim za sebe.« (3) »...da mi učenje otvara nove perspektive, omogućuje kritičko razmišljanje.« (4) Gledam na učenje kao nešto ugodno što nas obogaćuje u životu.« (5)

Učenje zbog upotrebe znanja

Studenti sve manje uče zbog reprodukcije sadržaja, ali žele dobiti korisno, upotrebljivo znanje. Na primjer: »Ponekad sam učenje shvaćala kao nešto loše (štrebanje), sada znam kvalitetno učiti.« (1) »Važnijim mi se čini znanje koje nam koristi kasnije u životu.« (2) Učenje napamet je traćenje vremena, a isto tako to je znanje kratkoročno.« (3) »Znam kvalitetnije učiti, dobivam dugotrajnije znanje.« (4)

Simultano, organizirano učenje

Studenti sve više priznaju simultano učenje koje se odvija organizirano, sa svjesnim usmjeravanjem (Gdje, kada kako učiti). Na primjer: »Ponekad sam učila kampanjski, dan prije testa. Sada učim duže vrijeme da utvrdim gradivo.« (1). »Napravila sam učenije smislenijim, organiziranijim.« (2). Sada učim simultano, kod kuće čitam bilješke.«

Iskustveno učenje

Studenti naglašavaju da kod učenja povezuju naučeno s praksom, sudjeluju međusobno, osmišljavaju svoja iskustva. Na primjer: »Ponekad bi za mene učenje bilo više teorijsko, sada je sve praktičnije, učim od drugih, iskusnijih.« (1) »Mislim da najviše naučim preko vlastitih iskustava i grešaka.« (2)

Ako sažmemo, u promjenama koje studenti otkrivaju u svom učenju prikazuje se smjer razvoja njihovog shvaćanja učenja, i to od kvantitativnog pogleda na učenje (količinsko dobivanje znanja) prema kvalitativnom, usmjerenom prema učenju kao vrijednosti – prilici za mijenjanje samog sebe.

Analizu samorefleksije promjena u procesu učenja kod studenata zaključujemo rezultatima analize razlika s obzirom na državu i program.

Tablica 10.
χ2- test razlika u otkrivanju promjena u procesu učenja i poučavanja s obzirom na državu i program

Faktori	Odgovori*		Test razlika među frekvencijama		Mjera veličine učinka
	Nisam	Jesam	χ2	P	***V***
SLO	85	85	0,772	0,680	0,040
	50,0%	50,0%			
HRV	45	56			
	44,6%	55,4%			
SRB	98	109			
	47,3%	52,7%			
RN	112	105	29,112	0,000	0,247
	31,6%	48,4%			
PO	91	68			
	57,2%	42,8%			
PED	25	77			
	24,5%	75,5%			

* Napomena: Odgovor »Ne znam« isključili smo zbog niske frekvencije.

S obzirom na državu, nismo dokazali statistički značajne razlike u opažanju promjena (*χ2*=0,772, *P*=0,680) te je veličina učinka države, kao što govori Cramerov koeficijent (*V*=0,040), mala. U svim država udjeli studenata koji s jedne strane potvrđuju promjene, a s druge ne, prilično slični (manja polovica ne, ostali da). Postoji statistički značajna razlika s obzirom na program (*χ2*=29,112, *P*=0,000), čiji učinak je srednje velik (*V*=0,247). Među studentima koji promjene potvrđuju, prevladavaju studenti pedagogije, više od polovice studenata razredne nastave, a posebno ih ne prepoznaju studenti predškolskog odgoja.

Ako sažmemo, bez obzira na državu, promjene procesa učenja u smjeru od nižih prema višim misaonijim aktivnostima (od učenja s ciljem reprodukcije prema učenju s ciljem upotrebe dubljeg shvaćanja sebe, drugih, mijenjanja sebe), u najvećoj mjeri opažaju studenti pedagogije.

Zaključak

U okviru pregledanog empirijskog istraživanja u kojem su između ostalog uzorci (učitelji, visokoškolski učitelji i suradnici), sudjelovali su studenti pedagoškog i filozofskog fakulteta 3. godine, 1. bolonjskog stupnja studijskih programa razredna nastava, predškolski odgoj, pedagogija proučili smo njihovo shvaćanje učenja i samorefleksiju promjena u učenju. Dobili smo sljedeće temeljne empirijske spoznaje:

Studenti sve dimenzije procesno orijentiranog shvaćanja učenja prilično homogeno visoko ocjenjuju. Najviše su ocjenjene dimenzije dinamični pogled na sposobnosti, znanje kao aktivni konstrukt, grupno, timsko učenje, zatim slijede tolerancija prema nesigurnosti i unutarnja regulacija učenja. Temeljem toga ocjenjujemo da studenti teže procesno usmjerenom učenju, ali ne jednakovrijedno sa svih gledišta. To više vrijedi za dimenziju dinamični pogled na sposobnosti (priznavanje cjeloživotnog učenja), znanje kao aktivni konstrukt (vlastito izgrađivanje znanja) i grupno, timsko učenje (učenje u interakciji), a manje za toleranciju prema nesigurnosti (učenje u novim, nepredvidljivim situacijama) i unutarnju regulaciju učenja (vlastita kontrola učenja).

Prilikom provjeravanja uloge države i studijskog programa otkrili smo da postoji nekoliko statistički značajnih razlika, ipak njihov učinak praktički nije velik. Tako su studenti iz Hrvatske u prednosti pred drugima (posebice iz Slovenije) s gledišta dimenzija znanje kao aktivni konstrukt grupno, timsko učenje, dinamičan pogled na sposobnosti. Studenti predškolskog odgoja u prednosti su pred studentima pedagogije i razredne nastave s gledišta dimenzije unutarnja regulacija učenja, a studenti pedagogije pred drugim studentima s gledišta dimenzija znanje kao aktivni konstrukt i dinamički pogled na sposobnosti.

Polovica studenata opaža promjene u učenju od kad su upisani u pedagoške studijske programe. Riječ je o promjenama u smjeru od kvantitativnog progleda na učenje (količina znanja) prema kvalitativnom (upotrebljivo, trajno znanje, dublje shvaćanje sebe i drugih, mijenjanje sebe). Pri tom nema statistički značajnih razlika među državama, ali postoje s obzirom na program. Studenti pedagogije prevladavaju među onima koji opažaju promjene u učenju.

Dobivene empirijske spoznaje diktiraju potrebu za daljnjim podupiranjem studenata prilikom njihova opredjeljenja za neprestanim učenjem, vlastitog konstruiranja znanja te timskog učenja. Više bi trebalo poticati toleranciju prema nesigurnosti (suočavanje s nepredvidljivim, svakodnevnim problemima, greškama i neuspjesima) i posljednje samoregulacijsko učenje (autonomno usmjeravanje i vrednovanje postignuća učenja) te time svakodnevno životno učenje koje vodi do trajnog upotrebljivog – kvalitetnog znanja.

Literatura

Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10 (1), 77 – 98.

Cohen, J. (1988). *Statistical power Analysis for the behavioral Sciences*. New York: Academic Press.

Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Luxembourg: European Commission Joint Research Centre.

Huber, G. L., & Roth, J. H. W. (2003). Active learning form passive teachers? In B.H.J. Smit (Eds.), *New Directions in Teachers' Working and Learning Environment:* Proceedings of the 11th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching. Leiden: ISATT.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2.

McCormick, R. (2006). Learning to learn: learning, teachers and schools. In U. Fredriksson & B. Hoskins (Eds.), *Research Network on Learning to learn: Second Network Meeeting Report* (pp. 38-46), Ispra: CRELL.

Simons, R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. In D. Stern, & G. L. Huber (Eds.), *Active Learning for Students and Teachers. Report from Eight Countries OECD* (pp. 19-39), Frankfurt am Main: Peter Lang.

Milena Ivanuš Grmek
Faculty of Education University of Maribor
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia
milena.grmek@um.si

Branka Čagran
Faculty of Education University of Maribor
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia
branka.cagran@um.si

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 65-76

The Notion of Learning in Students - Future Pedagogical Workers - in Three Countries

Milena Ivanuš Grmek and Branka Čagran
Faculty of Education University of Maribor, Maribor, Slovenia

Abstract

The paper presents results of an empirical study carried out on a sample of students in the Class Teaching, Preschool Education and Pedagogy study programs (n=487) from the following three countries: Slovenia, Croatia and Serbia. The study aimed to shed light on their notions of learning from the viewpoint of the following five dimensions: internal regulation of learning; knowledge as an active construct; group (cooperative) learning; dynamic perspective of the abilities; and tolerance towards uncertainty. We were also interested in their self-reflection of changes in the learning process. We found that the students were relatively homogenous in their belief that all dimensions of process-oriented notion of learning were important. In examining the role of the state and the study program, we found a few statistically significant differences; however, their impact was relatively low. Students from Croatia thus outscored students from other countries, in particular from Slovenia, in terms of the following dimensions: knowledge as an active construct; group learning; and dynamic perspective of the abilities. Preschool education students outscored students of pedagogy and class teaching in terms of the internal regulation of learning dimension. Pedagogy students outscored other students from the point of view of the knowledge as an active construct dimension and the dynamic perspective of the abilities. Furthermore, we found that half of the students detected a change in the learning since enrolling in the pedagogy study programs. The change regards a move from a quantitative concept of learning to a qualitative one. No statistically significant differences exist between countries; however, they exist with respect to the program. Pedagogy students prevail among those who detect changes in learning.

Key words: *Croatia; professional development; Serbia; Slovenia; students*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 77-86

Odnos odgojitelja prema samovrednovanju dječjih vrtića

Maja Drvodelić i Vlatka Domović
Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Sustavno samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj započelo je 2012. godine i od tada se kontinuirano provodi u vidu jednogodišnjih ciklusa prikupljanja podataka o funkioniranju ustanove, analize situacije i definiranja jednogodišnjih razvojnih planova (Muraja, 2012). Samovrednovanje je proces kojim se sustavno prati, analizira i procjenjuje uspješnost sveukupnog rada odgojno – obrazovne ustanove kako bi se trajno unaprijedila kvaliteta njezina rada i stvorilo poticajno radno ozračje (Vranković i Reberšak, 2008). Dosadašnja istraživanja iz područja samovrednovanja u Republici Hrvatskoj uglavnom se odnose na samovrednovanje škola (Bezinović, 2010., Vranković i Reberšak, 2008.), a u ovome radu fokus je na procesu samovrednovanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na uzorku od 170 odgajatelja zaposlenih u dječjim vrtićima u RH ispitana su mišljenja o procesu samovrednovanja dječjih vrtića. Cilj rada je analizirati postoje li razlike u odnosu odgojitelja prema aktivnom sudjelovanju u tom procesu s obzirom na vrstu završene edukacije iz područja samovrednovanja. Ispitanici su podijeljeni u tri skupine gdje su u prvoj skupini bili odgojitelji koji nisu prošli nikakvu vrstu edukacije, u drugoj skupini su odgajatelji koji su završili kolegij o samovrednovanju na diplomskom studiju i treća je skupina ispitanika koja je sudjelovala u kraćem stručnom usavršavanju. Dodatni je cilj bio utvrditi može li se, i u kojoj mjeri, na osnovu odnosa odgojitelja prema samovrednovanju i duljine radnog staža predvidjeti njihova spremnost za aktivno uključivanje u proces samovrednovanja vrtića.

Rezultati pokazuju da se odgojitelji koji su tijekom diplomskog studija pohađali kolegij o samovrednovanju smatraju bolje osposobljenima od onih koji su završili neki oblik kratkotrajnog stručnog usavršavanja ili nisu ni na koji način bili educirani. Oni iskazuju i najveću spremnost za aktivno sudjelovanje u Timu za kvalitetu koji je odgovoran za provedbu samovrednovanja u njihovim vrtićima. Pri predviđanju motiviranosti za aktivnim sudjelovanjem u procesu samovrednovanja predškolske ustanove najznačajnijim prediktorima pokazali su se stavovi i znanje, odnosno oni odgojitelji koji su imali pozitivniji stav i veće znanje ujedno su i spremniji sudjelovati u timovima za kvalitetu.

Ključne riječi: *obrazovanje odgojitelja; samovrednovanje predškolskih ustanova; odnos odgojitelja prema samovrednovanju*

Uvod

Samovrednovanje odgojno obrazovnih institucija jedan je od postupaka koji doprinosi razvoju ukupne kvalitete institucijskog djelovanja (Bezinović, 2010), a može se definirati kao proces iniciran i proveden od strane odgojno-obrazovne institucije kako bi se opisalo i vrednovalo vlastito funkcioniranje (Vanhoof, De Maeyer i Van Petegem, 2011). Proces samovrednovanja podrazumijeva sustavno praćenje, analizu i procjenu uspješnosti sveukupnog rada odgojno-obrazovne institucije kako bi se trajno unaprijedila kvaliteta i stvorilo poticajno radno ozračje (Vranković, Reberšak, 2008). Glavna karakteristika procesa samovrednovanja, odnosno interne evaluacije odgojno – obrazovne institucije, koja diferencira ovaj proces od procesa vanjske evaluacije jest uključenost svih članova odgojno – obrazovne institucije, to jest učitelja, učenika, rukovoditelja, stručnih suradnika i ostalih djelatnika (Nevo, 1995; Mauret i Moralaix, 2003). Druga ključna karakteristika samovrednovanja je provedba procesa u jasno definiranim ciklusima koji uključuju

niz koraka - postavljanje ciljeva, planiranje, evaluaciju ranije ostvarenih aktivnosti i ciljeva te definiranje (novih) prioritetnih područja unaprjeđenja (Janssens i Amelsvoort, 2008). Bez ustavljivanja procesa samovrednovanja u kojem se ciklički provode predviđeni koraci ne može se govoriti o trajnom osiguranju kvalitete odgojno-obrazovne institucije već samo o sporadičnim pokušajima unaprjeđenja rada institucije.

Početak samovrednovanja odgojno-obrazovnih institucija u Hrvatskoj veže se uz 2003. godinu kada je započeo pilot projekt *Samovrednovanje škola u funkciji unapređivanja kvalitete obrazovanja*[1]. Od 2003. godine do danas, samovrednovanje odgojno-obrazovnih institucija provodilo se kroz niz projekata u kojima je razvijana metodologija procesa samovrednovanja i kroz koje se nastojalo u proces samovrednovanja aktivno uključiti što veći broj zainteresiranih ustanova. 2006. godine započelo je sustavno uvođenje procesa samovrednovanja u srednje škole gimnazijskog programa, sljedeće godine u srednje strukovne škole, a 2008. godine u proces samovrednovanja uključene su osnovne škole (Muraja, 2009; Muraja i Vranković, 2014). Osim samih škola, važnost procesa samovrednovanja prepoznale su i druge institucije koje su školama pružale aktivnu podršku - Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Samovrednovanje škola je postalo i zakonska obveza kada je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008[2]), člankom 88, stavkom IV. propisano da su „škole obvezne koristiti rezultate nacionalnih ispita i sve druge za analizu i samovrednovanje, radi trajnog unapređivanja kvalitete rada škole". Na temelju uspješne prakse uvođenja samovrednovanja u osnovne i srednje škole razvijen je i projekt „*Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*"[3] u školskoj godini 2011./2012. Kroz ovaj projekt Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja osigurana je kontinuirana stručna i savjetodavna podrška svim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uključenima u proces samovrednovanja (Antulić, 2012). Ipak u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997), samovrednovanje još uvijek nije predviđeno kao obveza predškolskih ustanova, ali se u djelokrugu odgojiteljskih vijeća otvara mogućnost i za takvu djelatnost, poglavito u dijelu koji se odnosi na odlučivanje o stručnim pitanjima rada, poticanju i promicanju stručnog rada (članak 39. Zakona).

Sustavno provođenje samovrednovanja u svijetu ima dužu tradiciju nego u Republici Hrvatskoj. Započelo je u zadnjem desetljeću dvadesetog stoljeća (Simons, 2002, Sheerens, 2002) dok je u posljednjih petnaest godina samovrednovanje postalo sveprisutni fenomen u velikom broju obrazovnih sustava (Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven i Buvens, 2009), što je potaknulo i razvoj istraživanja u ovom području. Rezultati do sada provedenih istraživanja u području samovrednovanja nisu jednoznačno odgovorili na pitanje o tome koliki je i kakav utjecaj procesa samovrednovanja na razvoj odgojno obrazovnih institucija, niti kako odgojno – obrazovne institucije reagiraju na sam zahtjev da provode proces samovrednovanja, odnosno prepoznaju li bez vanjske intervencije potrebu za samovrednovanjem. Ipak, istraživanja pokazuju da na sam proces samovrednovanja utječu karakteristike školske učinkovitosti (Vanhoof, Van Petegem, De Maeyer, 2009) i stavovi dionika prema samom procesu samovrednovanja (MacBeath, 1999). Istraživanjima koja su se fokusirala na ispitivanje stavova učitelja, ravnatelja i ostalih dionika koji su u školama provodili samovrednovanje utvrđeno je da se ono može uspješno provesti samo ako su stavovi dionika uključenih u proces prema samovrednovanju pozitivni. Vanhoof i sur. (2009) su temeljem analize literature o procesu samovrednovanja zaključili da su očekivanja o rezultatima

---

[1] ***„Samovrednovanje škola u funkciji unapređivanja kvalitete obrazovanja"*** bio je pilot-projekt Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu u kojem su sudjelovale tri osnovne i tri srednje škole. Projekt je započeo u rujnu 2003. godine i trajao je do listopada 2004. Voditelj projekta bio je prof.dr.sc. Petar Bezinović. http://www.idi.hr/vrednovanje/pilot%20projekt/opcenito.htm

[2] Zakon je od 2008. godine pretrpio brojne izmjene i dopune koje su označene u popisu literature na kraju rada.

[3] ***„Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja"*** je projekt Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanja obrazovanja u kojeg su se u prvom ciklusu 2012./2013. godine uključila 53 dječja vrtića. Projekt se od tada provodi u jednogodišnjim ciklusima. http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/web/public/samovrjednovanje

procesa samovrednovanja vrlo pozitivna, ali da istovremeno nedostaje objektivnih dokaza koji podupiru ova očekivanja. Isti autori su proveli istraživanje koje potvrđuje da je temeljni preduvjet za kvalitetno samovrednovanje znanje uključenih osoba o procesu samovrednovanja ili uključivanje vanjske osobe educirane za provedbu procesa samovrednovanja.

Budući da je samovrednovanje odgojno - obrazovnih ustanova, osobito dječjih vrtića, relativno novi proces u hrvatskom odgojno – obrazovnom sustavu potrebna su sustavna istraživanja u ovom području. Stoga je provedeno istraživanje koje se bavi analizom odnosa odgojitelja prema procesu samovrednovanja te procjenom njihove osposobljenosti za aktivno uključivanje i doprinos procesu samovrednovanja dječjih vrtića. Pri tom se polazi od hipoteze da će odgojitelji koji su u području samovrednovanja bolje educirani i koji imaju više radnog iskustva izražavati pozitivniji odnos prema procesu samovrednovanja predškolskih ustanova.

Ciljevi i metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati odnos odgojitelja[4] prema procesu samovrednovanja i motivaciju za sudjelovanjem u procesu samovrednovanja te utvrditi postoje li razlike u navedenim mjerama između odgojitelja koji su pohađali edukaciju o procesu samovrednovanja u sklopu svog inicijalnog obrazovanja i onih koji u sklopu svog dosadašnjeg obrazovanja nisu educirani iz područja samovrednovanja dječjih vrtića. Nadalje, ispitano je može li se i u kojoj mjeri na osnovi mišljenja odgojitelja o samovrednovanju te dužine njihovog rada u predškolskim ustanovama predvidjeti njihova spremnost za aktivno uključivanje u koordiniranje procesa samovrednovanja.

Istraživanje je provedeno u siječnju 2015 godine.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 170 odgajatelja koji su zaposleni u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj, ali su istovremeno i studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Dio (n = 72) ih studira razlikovnu godinu studija koja je preduvjet za upis na diplomski studij. Oni nisu u sklopu dosadašnjeg inicijalnog obrazovanja imali kolegij koji se odnosi na samovrednovanje predškolskih ustanova. Dio odgojitelja (n = 98) čine polaznici izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu koji su pohađali kolegij Samovrednovanje i razvoj predškolske ustanove.

Mjerni instrumenti

U svrhu istraživanja primijenjen je upitnik kojim su prikupljeni o podaci o socio-demografskim obilježjima ispitanika (radno mjesto, godine staža, podaci o napredovanju u profesiji), motivaciji za sudjelovanjem u procesu samovrednovanja koja je ispitana jednom česticom (*Želim biti član Tima za kvalitetu.*) i procjenjivana na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva te Skale mišljenja odgojitelja prema samovrednovanju. Ova skala razvijena je potrebe ovog istraživanja i sastoji se od 19 tvrdnji. Uz svaku tvrdnju ponuđena je skala Likertovog formata s pet verbaliziranih skalnih točaka, pri čemu procjena 1 podrazumijeva potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s pripadajućom tvrdnjom. U svrhu provjere valjanosti ovog upitnika provedena je faktorska analiza glavnih komponenata s Varimax rotacijom na 19 ponuđenih tvrdnji. Bartlettovim i Kaiser-Meyer-Olkin testom prikladnosti utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju (KMO=0.824; Bartlettov test sfericiteta=1642.032; df=171; p=.000). Sukladno Guttman-Kaiserovom kriteriju, zadržani su faktori koji imaju karakteristični korijen veći od jedan. Rezultati eksplanatorne faktorske analize pokazuju da tri utvrđena faktora (Tablica 1) zajedno objašnjavaju 57.3% varijance.

[4] Pojam ***odgojitelj*** koji se koristi u ovome radu rodno je neutralan i odnosi se na muške i ženske osobe.

Tablica 1.
Eksploratorna faktorska struktura Skale mišljenja o samovrednovanju (matrica faktorskog obrasca) i pripadajući Cronbachovi α koeficijenti subskala

	komponente		
	STAV	ZNANJE	PODRŠKA
Samovrednovanje vrtića bitno je za njegov razvoj.	.854		
Samovrednovanje vrtića pozitivno utječe na kvalitetu rada cijele ustanove.	.838		
Samovrednovanje vrtića rezultira pozitivnim promjenama u radu vrtića.	.767		
Samovrednovanje bi trebalo biti obveza svakog vrtića.	.734		
Samovrednovanje vrtića bitno utječe na kvalitetu mog rada u odgojnoj skupini.	.733		
Samovrednovanje na razini vrtića bi se trebalo provoditi svake godine.	.718		
U proces samovrednovanja vrtića trebalo bi uključiti što veći broj odgojitelja.	.640		
Proces samovrednovanja pomaže prikazati realno stanje u vrtiću.	.558		
Poznajem sve korake u procesu samovrednovanja vrtića.		.881	
Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da budem članica/član Tima za kvalitetu.		.858	
Imam dovoljno znanja o procesu samovrednovanja da preuzmem ulogu voditeljice/voditelja Tima za kvalitetu u svojem vrtiću.		.848	
Mislim da o procesu samovrednovanja vrtića znam više od ostalih kolega i kolegica iz mojeg vrtića.		.847	
U potpunosti razumijem proces samovrednovanja vrtića.		.844	
Moje znanje o procesu samovrednovanja vrtića moglo bi pomoći mojem vrtiću da bude još bolji i kvalitetniji.		.638	
Za uspješno samovrednovanje vrtića potrebna je dobra radna klima.			.742
Za uspješno samovrednovanje vrtića potreban je timski rad.			.731
Za uspješno samovrednovanje vrtića potrebno je mnogo vremena.			.595
Za uspješno samovrednovanje vrtića ključna je podrška.ravnatelja.			.558
Proces samovrednovanja vrtića izrazito je zahtjevan.			.468
Karakteristični korijen	5.661	3.359	1.868
% objašnjene varijance	29.793	17.679	9.833
Cronbachovi α koeficijenti	**0.880**	**0.910**	**0.620**

S prvim faktorom visoko su korelirane tvrdnje koje se sadržajno odnose na stavove odgojitelja prema procesu samovrednovanja, konkretnije značaju samovrednovanja za organizacijski razvoj dječjih vrtića, pa je sukladno tomu nazvan Stav. Faktorska opterećenja kreću se od .558 do .854, a pouzdanost ovog faktora iznosi α = 0.880. Šest tvrdnji koje su korelirane s drugim faktorom odnose se na odgojiteljsku samoprocjenu znanja i informiranosti o procesu samovrednovanja, pa je nazvan Znanje. Tvrdnje značajno saturirane ovim faktorom odnose se na to u kojoj mjeri odgojitelji poznaju i razumiju proces samovrednovanja te osjećaju li se kompetentno za aktivno uključivanje u proces samovrednovanja vrtića. Faktorska opterećenja kreću se od .638 do .881, a pouzdanost ovog faktora iznosi α = 0.910. S trećim faktorom korelirane su tvrdnje kojima se propituje važnost i potrebe organizacijske podrške procesu samovrednovanja. Odgojitelji su procjenjivali važnost preduvjeta koji moraju biti zadovoljeni unutar ustanove u kojoj se provodi proces samovrednovanja te su procjenjivali zahtjevnost samog procesa. Sukladno sadržaju tvrdnji ovaj faktor je nazvan Podrška. S obzirom da pouzdanost trećeg faktora iznosi graničnih α= .620 i ima niži postotak objašnjene varijance valja upozoriti da ovim faktorom nije zahvaćena ukupna kompleksnost sustava podrške koji predstavljaju preduvjete za uspješno provođenje samovrednovanja dječjih vrtića.

Rezultati

U Tablici 2. prikazana je deskriptivna statistika (aritmetičke sredine i standardne devijacije) i korelacije između varijabli koje su ispitivane u ovom istraživanju. Faktor Znanje je nisko ali značajno koreliran s faktorom Stav (r=.282 uz p<.01), dok za faktor Podrška nije utvrđena značajna korelacija ni sa faktorom Stav (r=.131; p>0.05) ni sa faktorom Znanje (r=-.081; p>0.05). Ovi rezultati pokazuju da procjena informiranosti i znanja o procesu samovrednovanja ima niski utjecaj na stavove odgojitelja prema procesu samovrednovanja, dok značaj podrške potrebne za provedbu procesa samovrednovanja odgojitelji prepoznaju neovisno o vlastitim stavovima ili znanju. Pogledaju li se srednje vrijednosti faktora na cjelokupnom uzorku, razvidno je da je odnos odgojitelja prema samovrednovanju dječjih vrtića generalno pozitivan (4.35), ali je njihova želja za uključivanjem u proces samovrednovanja osrednja (3.58).

Tablica 2.
Deskriptivna statistika i korelacijska matrica za ispitivane varijable

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. STAV	-	.282**	.131	.409**	.114	.154*
2. ZNANJE		-	-.081	.498**	.175	.647**
3. PODRŠKA			-	.008	.031	-.011
4. ŽELJA ZA AKTIVNIM SUDJELOVANJEM				-	.065	-.230**
5. STAŽ					-	-.196*
6. EDUKACIJA						-
M (aritmetičke sredine)	4.35	3.24	4.23	3.58		
SD (standardne devijacije)	0.62	0.99	0.54	1.28		

S obzirom na cilj istraživanja, ispitane su razlike u stavovima odgojitelja podijeljenih u tri skupine ovisno o vrsti završene edukacije o procesu samovrednovanja. Odgojitelji su podijeljeni u tri skupine s obzirom na vrstu završene edukacije:

1. Odgojitelji, polaznici razlikovne godine studija, koji nisu završili nikakvu edukaciju na temu samovrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova.
   - Ova skupina ispitanika (N=56) nije se u sklopu svog inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja susrela s temom samovrednovanja dječjih vrtića.
2. Odgojitelji koji su završili kolegij na diplomskom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu
   - Odgojitelji iz ove skupine studenata polaznici su izvanrednog diplomskog studija u sklopu kojega su pohađali kolegij Samovrednovanje i razvoj predškolskih ustanova. Kroz kolegij, čije opterećenje iznosi 5 ECTS bodova, studente se upoznaje s teorijskim postavkama vrednovanja obrazovnih sustava i organizacija (vanjskog vrednovanja i samovrednovanja) te se kroz simulaciju rada u Timovima za kvalitetu stječu osnovne kompetencije za provedbu procesa samovrednovanja dječjih vrtića.
3. Odgojitelji, polaznici razlikovne godine studija, koji su prošli jednodnevnu edukaciju o procesu samovrednovanja sa Timom za kvalitetu svoga vrtića i odgojitelji koji su prošli kraću edukaciju u svojim vrtićima (diseminacija znanja članova Tima za kvalitetu).
   - Ukupno je 8 odgojitelja sudjelovalo u jednodnevnim radionicama koje su bile organizirane od strane Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja za članove Timova za kvalitetu uključenih u projekt Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U sklopu edukacije odgojitelji su upoznati s radom Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, temeljnim pretpostavkama za uspješan rad timova za kvalitetu i procesima samovrednovanja vrtića kroz praktičan rad u obliku radionica.
   - Preostalih 8 odgojitelja sudjelovalo je u kraćim edukacijama organiziranim u sklopu vrtića u kojemu su zaposleni, od strane ostalih zaposlenika.

Zbog velike razlike u veličini skupina ispitanika, značajnost razlike ispitana je neparametrijskom analizom Kruskal Wallis H test, odnosno Mann-Whitney U testom u svojstvu *post hoc* testa između tri skupine (Tablica 3).

Tablica 3.
Rezultati Kruskal-Wallisovog testa utvrđivanja značajnosti razlika u faktorima odnosa odgojitelja o samovrednovanju i motivaciji za sudjelovanje u Timu za kvalitetu između tri skupine ispitanika

	EDUKACIJA	N	M rang	$\chi 2_{df=2}$	p
STAV	1	56	78.58	2.201	.333
	2	98	88.53		
	3	16	74.22		
ZNANJE	1	56	$41.56_{2.3}$	70.559	.000
	2	98	$110.42_{1.3}$		
	3	16	$82.94_{1.2}$		
PODRŠKA	1	56	83.89	0.179	.915
	2	98	84.05		
	3	16	89.34		
ŽELJA ZA AKTIVNIM SUDJELOVANJEM	1	56	$72.61_{2.}$	7.371	.025
	2	98	93.85_{1}		
	3	16	79.50		

Napomena: Indeksi pored vrijednosti prosječnih rangova označavaju između kojih skupina je značajna razlika utvrđena Mann-Whitney U testom (1- nisu prošli edukaciju, 2 - pohađali su kolegij Samovrednovanje i razvoj predškolske ustanove, 3 – završili su edukaciju u sklopu stručnog usavršavanja).

Dobiveni rezultati pokazuju značajnu razliku u odgojiteljskim procjenama znanja s obzirom na vrstu edukacije o procesu samovrednovanja vrtića koju su oni završili (1- nisu završili edukaciju, 2 - pohađali su kolegij Samovrednovanje i razvoj predškolske ustanove, 3 - završili su edukaciju u sklopu stručnog usavršavanja). Potvrđeno je očekivanje da će ispitanici koji nisu završili niti jedan oblik edukacije o procesu samovrednovanja znatno slabije procijeniti svoja znanja od ispitanika koji su završili edukaciju u sklopu stručnog usavršavanja (U=235, Z=-2.892, p=.004) i ispitanika koji su pohađali kolegij o samovrednovanju u sklopu studija (U=496.5, Z=-8.420; p=.000). Ispitanici koji su završili edukaciju u sklopu stručnog usavršavanja koje je organizirano od strane Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (N=8) ili od strane stručnih suradnika u vrtiću u kojem su zaposleni (N=8) procjenjuju se značajno više osposobljenima od studenata koji nisu završili niti jedan oblik edukacije, ali istovremeno značajno niže od ispitanika koji su završili cijeli kolegij koji se odnosi na samovrednovanje dječjih vrtića (U=530, Z=-2.032, p=.042).

Utvrđena je i značajna razlika u želji za aktivnim sudjelovanjem u Timu za kvalitetu[5] koji provodi samovrednovanje u vrtiću. Ispitanici iz druge skupine koji su pohađali kolegij iskazali su veću želju za aktivnim sudjelovanjem u procesu samovrednovanja u odnosu na one koji nisu imali nikakvu edukaciju (U=2056.5, Z=-2.670, p=.008). Studenti iz treće skupine koji su završili edukaciju u sklopu stručnog usavršavanja ne razlikuju se značajno u želji za aktivnim sudjelovanjem ni u odnosu na ispitanike bez edukacije kao niti u odnosu na one koji su imali kolegij na diplomskom studiju.

S obzirom na Podršku ne postoje značajne razlike među promatranim skupinama ispitanika.

Kako bi se utvrdilo koliki se dio varijance želje za aktivnim sudjelovanjem u Timu za kvalitetu može predvidjeti faktorima Stav, Znanje, Podrška te godinama radnog staža i edukacijom,

[5] Dionici predškolske ustanove koji žele aktivno sudjelovati u procesu samovrednovanja uključuju se u rad Tima za kvalitetu koji je neformalna organizacijska struktura unutar ustanove čija je primarna zadaća osiguranje kvalitete rada ustanove, odnosno provedba samovrednovanja i praćenje, a čine ga predstavnici svih struktura unutar odgojno-obrazovne ustanove (Muraja, 2012.).

te koja od navedenih nezavisnih varijabli tj. prediktora najbolje predviđa motivaciju za aktivnim sudjelovanjem u samovrednovanju, provedena je hijerarhijska regresijska analiza.

Tablica 4.
Rezultati regresijske analize sa željom za aktivnim sudjelovanjem u procesu samovrednovanja vrtića kao kriterijskom varijablom

Koraci	Prom. R^2	β	t	p
1.	.080**			
staž		.098	1.274	.205
edukacija		.286	3.710	.000
R=.284; R^2 =.080; ΔR^2=.069; $F_{(2/161)}$ =7.039; p<.01				
2.	.286***			
staž		-.128	-1.793	.075
edukacija		-.174	-1.883	.062
stav		.295	4.384	.000
znanje		.567	5.969	.000
podrška		.003	.041	.967
R=.605 R^2 =.367; ΔR^2=. 346; $F_{(5/158)}$ =18.285; p <.001				

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

U prvom koraku u analizu su uvrštene godine radnog staža i edukacija. Rezultati pokazuju da ove dvije varijable objašnjavaju 8% varijance želje za sudjelovanjem u Timu za samovrednovanje s time da je jedini značajan prediktor edukacija. Oni ispitanici koji su završili edukaciju iz područja samovrednovanja vrtića iskazali su veću spremnost za aktivnim sudjelovanjem u procesu samovrednovanja. U drugom koraku uvršteni su faktori Stav, Znanje i Podrška. Uvođenjem navedenih varijabli, postotak objašnjene varijance povećao se za skoro 29%. Konačni model ($F_{(5/158)}$ =18.285, p=.000) predviđa ukupno 36.7% varijance želje za aktivnim sudjelovanjem u procesu samovrednovanja dječjeg vrtića. Od cijelog prediktorskog skupa, značajnim prediktorima pokazali su se Stav prema samovrednovanju i Znanje o procesu samovrednovanja. Znanje ima najjaču prediktivnu snagu (β=.567, *p*=.000) u ovoj regresijskoj jednadžbi. Odnosno, studenti s višim vrijednostima samoprocjene znanja imaju i pozitivniji stav prema samovrednovanju dječjeg vrtića i iskazuju veću želju za uključivanjem u Tim za kvalitetu i preuzimanjem aktivne uloge u procesu samovrednovanja predškolske ustanove.

Zaključci

Ispitivanje odnosa odgojitelja prema samovrednovanju dječjih vrtića jedan je od istraživačkih problema čiji je krajnji cilj odgovoriti na pitanje: „Utječe li, i u kojoj mjeri, educiranost i iskustvo odgojitelja na njihov odnos prema samovrednovanju i razumijevanje važnosti samovrednovanja za organizacijsku učinkovitost ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje?“. Samovrednovanje, kao i brojni drugi procesi u odgoju i obrazovanju u znatnoj mjeri ovise o kompetencijama i motivaciji onih koji ih provode. Stoga je za očekivati da će odgojitelji koji poznaju procese samovrednovanja, koji u njima žele sudjelovati i koji razumiju na koji način unutarnja evaluacija može doprinijeti razvoju kvalitete i kulture kvalitete u dječjim vrtićima biti pokretači podizanja ukupne organizacijske učinkovitosti, što u konačnici rezultira podizanjem kvalitete obrazovnih ishoda.

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ne potvrđuju očekivanje da odgojitelji koji su o procesima samovrednovanja educirani imaju značajno pozitivniji stav prema značaju samovrednovanja za razvoj kvalitete dječjih vrtića. Istovremeno, rezultati pokazuju da procjena vlastitog znanja, razumijevanja i osposobljenosti u ovom području ovisi o vrsti i trajanju edukacije kojoj su odgojitelji bili izloženi. Drugim riječima, najbolje osposobljenima se osjećaju oni odgojitelji koji

su ovim sadržajima bili izloženi za vrijeme diplomskog studija, to jest sustavnije i duže od onih koji su završili neki oblik kratkotrajnog stručnog usavršavanja ili nisu ni na koji način informirani ili educirani.

Ohrabruje nalaz da odgojitelji koji su sa samovrednovanjem upoznati kroz svoje diplomsko obrazovanje iskazuju veću spremnost za aktivnim sudjelovanjem u Timu za kvalitetu, odnosno za aktivnim preuzimanjem odgovornosti za razvoj kvalitete i provedbu samovrednovanja u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojima rade. Dakle, razina osposobljenosti utječe na osjećaj spremnosti za participaciju u procesima koji su u našem obrazovnom sustavu novina, odnosno informiranost i znanje smanjuju otpor prema promjenama. Nadalje, pri predviđanju motiviranosti za aktivnim sudjelovanjem u procesu samovrednovanja predškolske ustanove najznačajnijim prediktorima pokazali su se stavovi i znanje, odnosno oni odgojitelji koji su imali pozitivniji stav i veće znanje ujedno su i spremniji sudjelovati u timovima za kvalitetu. Interesantno je primijetiti i da se godine radnog iskustva nisu pokazale značajnim prediktorom za aktivno sudjelovanje u procesu samovrednovanja. Ovaj nalaz opovrgava često laičko mišljenje da mlađi zaposlenici spremnije prihvaćaju promjene. Prema tome, potvrđen je dio hipoteze kojom je pretpostavljeno da će odgojitelji koji su u području samovrednovanja bolje educirani izražavati pozitivniji odnos prema procesu samovrednovanja predškolskih ustanova. Drugi dio hipoteze, u kojoj se pretpostavlja da će se utvrditi povezanost između duljine radnog iskustva i stava prema samovrednovanju, nije potvrđen.

Na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti da je u kurikulume inicijalnog obrazovanja odgojitelja važno uključiti kolegije u kojima se studenti upoznaju s teorijskim konceptima vezanima uz proces samovrednovanja odgojno – obrazovnih institucija, razvijaju praktične vještine potrebne u procesu samovrednovanja, ali i razvijaju pozitivni stav prema samovrednovanju. Također, važna je stalna podrška odgojiteljima kroz programe trajnog profesionalnog razvoja s ciljem razvoja kompetencija u području unutarnje evaluacije dječjih vrtića kao i povećanja motivacije za aktivnom participacijom i preuzimanjem odgovornosti za razvoj kulture kvalitete u svim institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Literatura

Antulić, S. (2012). Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – empirijska provjera modela. U: M. Ljubetić, B. Mendeš (Ur.) Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja: izazov za promjene (str. 11-33). Split: Nomen Nostrum Mudnić d.o.o.

Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje škola - konceptualni okvir. U P.Bezinović (Ur.), Samovrednovanje škola - Prva iskustva u osnovnim školama (str. 17-49). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Janssens, F.J.G., Amelsvoort, H.W.C.H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. Studies in Educational Evaluation, 34(1), 15-23. doi-:10.1016/j.stueduc.2008.01.002

Muraja, J. (Ur.) (2009). Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Muraja, J. (Ur.) (2012). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Muraja, J., Vranković, B. (Ur.) (2014). Samovrednovanje srednjih škola: Pogled na kvalitetu iznutra. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

McBeath, J. (1999). Schools must speak for themselves. London: Routhledge.

Meuret, D., Morlaix, S. (2003). Conditions of a success of a school's self-evaluation: Some lessons of an european experience. School Effectiveness and School Improvement, 14, 53-71.

Nevo, D. (1995). School-based evaluation: A dialogue for school improvement. Oxford: Pergamon Press.

Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: origin, definition, approaches, methods and implementation. U D. Nevo (Ur.) School based evaluation: An international perspective (str. 35-69). Oxford: Elsevier Science

Schildkamp, K. (2007). The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. (Doktorska disertacija) Enschede: University of Twente

Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. U D. Nevo (Ur.) School based evaluation: An international perspective (str. 17-34). Oxford: Elsevier Science.

Vanhoof, J., De Maeyer, S., Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluation: a multy-level path analysis. Educational Studies, 37(3), 277-287. doi:10.1080/03055698.2010.506326

Vanhoof, J., Van Petergem, P., De Maeyer, S. (2009). Attitudes toward school self-evaluation. Studies in Educational Evaluation, 35, 21-28. doi: 10.1016/j.stueduc.2009.01.004

Vanhoof, J., Van Petergem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. (2009). Linking the Policymaking

Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations: The View of School Leaders Educational Management Administration Leadership 37(5), 667-686. doi:10.1177/1741143209339653

Vranković, B., Reberšak, M. (2008). Školski razvojni plan: mjerljivi pokazatelj kvalitete rada škole. U M. Cindrić, V. Domović, M. Matijević (Ur.), Pedagogija i društvo znanja (str. 411-422). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine 87/2008; 86/2009; 92/2010; 90/2011; 5/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/2013; 152/2014.

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine 97/1997; 107/2007; 94/2013.

Maja Drvodelić
Katedra za pedagogiju i didaktiku,
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb
maja.drvodelic@ufzg.hr

Vlatka Domović
Katedra za pedagogiju i didaktiku,
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb
vlatka.domovic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 77-86

Preschool teachers' attitudes toward the self-evaluation of preschool institutions

Maja Drvodelić and Vlatka Domović
Department of Education, Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Zagreb, Croatia

Abstract

A systematic self-evaluation of preschool institutions in Croatia started in 2012 and has since been conducted as a one-year cycle of collecting data about preschool activities, present-state analyses and construction of plans for development. Self-evaluation is a process that systematically assesses, analyses and evaluates work effectiveness in order to assure quality improvement and create stimulating work climate (Vranković, Reberšak, 2008). Previous researches in the field of self-evaluation in Croatia examine school self-evaluation (Bezinović, 2010, Vranković and Reberšak, 2008) whereas this paper focuses on preschool self-evaluation process. The questionnaire Attitudes toward self-evaluation was distributed among 170 preschool teachers employed in preschool institutions in Croatia. The main aim of this research is to determine differences in preschool teachers' attitudes toward active involvement in the self-evaluation process with respect to the type of preschool teacher training in the field of self-evaluation. The respondents were classified into three groups: 1) preschool teachers who have not had any type of self-evaluation training; 2) preschool teachers who have completed the course during their graduate study; and 3) preschool teachers who participated in short term teacher professional development programs. An additional goal was to determine if preschool teacher willingness for active engagement in the self-evaluation process could be predicted based on their attitudes and years of preschool service.

The result show that preschool teachers who attended the self-evaluation course during their graduate study consider themselves more empowered for the process than the other two groups of respondents. They express highest willingness for active participation in Teams for quality assurance that conduct the self-evaluation process in preschools. What has been established is that the most significant predictors of motivation for active involvement in self-evaluation process are attitudes toward the process self-evaluation and knowledge.

Key words: *attitudes toward self-evaluation; preschool teacher training; preschool self-evaluation*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 87-99

Stavovi učitelja razredne nastave prema značajkama školskog prostora

Lucija Jančec i Jurka Lepičnik Vodopivec
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Kopru

Sažetak

Učenici u školi, osim učenja sadržaja propisanih školskim kurikulumom uče 'još nešto drugo'. To je sadržaj kurikuluma procesa, skrivenog kurikuluma. Rasprava o skrivenom kurikulumu promišlja o svakodnevnim fenomenima koji nas okružuju, osobito u institucionalnom životu, primjerice ritualima, rutinama, vrijednostima no jednako tako u to možemo ubrojiti ono što nas u fizičkom smislu okružuje – zgrade, škole, arhitekturu. Autori navode da prostor možemo smatrati „trećim učiteljem", „trodimenzionalnim udžbenikom" te da poruke prostora nisu samo vizualne, već škola poručuje i s mirisom, školskim zvonom, a sve to utječe na osjećaje, vrednote, odnose, spoznaje i dr. Osim toga, primjećuje se povezanost zdravlja učenika i učenja: učenici u primjereno opremljenim ili eko školama manje oboljevaju i imaju bolje rezultate pri učenju. Poticajan školski prostor ima važnu i pozitivnu ulogu pri poučavanju i učenju i utječe na bolje rezultate učenika i bolji rad učitelja, dok se radi neprimjerenog školskog prostora zaposlenici i učenici osjećaju manje učinkoviti i motivirani, teže većem izostanku iz škole, lošijem ponašanju i nižim uspjesima u učenju.

Svrha rada je uočiti kakvih su stavova učitelji prema značajkama školskog prostora te postoje li statistički značajne povezanosti i razlike u stavovima između učitelja razredne nastave u Sloveniji (N=188) i Hrvatskoj (N=174) s obzirom na dob i staž. Rezultati su pokazali da stavovi učitelja razredne nastave prema značajkama prostora škole nisu u značanoj vezi s dobi i stažom, kao da ni ne postoje statistički značajne razlike u stavovima prema značajkama prostora s obzirom na dob i staž kod učitelja u Hrvatskoj i Sloveniji. Temeljem ocjena pojedinih tvrdnji možemo uvidjeti stavove učitelja prema važnosti upotrebe i značaja prostora u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: *prostor; skriveni kurikulum; stavovi; učitelji razredne nastave.*

Uvod

Rasprava o skrivenom kurikulumu promišlja o svakodnevnim, upotrebnim fenomenima kao što je to upravo ono što nas konstantno u fizičkom smislu okružuje – zgrade, vrtići, škole, arhitektura. Prema mnogim autorima pedagoške i arhitektonske struke, prostor je značajka o kojoj je potrebno promišljati jednako kao i u pitanju same odgojno-obrazovne institucije. O značaju prostora u takvim institucijama, Barši (1996) donosi japanski primjer razmišljanja o prostoru namjenjenom djeci a temelji se na metodi odgoja nazvanoj *tsutaeai*:

tsutaeai ne opisuje samo odnos među djecom ili odnos djece i odgajatelja, već i odnos djece i stvari kao što su prostor, materijal, detalji i ornamenti. Iz toga proizlazi da su odnos života i arhitekture važan element odgoja *tsutaeai,* a takva zgrada, bogata u svojoj poruci je imenovana zgrada *tsutaeai* (Maruyama, 1984, prema Barši, 1996, str. 191).

Suvremene studije upućuju da osim promišljanja o tome što djeca uče u vrtićima i školama, važan aspekt predstavljaju pitanja *‚Koji je dobar prostor za razmišljanje?'* (Dolar Bahovec 2012), *‚Gdje da sjednem?'* (Sudec 2012), a problematiziraju sustvaralački odnos učenja i arhitekture škole i školske okoline, jednako kao i arhitekture vrtića i vrtićke okoline.

Nicholson (2005) navodi da školu, njenu okolicu, namještaj, dekoraciju možemo smatrati trećim učiteljem, a u vrlo razvijenoj i svjetski priznatoj Reggio koncepciji također prostor se smatra toliko važnim da ga nazivaju istim nazivom, „trećim učiteljem" (Edwards i sur., 1998). U

Reggio koncepciji dijete se smatra kompetentnim, inteligentnim, znatiželjnim, kreativnim i posebnice društvenim bićem. Iz toga proizlazi jedna od najvažnijih zadaća odgajatelja u Reggio pristupu: stvaranje bogatog prostornog okruženja koje prije svega promovira autonomnost aktivnosti djece, potičući ih na raznovrsne istraživačke aktivnosti. Posebna pažnja se posvećuje i prostornom stvaranju uvjeta za druženje i komunikaciju djece te kontinuirani razvoj njihovih raznovrsnih ekspresivnih modaliteta („sto jezika djeteta“) kojima ona mogu simbolički reprezentirati svoja znanja, ideje i osjećaje (Forman, 1998, Goldhaber i sur. 1997, Gandini, 1998). Taylor (2009) školsko okruženje smatra trodimenzionalnim udžbenikom i dijelom skrivenog kurikuluma, koji omogućuje različita iskustva učenja, pozitivna ili negativna. Isto vrijedi i za vrtić i vrtićko okruženje. Za djecu je vrtić mjesto koje doživljava svaki dan kao kuću i bilo bi dobro da ga dijete ne doživljava kao šok već kao svakodnevni ugodan događaj. To je ovisno o mnogo čimbenika, ne samo o vrtiću kao zgradi izvana i iznutra već okoline vrtića, organizacije prostora, unutrašnjeg i vanjskog uređenja (Barši 1996, Miljak i Vujičić 2000, 2002, Miljak 2009). Iz viđenja navedenih autora se može vidjeti kako u prvom planu govore o određenoj instituciji vrtića i škole, no navedeno vrijedi i za svaku odgojno-obrazovnu instituciju. Specifično je za djetetova rana iskustva institucija vrtića i škole što se tada gradi dječji svijet. Tada dijete doživljava vrtić „jedinstvenim i jedinim na svijetu – kao što je jedan dom, jedna mama i jedan tata“ (Barši 1996, str. 200). To su temelji koji grade djetetu osjećaj sigurnosti a kasnije se ne može nadomjestiti (isto). Kada je o školskim učionicama riječ, Gandini (1998, str. 163) iznosi da bi „učionice trebale nalikovati svojevrsnom studiju, trebale bi se sastojati od prostora različitih veličina uključujući centralni prostor za zajednička okupljanja, radni prostor za suradničko učenje grupa različitih veličina i tiha, privatna mjesta gdje djeca mogu razmišljati i raditi neovisno ili individualno s odgajateljem ili s drugim djetetom“. Greenman (Gandini, 1998, str. 169) dovodi u neposrednu vezu prostor i osobne doživljaje: „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, sve što radimo, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati.“

Koji je dobar prostor za „misliti“?

Cencič i Bahovec (2012) u uvodniku časopisa ‚Suvremena pedagogija‘ (original na slovenskom jeziku ‚Sodobna pedagogika‘) koji je tematski bio posvećen arhitekturi i (skrivenim) porukama prostora škole, navode da pogledi na poučavanje i učenje naglašavaju da se učenje odvija na različite načine, u različitim gradovima i mjestima i u različitom vremenu te je stoga potrebno da školska okolina potiče na učenje, da učenici uče i izvan njihovih učionica, primjerice na hodnicima i okolini škole, te da je vanjski prostor također sastavni dio učenja. Iz povijesti znanosti, umjetnosti i filozofije možemo zamijetiti da je prostor nadasve važan za formiranje mišljenja, tijek razmišljanja te da su prostorni uvjeti mišljenja zapravo vrlo raznoliki. Autorice dodaju da je prostor u kojem se izvodi odgojno-obrazovni rad dodatni čimbenik nastave jer mladi upijaju simbolične poruke, koje im poručuju sama školska zgrada i njena okolica. Ako je nastava komunikacijski proces a prostor dodatni čimbenik nastave, tada je školski prostor u interakciji sa svojim korisnicima. Nicholson (2009, str. 45) govori da školski prostor šalje brojne poruke o tome što je važno a što nije. Na istom mjestu dodaje da školski prostor reflektira, kako i što učenici uče i kako ih se poučava. U filozofskim razmišljanjima o prostoru, mišljenju i učenju u vrtiću i školi ispostavlja se da je prostor element i inherentni dio samog kurikuluma svake odgojno-obrazovne institucije a ne neki izvanjski čimbenik kojeg bi kasnije više poštivali/uzimali u obzir. Prostor je „jednako“ skriveni kurikulum; svima pred očima te ga upravo radi toga teško promatramo a jednako tako i mijenjamo (Bregar Golobič, 2012). Šuklje Erjavec (2012, str.163-164) naglašava da slabo uređeni i zanemareni vanjski prostori na van poručuju potpuno drugačije poruke i sukreiraju potpuno drugačije odnose nego uređeni i opremljeni prostori. Radi toga je važno doznati koje primjere ponašanja, običaja i očekivanja djeca uče u vrtićima i školama. Day i Midbjer (2007, u Cencič 2012) govore da poruke prostora nisu samo vizualne, već škola poručuje i s mirisom, školskim zvonom..., a sve to utječe na osjećaje, vrednote, odnose, spoznaje itd. Sve zgrade i svi prostori nas

uče, premda ih je malo planiranih s tom namjerom. Navedeni autori zaključuju da nas okolina i prostor škole „tiho i stalno uče".

Cencič (2012) napominje u kontekstu stvaranja što poticajnijeg učečeg okruženja značaj aktivnog učenja, koji podrazumijeva učenje kroz rad, u interakciji, a razvija različite kognitivne i socijalne askpekte kod djece, njihove osjećaje, estetiku i tjelesni razvoj (Ciaccio, 2004). Drugim riječima, riječ je o cjelovitom razvoju, jer uključuje kognitivnu, konativnu i psihomotoričnu dimenziju učenja. Stoga, školska igrališta nisu namijenjena samo za kretanje i tjelesni razvoj već su namijenjena aktivnom učenju i istraživanju jer su sastavni dio školskog okruženja (Moore, 2006). U drugom istraživanju ustanovljen je veliki utjecaj školskog prostora na osjećaje i zdravlje učenika i učitelja i na rezultate učenja, primjerice, skromna učeća okolina učiteljima otežava poučavanje i učenicima učenje (Barret i Zhang 2009). Isti autori predstavljaju rezultate koji potvrđuju povezanost zdravlja učenika i učenja, na primjer, učenici u primjereno opremljenim ili eko školama manje oboljevaju i imaju bolje rezultate pri učenju. Poticajan školski prostor ima važnu i pozitivnu ulogu pri poučavanju i učenju i utječe na bolje rezultate učenika i bolji rad učitelja. Woolner (2010) dodaje da se u neprimjerenom školskom prostoru zaposlenici i učenici osjećaju manje učinkoviti i manje motivirani, teže većem izostanku iz škole, lošijem ponašanju i nižim uspjesima u učenju. Ustanovljeno je (LPA 2009, str. 8, u Cencič, 2012) da su se rezultati učenja poboljšali za 10 do 21 posto u školskim prostorima koji su bili osvjetljeni prirodnom svjetlošću, imali dobro prirodno prozračivanje razreda i ugodan pogled u usporedbi s rezultatima učenika koji su učili u razredima s minimalnom prirodnom svjetlošću i drugim manje ugodnim uvjetima. Poručuju da je veličina škole, razreda i posebnih prostora ili kutaka unutar razreda pozitivno utjecala na uspjeh učenika (Moore i Leckney, 1992, u Cencič 2012). Rezultati pokazuju da učitelji jednako kao i učenici postaju svjesni utjecaja fizičkog okruženja i spoznaju njegove slabosti, da školsko okruženje utječe na moral učenika i zaposlenika, na pozornost, te kao što je već spomenuto, na rezultate učenja (Woolner 2010).

U istraživanju stavova učitelja o školskom prostoru u kojem je sudjelovalo 36 osnovnih škola i 251 pedagoških djelatnika (Cencič, 2012), nastojalo se saznati kakve stavove imaju osnovnoškolski učitelji o povezanosti školskog prostora i učenja, ekologijom školskog prostora te kako učitelji vrednuju povezanost školskog prostora s okolinom. Rezultati pokazuju da se učitelji slažu da škole trebaju biti povezane s krajem u kojem se nalaze, no ne slažu se baš da bi školska igrališta trebala biti otvorena za druge korisnike. S tim se stajalištem u većoj mjeri slažu učitelji iz ruralnih krajeva od učitelja iz urbanih krajeva. Također, u većoj se mjeri učitelji iz ruralnih krajeva slažu da bi škole trebale imati manji vrt, što govori da su učitelji iz ruralnih krajeva skloniji povezivanju škole s okolinom od učitelja iz urbanih krajeva. Slunjski (2006) obrazlaže, pozivajući se na brojne autore, kako se stvaranjem prostornog i materijalnog okruženja stvara organizacija koja uči i sukonstruira predškolski kurikulum. Navedenu tvrdnju se može proširiti i reći da vrijedi i za druge odgojno-obrazovne institucije, ne samo one koje realiziraju predškolski kurikulum. Primjerice, brojni autori (Brown, 2001; Desforges, 2001; Perkins, 1991; Wilson, 1996) naglašavaju povezanost okruženja za učenje i dubine odnosno kvalitete učenja. Desforges (2010) govori da je učenje posebno osjetljivo na okruženje, Brown (2001) tvrdi da je učenje složen sklop procesa te se nalazi pod snažnim utjecajem okruženja, a Jelavić (1995) da je učenje kao čin stvaranja osobnog iskustva itekako osjetljivo na uvjete u kojima se zbiva. Organizacija prostora i materijalna opremljenost odgojno-obrazovne ustanove je također vrlo važan uvjet za kvalitetno učenje učenika (Cohen i sur. (1996); Kinstler i Gamble (2001); Kyriacou (2001)). Za Kinstler i Gamble (2001), kvaliteta fizičkog okruženja, kao i prostorna opremljenost ustanove spadaju u najvažnije organizacijske preduvjete učenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi jer snažno određuju prirodu tog učenja. To pokazuje moć djelovanja okruženja u kojem se učenje odvija na sam procesa učenja, njegov presudni značaj o kojem Rosenholtz (Prosser, 1999) piše da fizičko okruženje ima potencijal da proces učenja osnažuje, ali da ga i osiromašuje. Kerry i Tollitt (1992, prema Cohen i sur. 1996) prostor smatraju „esencijalnim izvorom učenja", osobito kad se radi o učenju mlađe djece, pri čemu se približavaju postavkama Krofliča (2001) o većem značaju skrivenog kurikuluma što su

djeca mlađe dobi. Iz tog razloga je jedna od osnovnih uloga odgajatelja i učitelja u organizaciji koja uči, a odnosi se na podršku učenja djece i učenika, dizajniranje poticajnog prostorno-materijalnog okruženja za učenje.

Prostorna organizacija bitno određuje, između ostaloga, kvalitetu socijalnih interakcija učenika međusobno, kao i učenika s učiteljem. U organizaciji koja uči, struktura, tj. organizacija prostora usmjerena je na poticanje susreta, komunikaciju i interakciju (Slunjski, 2006, str. 76-77). Autorica dodaje da bi sama ponuda poticajnih materijala, a bez postojanja mogućnosti komunikacije, tj.raspravljanja s drugom djecom, mogla voditi odgoju i obrazovanju tzv. *Piagetovskog djeteta* (Dahlberg i sur. 1999) od kojeg se očekuje da izgrađuje svoje znanje izolirano, izvan socijalnog konteksta. Važnim kriterijem kvalitete prostora odgojno-obrazovne ustanove smatra se također mogućnost komunikacije tj.socijalnih interakcija učenika (Bredekamp i Rosegrant, 1992; Gandini, 1998; Malaguzzi, 1998). Gandini (1998) napominje da je jedna od osnovnih kvaliteta prostornog okruženja snaga prostora u kojoj potiče susrete, komunikaciju i međusobne odnose djece. Organizacija prostora u velikoj mjeri odražava sliku pojedinog učitelja o djetetu, odnosno njegova uvjerenja i stavove o djeci i procesu njihova učenja, s čime se slažu i ilustriraju primjeri slijedećih autora: „prostor za učenje u učionici obično odražava učiteljeva uvjerenja o tome što i kako djeca uče“ (Tann, 2001, str. 171). Hendrick (1986, str. 50) također dovodi u vezu organizaciju i opremeljenost prostora s odgojnom filozofijom učitelja: „pri planiranju prostorog okruženja, učitelji trebaju uvijek ponovo razmotriti osnovne odgojne ciljeve koje smatraju važnima i kojima teže, kako bi kroz njih, njihova odgojna filozofija oživjela“. Dizajniranje prostornih i materijalnih uvjeta za odgoj i učenje djece u odgojno-obrazovnim ustanovama može predstavljati i materijalno opredmećenje određene odgojne filozofije ustanove, što je posebno vidljivo u nekim tzv. alternativnim odgojno-obrazovnim pedagoškim koncepcijama (Slunjski, 2006). Na primjer, Montessori koncepcija odgoja, izgrađena je na načelima Marije Montessori (Kamenov, 1982; Seitz i Hallwachs, 1997; Spodek i Saracho, 1991), na kojima je Montessori razvila specijalne materijale za učenje koji pak trebaju zadovoljavati pet osnovnih zahtjeva (više u Kamenov, 1982). Kvalitetno i poticajno prostorno okruženje podupire i učenje odraslih u odgojno-obrazovnoj ustanovi, s obzirom da pruža prilike za promatranje i proučavanje djece u mnogo raznovrsnijim aktivnostima i situacijama, nego što bi te aktivnosti bile u siromašnom okruženju (Slunjski, 2006). Senge i sur. (2003, str. 25) to ilustrira riječima “dokle god ljudi radni prostor ne pretvore u mjesto učenja, učenje će uvijek ostati zgodna ideja – usputna, ali ne središnja“. U tom smislu, prostorno-materijalno poticajno okruženje istodobno predstavlja podlogu zajedničkog, kontinuiranog učenja djece i odraslih.

Obrazovanje i okoliš

U kontekstu prostora i vanjskog okruženja nezanemariv je spomen i same u posljednje vrijeme aktivne rasprave o obrazovanju za održivi razvoj, u što spada i odgoj i obrazovanje za okoliš. U većini zapadnoeuropskih zemalja učitelji, njihovo obrazovanje i profesionalno usavršavanje smatraju se značajnim pokretačem promjena i implementacije odgoja i obrazovanja za okoliš. Niti jedna postojeća strategija, a ni prihvaćeni standardi u odgoju i obrazovanju za okoliš, neće moći postati stvarnima bez učitelja osposobljenih za ekološki odgoj i obrazovanje (Anđić, 2008, str. 356). Od šezdesetih godina prošlog stoljeća polako se unutar obrazovanja za okoliš poučava način djelovanja ekonomskih i socijalnih sustava na stvaranje ekoloških problema te je nužno pomirenje humanističkih, prirodnih i društvenih znanosti na zajedničkom radu na razvijanju preciznije interpretacije složenih koncepata ekološkog obrazovanja (Johnson, Mappin, 2005) što je osobito osjetno i prema Pedagoškoj enciklopediji iz 1989.godine, u kojem se nalazi slijedeće:

Ekološki odgoj je stjecanje suvremenih znanja, vještina, navika i stavova o ekološkim osobenostima, procesima i zakonima u životnoj sredini; upoznavanje o djelovanju čovjeka na životnu sredinu u različitim fazama i dimenzijama; razumijevanju suvremenih težnji i mogućnostima nauke, tehnologije, društvenih nauka i umjetnosti za cjelovitu zaštitu i unapređivanje životne sredine..., kao i navikavanje na ispravan odnos prema objektima u prirodi,kulturnim vrijednosti-

ma, radom stvorenim vrijednostima, posebno prema sveukupnim međuljudskim odnosima. (De Zan, 1990, str.304, prema Jukić, 2011)

Ekološki odgoj i obrazovanje podrazumijevaju stvaranje pravilnog odnosa čovjeka spram okoline koja ga okružuje, a učenici ga uče kroz odnos i vrijednosti samog učitelja prema okolini.

Čovjek mora u dobrom odnosu prema nekomu i nečemu najprije stvoriti distancu: između osobe, svojeg ja i prirode. Poistovjećivanje odnosno suživljavanje s prirodom, dakle, ne vodi pravom odnosu: Tek kad je distanca stvorena moguće je uspostaviti odnos koji ne smije biti bespredmetan odnos prema nečem trećem, za mene nevažnom, nego prirodan odnos s čimbenicima koje priroda kao takva sama nudi. Tu nije riječ o odnosu prema prirodi kakvu si ja kao osoba predstavljam, nego prema prirodi kakva jest. (Šorli i sur., 2007, str. 8).

Mnogi stručnjaci s područja ranog odgoja i obrazovanja poput Miljak (2009), Slunjski (2006) i Petrović-Sočo (2007) naglašavaju važnost prostornog i materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove te povezanost okruženja za učenje s kvalitetom učenja. Raspored prostora i opremljenost materijalima i igračkama govore o pedagoškoj kulturi ustanove (Petrović-Sočo, 2011). Kvaliteta prostornog i materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove snažno određuje prirodu učenja djeteta i odraslog u ustanovi, ono ga može obogatiti ili osiromašiti. Stoga se i kultura odgojno-obrazovne ustanove može opisati kao „zrak koji udišemo“, može imati pozitivan utjecaj na učenje i istraživanje odgojno-obrazovnog procesa, ali i negativan. Ista autorica navodi kako „kulturu stvaraju njezini sudionici, ona se neminovno mijenja kako se mijenjanju njezini pripadnici“ (Vujičić, 2011, str.36).

Pitanje kvalitete prostornog i materijalnog okruženja škole, a jednako vrijedi i za vrtić, nužno se povezuje sa propitivanjem kulture odgojno-obrazovne ustanove. Prostor je ogledalo kulture, odnosno, svjedoči o tome što odrasli misle o djeci, o njihovu učenju, o tome što ona mogu, te koja je uloga odraslog u njihovom učenju, razvoju i odgoju (Petrović-Sočo, 2007).

Čak Jukić (2011) napominje da postoji još jedna dimenzija odnosa čovjeka i ekoloških problema, a duhovno je moralne prirode i ne predstavlja samo tehnološki problem koji donosi suvremeno društvo. Institucije, a prije svega obrazovne, imaju cilj osiguravanja autonomije i samorealiziranja pojedinaca, ali i cjelokupnog društva te uspostavljanja skladnih odnosa s okolinom što u širem smislu predstavlja glavnu zadaću ekološkog odgoja i obrazovanja. Moderna teorija socijalizacije izdvaja dvije skupine vrijednosti kao bitne iz kojih učimo (Cifrić, 1996. u Jukić, 2011): prva se odnosi na ljudske vrijednosti, proizlazi iz “kulture”, iz nje učimo da postoje i “drugi” kao naši sugrađani i kako se odnositi prema njima, dok druga proizlazi iz “prirode” te iz nje moramo naučiti da osim nas postoji i živa priroda i kako se prema njoj trebamo odnositi. Stoga se može reći da ekologija proučava interakcije između ljudi i njihovog okruženja (prirodne, interpersonalne, društvene i kulturne) s naglaskom na odnosima s prirodnim okolišem, a neki autori (Quinn 1971, prema Wagner 2002) uvođenjem pojma humana ekologija smatraju da se naglasak premješta, s prethodno spomenutog proučavanja interakcije, na samu interakciju između ljudi i njihova okruženja. Stoga se na taj način važnost premješta na autonomiju i kreativnost ljudskog bića u okruženju u kojem živi pokazujući brigu za očuvanje baštine čovječanstva (prirodne i kulturne).

Rončević i Rafajac (2012) u svojoj teorijskoj analizi, koja je obuhvaćala koncepte održivog razvoja u obrazovanju, pokazuju da je preduvjet ostvarenja održive budućnosti radikalna rekonceptualizacija sustava i sadržaja obrazovanja.

Taguchi (2010) naglašava važnost materijalne opremljenosti pedagoškog okruženja za neprestani razvoj i učenje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Odnos i utjecaj materijalnog okruženja na sudionike odgojno-obrazovnog procesa autorica naziva interaktivna pedagogija a takva pedagogija pruža djeci mogućnost učenja putem interakcije s različitim materijalima. Dijete koje boravi više sati dnevno u odgojno-obrazovnoj instituciji, kao što to djeca najčešće čine u promatranim zemljama Hrvatske i Slovenije, radi radnog vremena roditelja i mogućnosti koje te institucije nude, jasno razumije uređenje prostora i ponudu materijala (te u prostoru vrtića i ponudu igračaka). Stoga se može reći da dijete „dekodira“ poruku koju mu prostorno i materijalno okruženje njegove odgojno-obrazovne grupe, a i cjelokupne ustanove šalje. Slunjski (2006)

tvrdi da u predškolskim institucijama odgajatelji koji znaju slušati i slijediti dijete mogu vidjeti kako dijete iščitava poruke prostora uz pomoć od djece, a odgajatelju će to poslužiti da uvidi kako još može pospješiti učenje, koje su to situacije koje pogoduju učenju i slično. Sve navedene kvalitete koje se pripisuju predškolskom odgajatelju krase i školske učitelje. Primjerice, Senge (2003) upućuje da je upravo to način na koji se stvaraju organizacije koje uče: stvarajući organizacije u skladu s ljudskom prirodom, odnosno mijenjanje teorije i prakse sukladno razumijevanju djeteta te promatranje prakse očima djeteta. To predstavlja ujedno najbolju (samo)procjenu okruženja. Iz svega do sada navedenog jasno je kako promjene u učenju zapravo moraju dolaziti iznutra, iz same odgojno-obrazovne institucije, a ne izvana. Uz to proces mijenjanja je nepredvidiv i jedinstven za svaku ustanovu (Stoll i Fink, 2000).

U ovom radu će se u empirijskom dijelu osobito promatrati stavovi o značajkama prostora učitelja razredne nastave. Iz tog je razloga, a i radi potrebe preispitivanja skrivenog kurikuluma putem stavova, potrebno promotriti na koji način stavovi nastaju i mijenjaju se. Stavovi služe učinkovitijem postizanju bitnih ciljeva (vrijednosti) i zadovoljavanju univerzalnih motiva (urođenih potreba) (Pastuović, 1999., str. 300). Čuvstvena sastavnica stava pokreće ponašanje osobe, a bez stava osoba ne može biti učinkovita u zadovoljavanju svojih potreba. Osoba može temeljem informacija o objekzu stava prosuditi predstavlja li objekt stava za njega nešto korisno ili štetno, o čemu ovisi čuvstvena sastavnica stava s kognitivnom. Osjećaj koji tako nastaje pokreće i usmjerava ponašanje osobe. Ipak, ponašanje u skladu s afektivnom komponentom može izostati ukoliko ima previsoku cijenu u obliku uloženog napora ili štetnih posljedica.

Problem i ciljevi istraživanja

Ustanovljeno je da je prostor važna komponenta pri učenju te zauzima visoko mjesto pri planiranju odgojno-obrazvnog rada, no glavno pitanje na koje se nastoji odgovoriti u ovom istraživanju jest: kakvi su stavovi učitelja prema značajkama prostora? U empirijskom kvantitavnom neeksperimentalnom istraživanju cilj je (i) ispitati stavove učitelja razredne nastave prema značajkama školskog prostora, (ii) ispitati postoji li povezanost u stavovima učitelja razredne nastave u Sloveniji i Hrvatskoj s obzirom na dob i staž te (iii) postoje li statistički značajne razlike u stavovima učitelja razredne nastave u Sloveniji i Hrvatskoj s obzirom na dob i staž.

Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 362 učitelja razredne nastave odnosno iz Hrvatske 174 (169 ženskih i 5 muških) ispitanika prosječne dobi 41,97 godina (SD= 8,91) u rasponu od 24 do 60 godina starosti, staža u prosjeku 17,76 godina (SD= 9,62), a iz Slovenije 188 ispitanika prosječne dobi 42,46 godina (SD=8,47) u rasponu od 23 do 59 godina starosti i staža 18,99 godine (SD=10,06). Uzorak je prigodan, odnosno odgovorili su učitelji čiji su ravnatelji pristali na sudjelovanje u istraživanju i proslijedili upitnik u elektronskoj formi svojim učiteljima. Ispunjavanje upitnika je bilo dobrovoljno.

Metode

Instrument

Kako bi se mjerilo stajališta o značajkama prostora škole, upotrijebilo se par stajalista o značajkama prostora, koji su sastavni dio istraživačkog projekta *Arhitektura školskog prostora u funkciji skrivenog kurikuluma* (u originalu *Arhitektura šolskega prostora v funkciji prikritega kurikula*) autora Tomšič Čerkez, Mlinar, Hozjan, Šuklje Erjavec, Bugarič i Cencič 2010 (u Cencič 2012). Kako bi se provjerila pouzdanost upotrijebljenog instrumenta, koeficijent Cronbach alphe se sagledavao zasebno za svaku državu, a iznosio je za upitnik na hrvatskom jeziku .72 te na slovenskom .71. Pozdanost dobivena pri originalnom korištenju Upitnika o stavovima o značajkama prostora (Cencič, 2012) Cronbach alphe je iznosila .93, a za ovu svrhu preveden na hrvatski jezik[1].

[1] Prevodila Lucija Jančec.

Učitelji su na ponuđene stavove o značajkama školskog prostora izražavali svoje slaganje na ljestvici Likertovoj tipa odnosno ocjenjivali tvrdnje od 1 do 5 (1 – uopće se ne slažem, 5 – slažem se u potpunosti).

U statističkoj obradi pri kojoj su se promatrale statistički značajne korelacije i statistički značajne razlike, navedenih 9 stavova promatrao se kao jedan faktor.

Podatci su se prikupljali u ožujku i travnju 2014.godine.

Obrada podataka

Dobiveni rezultati su najprije obrađeni na deskriptivnoj razini a zatim se pri pregledu značajnosti povezanosti koristio Spearmanov koeficijent korelacije kako bi se utvrdila povezanost stavova učitelja s obzirom na dob, staž i zemlju (Slovenija, Hrvatska). Kako bi se provjerilo postoje li statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na dob, staž i zemlju, pristupilo se daljnoj obradi putem Mann Whitney testa.

Rezultati

Tablica 1.
Numerus, aritmetička sredina i standarna devijacija na skali prostora.

Stajališta	M_{HR}	SD_{HR}	M_{SLO}	SD_{SLO}
1. Škola bi trebala biti što je moguće više povezana sa zavičajem/okolinom u kojoj se nalazi.	4.60	.70	4.40	.62
2. Škole bi trebale biti izgrađene iz prirodnih materijala.	4.06	.95	4.13	.85
3. Školske prostore bi trebala koristiti i lokalna zajednica za priredbe i slično.	3.56	1.25	3.77	.90
4. Škole bi trebale imati i umjetnička djela.	4.29	.90	4.04	.82
5. Pri gradnji bi trebalo koristiti lokalne materijale.	4.30	.88	4.10	.75
6. Suvremene škole bi trebale imati i manji vrt.	4.72	.56	4.46	.65
7. Iz arhitekture prostora škole učenici mogu štošta naučiti.	4.53	.78	4.07	.80
8. Igralište škole treba biti otvoreno i za druge korisnike.	3.28	1.34	3.40	1.08
9. Ekološka rješenja su uvijek i skuplja rješenja.	2.91	1.24	3.47	1.05

Tablica 2.
Rezultati statistički značajnih korelacija i statistički značajnih razlika

	Država	r_{s1}	r_{s2}	Mann Whitney P(Sig.)
Dob	Hrvatska	.116*; p<.05	.145	.337; p<.05
	Slovenija		.106	.308; p<.05
Staž	Hrvatska	.089	.108	.219; p<.05
	Slovenija		.107	.318; p<.05

Legenda:
r_{s1} = povezanost stavova o značajkama prostora s obzirom na dob i staž u cjelokupnom uzorku
r_{s2} = povezanost stavova o značajkama prostora s obzirom na dob i staž pri hrvatskim i slovenskim učiteljima
P = statistička značajnost razlika između mlađih (od 23 do 42 godina starosti) i starijih (od 43 do 60 godina starosti) ispitanika odnosno s manje (od 0 do 18 godina) i više godina staža (od 18 do 43) dobivenih Mann Whitneyevim testom

Rasprava

Pregledom srednjih ocjena učitelja razredne nastave u Tablici 1., može se vidjeti da su stavu „Suvremene škole bi trebale imati i manji vrt." učitelji dali najvišu ocjenu od svih ponuđenih tvrdnji i to nešto višu ispitanici iz Hrvatske (4.72) nego iz Slovenije (4.46). Posljednjih godina pokrenuta je inicijativa za priključivanje pokretu Eko škole, međunarodnog statusa koji postavlja standarde za ugradnju odgoja i obrazovanja za okoliš u sve segmente odgojno-obrazovnog sustava i svakodnevni život učenika i djelatnika škole (http://www.lijepa-nasa.hr/skole-eko.html?id=51). Prirodan korak, barem na deklarativnoj razini, je pokretanje manjeg vrta kojeg bi učenici s učiteljima obrađivali i učili o zavičajnom bilju te realizirali dio nastave na otvorenom. Pri ranijem korištenju ovog upitnika, (Cencič, 2012) kod učitelja i nastavnika osnovnih škola u Sloveniji dobivena je na ovom stavu nešto niža ocjena (3.55).

Slijedeći stav kojeg su ispitanici visoko ocjenili je „Škola bi trebala biti što je moguće više povezana sa zavičajem/okolinom u kojoj se nalazi." I to hrvatski ispitanici ocjenom 4.60, a slovenski 4.40. Navedeni je stav jako blizak postavkama Eko škola, koji primjerice podrazumijevaju osnivanje odbora Eko-škola kojeg osim školskog dijela (ravnatelj, nastavnici-školski koordinator, predstavnici učenika i roditelja te tehničkog osoblja) sačinjavaju predstavnici lokalne uprave, lokalnog gospodarstva i (lokalnih) ekoloških udruga, Taylor (2009 u Cencič 2012) napominje da održive škole čine harmoniju s društvom, kulturom i životom u lokalnoj zajednici. Drugim riječima, veza održive škole i lokalne zajednice je u simbiozi, jer su pokreti za eko-škole, čak i sama ideja o održivost škola „način življenja" (http://www.lijepa-nasa.hr/skole-eko.html?id=51), odnosno mnogo više od redovnog plana i programa koje odgojno-obrazovne institucije provode. Cencič (2012) je dobila ocjenu 4.41, blisku ocjeni dobivenoj pri slovenskim ispitanicima u ovom istraživanju (4.40).

Pri stavu „Iz arhitekture prostora škole učenici mogu štošta naučiti." učitelji iz Hrvatske daju također jako visoku ocjenu 4.53, a slovenski učitelji 4.07 (srednja ocjena iz Cencič (2012) 3.45) što bi značilo da su učitelji iz obje zemlje vrlo visoko senzibilizirani o implicitnom, nenamjernom učenju učenika iz arhitekture – koja ne poučava verbalno, već vizualno. Okolina za učenje, kao i svaki prostor nosi odnosno odašilje brojne poruke (Miljak, 1996., Day i Midbjer, 2007. u Cencič, 2012.), te je ova visoka ocjena potvrda da učitelji prostor smatraju doista trećim učiteljem kao i brojni autori (Nicholson, 2005, Edwards, Gandini i Forman, 1998).

Prema slijedećem visokom rezultatu, ovaj put slijedeći ocjene slovenskih ispitanika (4.13; Cencič, 2012: 4.08) prema stavu „Škole bi trebale biti izgrađene iz prirodnih materijala" zamjećuje se iako nešto niža po srednjoj ocjeni (4.06), no ipak jako podržavajuća visoka ocjena učitelja u Hrvatskoj. Ovaj stav je interesantan jer problematizira sam odabir materijala za gradnju škola, što ovisi o velikom broju čimbenika (klimatski uvjeti, financijsko stanje, preferencije idejnog voditelja, itd.), ali niz autora ipak ističe prednosti prirodnih materijala. Pallasmaa (2005, u Cencič, 2012.) smatra da prirodni materijali poput drveta, kamena ili opeke odašilju svoju poruku iz povijesti ili povijesne upotrebe, dok umjetni materijali ne uključuju vrijeme niti ne svjedoče ljudskoj povijesti. Užar (2013) smatra da je drvo materijal u suglasnosti s prirodom a naglašava da je za širu upotrebu drva kao građevnog materijala bitna promocija, čime se povećava osviještenost spram ekoloških i energetskih svojstava tog materijala. Nužno je poticati sustavno obrazovanje inženjera, arhitekata i zainteresirane javnosti čime bi drvo trebalo zauzeti svoje mjesto u budućnosti izgradnje niskoenergetskih objekata odnosno time bi se smanjila emisije CO_2 i došlo bi do manjeg utroška energije.

Stav „Pri gradnji bi trebalo koristiti lokalne materijale." je postigao visoke ocjene (učitelji u Hrvatskoj 4.30, učitelji u Sloveniji 4.10; 2012: 3.64), što znači da je većina ispitnika tog stava. Upravo se u Odboru regija Europske unije razmišlja kako učinkovito koristiti resurse u građevinskom sektoru pa je prema nacrtu mišljenja preporuka da se „lokalni uvjeti i prednosti za lokalno gospodarstvo trebaju smatrati važnim aspektima održivosti, primjerice promicanjem korištenja lokalnog građevinskog materijala, što se smatra najučinkovitijim te može imati pozitivne učinke na lokalno gospodarstvo, a zahtijeva najmanje prijevoza"(https://webapi.cor.europa.eu/documentsanonymous/COR.../content , str.3)

Ocjene prema stavu „Škole bi trebale imati i umjetnička djela." su također vrlo visoke (hrvatski ispitanici 4.29, slovenski 4.04, u 2012: 3.67). Autori Greene, Kisida i Bowen (2014) na-

glašavaju važnost „izlaganja“ djece u školskoj dobi umjetnosti te ju povezuju sa samim značajem škola – koje ne postoje samo da bi osigurala ekonomski isplative vještine i znanja već da bi oblikovala kulturne mlade ljude koji će cijeniti umjetnost i kulturu. U Austriji je zakonom propisano da svaka novoizgrađena odgojno-obrazovna institucija dio investicije mora uložiti u umjetnička djela (Kuhar, 2009., u Cencič, 2012). Osobito se ističe argument da postoje djeca koja radi obiteljskih uvjeta ne dolaze i neće doći u kontakt s umjetničkim djelima te je zadatak škole da ih senzibilizira i uvede u svijet umjetnosti.

Da bi školske prostore trebala koristiti i lokalna zajednica za priredbe i slično, smatraju učitelji u obje zemlje te daju uglavnom pozitivnu ocjenu. Hrvatski učitelji se načelno slažu i daju ocjenu 3.58, a slovenski nešto višu, 3.76 (2012. godine 3.77). Ovaj stav je interesantan jer učitelji procjenjuju koliko im se sviđa ideja da drugi subjekti iz lokalne zajednice ulaze u prostor koji su učitelji i zaposlenici škole uredili za odgojno-obrazovnu svrhu. Načelno slaganje s ovom tvrdnjom ukazuje na učiteljsku percepciju škole kao ustanove koja je integralni dio zajednice više nego zasebni i samodovoljni entitet.

Da igralište škole treba biti otvoreno i za druge korisnike je stav koji je dobio slabije ocjene u obje skupine ispitanika, 3.27 pri hrvatskim učiteljima i 3.40 pri slovenskim (ranije 2012. godine 3.42). Neke škole u Hrvatskoj i Sloveniji imaju ogradu, neke ne, što bi značilo da su neke i zaključane za vanjske korisnike pa se može nagađati da je prvenstveno riječ o zaštiti igrališta od devastacije. Postoje manja mjesta u kojima su školska igrališta jedina igrališta gdje se djeca i odrasli mogu slobodno baviti sportovima za kojem im je potrebno igralište (npr. iscrtano polje za košarku, nogomet i sl.). Hertzberger (2009., u Cencič, 2012.) nadodaje da ograda na školskim igralištima može predstavljati zaštitu za djecu ali im i može predstavljati „zatvor“.

Stav da su ekološka rješenja uvijek i skuplja je specifičan po tome da je slaganje s odgovorom označavalo negativan odnos do ekologije škola, zato se pri tom stavu prevrednovalo bodovanje, odnosno vrijednost aretmetičkih sredina ukazuje da se većina slaže s ovim stavom (hrvatski učitelji 2.91, slovenski 3.47, a 2012. godine 2.41 – odnosno najviši stupanj slaganja sa stavom). Unatoč ovome stavu, istraživanja (LPA, 2009, u Cencič 2012) su pokazala da zelene ili eko škole ne predstavljaju dodatni trošak, nisu ni skuplje od tradicionalnih školskih zgrada, nema statistički značajnih razlika pri cijenama gradnje zelene ili klasične škole jer gradnja i tehnologija zelenih škola nisu previše zahtjevne. Održavanje takvih zgrada je dugoročno jeftinije jer smanjuju upotrebu energenata (vodu, struju i sl.), a stvara ekološku osviještenost kod pojedinaca, poštivanje prirode i želju za stvaranjem niskoenergetskih građevina s atmosferom ugodnom za boravak (Ovčar, 2010). Autorica naglašava da funkcija, konstrukcija i estetika pritom ne moraju i ne smiju biti zanemareni već tek u sinergiji s energetski učinkovitim rješenjima nastaju zadovoljni korisnici građevina te ponosni stanovnici planete Zemlje. Cencič (2012) naglašava i opisuje istraživanja koja pokazuju da ekološka rješenja stvaraju održive i poželjne vrijednosti, ekološka, održiva rješenja pri gradnji utječu i na uređenje unutrašnjih prostora, a učenici i učitelji su zdraviji i manje izostaju s nastave i posla.

Godine 2012. Cencič je u svom istraživanju promatrala ocjene koje su slovenski učitelji dali prema promatranim stavovima s obzirom na to dolaze li ispitanici iz škole u gradu, prigradu ili selu te je pronašla statistički značajne razlike pri tri stava. Učitelji u školama na selu su pokazali veću naklonjenost životu škole u zajednici, u stavu da školske prostore mora koristiti i lokalna zajednica za priredbe i slična događanja, zatim u stavu da školsko igralište treba biti otvoreno i za druge korisnike te u stavu da bi suvremene škole trebale imati manji vrt.

Kada je riječ o povezanosti stavova o značajkama prostora s obzirom na dob, kao što se može vidjeti u Tablici 2., pri skupnom uzorku se uspostavila niska pozitivna povezanost .116* na razini značajnosti p= .05, što bi značilo da su ispitanici više dobi u cjelokupnom uzorku iskazali više pozitivne stavove za razliku od onih mlađih, dok se pri hrvatskim ispitanicima pokazalo da nema značajne povezanosti, kao ni pri slovenskim ispitanicima.

Što se tiče povezanosti stavova o značajkama prostora s obzirom na staž, povezanosti pri skupnom uzorku nema (.089) jednako kao ni kod hrvatskih niti slovenskih ispitanika.

Dobiveni rezultati pri pregledu statistički značajnih korelacija upotrebom Spearmanovog koeficijenta korelacije i razlika dobivenih Mann Whitneyevim testom govore da ne postoje sta-

tistički značajne korelacije ni razlike u stavovima pri obje skupine ispitanika, s obzirom na njihovu dob i staž u obje zemlje. Nepostojanje statistički značajnih korelacija i razlika možemo gledati u obrazovanju učitelja u obje zemlje: u doba predbolonjskog procesa (nakon primjene bolonjskog procesa došlo je do izmjena u studijskim programima, npr. učitelji razredne nastave u Hrvatskoj studiraju 5 godina, dok u Sloveniji 4 godine) je obrazovanje učitelja razredne nastave je bilo slično. S obzirom da je većina ispitanika studirala ranije, izostanak razlika se može na taj način objasniti.

Zaključci

Iako se pokazalo da je školski prostor važan čimbenik odgojno-obrazovnog procesa, kojeg postaju svjesni i ne-odgojno-obrazovni djelatnici, Bregar Golobič (2012) navodi da među arhitektima gradnja odgojno-obrazovnih institucijama nije „zvijezda" među zadacima, no unatoč tome predstavlja jedan od najzahtjevnijih strukovnih izazova. Kroz promišljanja brojnih autora može se vidjeti slojevitost i zahtjevnost kojima je potrebno pažljivo pristupiti jer je prostor aktivan čimbenik učećeg procesa. Prostor i njegova implicitnost u učećem procesu doprinosi ukazivanju na 'drugu' važnost međuovisnosti mijenjanja kulture i struktura odgojno-obrazovne organizacijea doprinosi stvaranju vrijednosti, stavova, norma i očekivanja učitelja. Ona 'druga' važnost je skrivena jer je uvijek pred nama a teško ju vidimo i jednako teško mijenjamo (Bregar Golobič, 2012), a potrebno ju je kontinuirano istraživati kako bi je mogli mijenjati i pravovremeno osuvremenjavati zajedničku viziju učenika i učitelja, da bi svakom sudioniku odgojno-obrazovnog procesa omogućio prilike za učenje i dobrim osjećajem zbog svoje potrebe za učenjem u kojem god prostoru i u kojoj god učećoj zajednici se nalazili.

Prema dobivenim rezultatima može se zamijetiti kako različite stavove učitelji razredne nastave procjenjuju unutar dvije države, te kako daju najviše ocjene stavovima da bi suvremene škole trebale imati manji vrt i biti više povezana sa zavičajem u kojem se nalazi i djeluje. Osim toga, ustanovljeno je da ne postoje korelacije između stavova o značajkama prostora škole i dobi odnosno staža kod učitelja razredne nastave u Sloveniji i Hrvatskoj. Također, nisu nađene statistički značajne razlike u stavovima učitelja razredne nastave u Sloveniji i Hrvatskoj prema značajkama prostora s obzirom na dob i staž.

U slijedećim istraživanjima stava o značajkama prostora kod učitelja razredne nastave bilo bi dobro pogledati postoje li statistički značajne sličnosti i razlike s obzirom na mjesto rada i vidjeti razlikuju li se ispitanici koji rade u gradu, prigradu i selu u stavovima prema značajkama prostora.

Literatura

Anđić, D. (2008). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj [Paradigmatic aspects of environmental issues and education for environment and sustainible development]. *Metodički ogledi* 14 (2), 9-23.

Barši, J. (1996). Pomeni prostora v vrtcu. [The meanings of kindergarten spaces.] U: Dolar Bahovec, E., Kodelja Z. (Ur.) *Vrtci za današnji čas [Kindergartens for present time*] (str. 191-200). Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.

Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (1992). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment.* New York, National Association for the Education (1-2).

Bregar Golobič, K. (2012): Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega kurikuluma) [What school do we want? Space as an element (of hidden curriculum)]. *Sodobna pedagogika.* 1/2012. 52-72.

Brown, G. (2001). Što učenje sve uključuje? [What does learning all includes?] U: Desforges, C. (Ur.) (2001). *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi* [*Successful learning and teaching – psychological approaches].*(str.17-37). Zagreb: Educa.

Cencič, M. (2012). Razsežnosti šolskega prostora [Dimensions of school space]. *Didaktika Slovenica*. 27/3-4. 117-150.

Cencič, M., Bahovec, D. E., Bida, G, i sur. (2012). *Arhitektura šolskega prostora v funkciji prikritega kurikula. Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta [Arhitecture of school spa-*

ces in a function of hidden curricurum. Final research report], V5-1029. Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge.

Desforges, C. (Ur.) (2001). *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi* [*Successful learning and teaching – psychological approaches.]* Zagreb: Educa.

Dolar Bahovec, E. (2012). Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija, arhitektura, šolanje. [What is good thinking space? Philosophy, architecture, schooling.] *Sodobna pedagogika*. 1/2012. 18-33.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach.* London: Ablex Publishing Greenwich.

Forman, G., Fyfe, B. (1998). Negotiated Learning Through Design, Documentation and Discourse. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach* (str. 239-260) London: Ablex Publishing Greenwich.

Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach* (str. 161-178) London: Ablex Publishing Greenwich.

Goldhaber, J., Smith, D. & Sortino, S. (1997). Observing, Recording, Understanding: The Role of Documentation in Early Childhood Teacher Education. In Hendricks, J. (Ed.). *First step Toward Teaching the Reggio Way*. (str. 198-209) Columbus, OH, Merrill/Prentice – Hall.

Hendrick, J. (1986). *Total Learning, Curriculum for the Young Child.* Columbus: Merrill Publishing Company.

Johnson, E. & Mappin, M.J. (2005) (Eds*.). Enviromental education and advocacy: Changing perceptions of ecology and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jukić, R. (2011). Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba. [Ecological issues as an educational need]. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 20.3. 267-286.

Kamenov, E. (1982). *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje* [*Experimental programmes for early education.]* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kinsler K., & Gamble A.M. (2001). *Reforming schools*. London, New York: Continuum.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. *[Between obedience and responsibility].* Ljubljana: Vija.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća. [Basic teaching virtues].* Zagreb: Educa.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and philosophy. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach* (str. 41-89) London: Ablex Publishing Greenwich.

Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoj [Humanistic approach to theory and practice of kindergarten education].* Zagreb: Persona.

Miljak, A. & Vujičić, L. (Ur.) (2000). *Vrtić kao dječja kuća* .[*Kindergarten as child's house].* Poreč: Dječji vrtić „Radost" Poreč.

Miljak, A. & Vujičić, L. (Ur.) (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom „dječja kuća",* [*Kindergarten corresponds to child's nature "child's house"*]. Rovinj: Dječji vrtić „Neven" Rovinj.

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću* [*Life of children in kindergartens].* Zagreb: SM Naklada.

Nicholson, E. (2005). The School Building as Third Teacher. In Dudek, M (Ed.). *Children Spaces*. (str. 44-65). London, New York: Routledge.

Ovčar, J. (2010). *Održiva gradnja - ponovno otkrivanje gradnje i/ili novi pogled na svijet i nova životna filozofija. [Sustainible construction - the rediscovery of construction and/or a new look on life and a new life philosophy]*. (str. 63-70). Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu, 1.2.

Pastuović, N. *(*1999*). Edukologija* [*Educology].* Zagreb: Znamen.

Petrović Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. [*Changing context and educational practice in kindergartens.]* Zagreb: Mali profesor.

Prosser, J. (Ed.) (1999). *School culture.* London: Paul Chapman Publishing.

Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj-izazov za sveučilište? [Sustainible development – challange for the university?]* Rijeka: Filozofski fakultet.

Seitz, M. & Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. [*Montessori or Waldorf*]. Zagreb: Educa.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Smith, B. (2003). *Ples promjene.* [*The dance of change]* Zagreb: Mozaik knjiga.

Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči.* [*Creation of kindergarten curriculum in a kindergarten – learning organization].* Mali profesor: Zagreb.

Spodek, B. Saracho, O.M. (1991). *Issues in Early Childhood Curriculum.* New York, London: Teachers College Press.

Sudec, K. (2012): Kam naj sedem? Učenje v ustvarjanju šolske arhitekture. [Where to sit? Co-creational process of learning with inner architecture of school]. *Sodobna pedagogika.* 1/2012. 140-154.

Šuklje Erjavec, I. (2012). Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnom procesu. [Meaning and posabilities of using outdoor school space in educational process]. *Sodobna pedagogika*. 1/2012. 156-174.

Šorli, S., Klinar, D., Kern, N. (2007). *Cjelovita ekologija: Put u svjesno društvo.[Holistic ecology: Path to the conscious society]* Ptuj: ZRS Bistra.

Taguchi, H. L. (2010). *Going Beyond the Theory/ Practice Divide in Early Childhood Education - Introducing an intraactive pedagogy*. London and New York: Routledge.

Taylor, A. (2009). *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments.* Albuquerque: University of New Mexico Press.

Užar, Josip (2013) Drvo – materijal u suglasnosti s prirodom. [Wood – material in harmony with the nature]. *Tehnički glasnik*, 7 (3). 258-262.

Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. [The research of the culture of educational institution].* Zagreb: Mali profesor.

Wilson, B. (1996). Introduction: What is a constructivist learning environment? In Wilson B. (Ed.), *Constructivist learning environments.* (str. 3-8) Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.

Elektronički izvori:

Barrett, P., & Zhang, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces. Design Implications for Primary Schools.* SCRI Research Report. Preuzeto 7. ožujka 2013. sa http://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/43834191.pdf.

Metodologija programa Eko škola. Preuzeto 20. veljače 2015. sa http://www.lijepa-nasa.hr/skole-eko.html

Odbor regija Europske unije. Nacrt mišljenja: Prilike za učinkovito korištenje resursa u građevinskom sektoru, za 111. plenarno zasjedanje 16.-17. travnja 2015. godine. Preuzeto 28. veljače 2015. sa https://webapi.cor.europa.eu/documentsanonymous/COR.../content

Lucija Jančec
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Kopru
Cankarjeva 5, 6000 Kopar, Slovenija
lucija.jancec@gmail.com

Jurka Lepičnik Vodopivec
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Kopru
Cankarjeva 5, 6000 Kopar, Slovenija
Jurka.Lepicnik@pef.upr.si

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 87-99

Attitudes of elementary school teachers towards characteristics of school space

Lucija Jančec and Jurka Lepičnik Vodopivec
Faculty of Education University of Primorska, Koper, Slovenia

Abstract

Pupils in school are learning 'something else', not just contents prescribed in the school curriculum. This is the content of the curriculum of process, the hidden curriculum. Discussion of the hidden curriculum reflects on everyday phenomena that surround us, especially in institutional life, such as rituals, routines, values but equally so in what physically surrounds us as - buildings, schools, architecture. The authors note that the space can be considered as a "third teacher", a "three-dimensional textbook" and that the space messages are not only visual, but school talks by its smell, bell, and all of this affects the feelings, values, relationships, knowledge and others things in school. Furthermore, there is connection between health and learning of pupils: pupils in appropriately equipped or eco schools are less ill and have better results in learning. Stimulating school environment plays an important and positive role in teaching and learning, while inadequate school environment facilities staff and pupils feel less effective and less motivated, tend greater absence from school, worse behavior and lower success in learning. The purpose of this paper is to identify attitudes toward characteristics of school space and to see whether there are similarities and differences in attitudes among elementary school teachers in Slovenia (N=188) and Croatia (N=174) according to the age and the years of work experience. Results indicate that the attitudes of elementary school teachers are significantly related to age and work experience, as if not there are no statistically significant differences among them. Based on the ratings on individual items, we can see the openness of teachers towards the importance of the use and importance of space in the educational process.

Keywords: *space; hidden curriculum; attitudes; elementary school teachers.*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 100-110

Work orientations and well/ill-being of elementary school teachers

Lana Jurčec and Majda Rijavec
Faculty of Teacher Education University of Zagreb

Abstract

Since, according to recent studies in positive psychology, well-being of teachers is important factor in their effectiveness it would be worth finding out what contributes to teachers' well-being.

The aim of the present study was to examine the relationship between teachers' work orientations and their well-being and ill-being. The sample comprised 295 classroom teachers and 259 subject elementary school teachers from Zagreb area. In order to measure teachers' well-being and ill-being, the following instruments were used: The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985), Job Satisfaction - Single Item Scale (Scarpello & Campbell, 1983), Emotional Exhaustion (Maslach et al., 1996), Positive and Negative Affective Schedule (Watson et al., 1988). Teachers' work orientations were measured using the modified University of Pennsylvania Work–Life Questionnaire (Wrzesniewski et al., 1997).

MANCOVA results showed that class teachers were more satisfied with their work, less emotionally exhausted, approached work more frequently as calling and career, and less frequently solely as a mean of financial security. The results of hierarchical regression analysis suggested that calling orientation was significant positive, and job orientation significant negative predictor of well-being, while opposite was found for ill-being.

It was concluded that calling orientation can increase psychological well-being and decrease ill-being. On the other hand, job orientation (work just for financial security) can increase ill-being and decrease well-being. Results of present study could have practical implications for teacher education and professional counseling.

Key words: *class teachers and subject teachers; ill-being; well-being; work orientations*

Introduction

Scholars in the field of organizational behaviour stress the importance of attitudes people hold towards their work (for review see Pratt & Ashforth, 2003; Wrzesniewski, 2003). These attitudes are often referred to as work orientations and are usually defined as general relationship to work in terms of purpose and psychological meaning (Dekas & Kamin, 2008; Roberson, 1990, Wrzesniewski, 1999).

Previous research have shown that people can have three distinct orientations to their work roles: "just job" (exclusively as a means to acquire necessary financial resources), career and calling (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 1985; Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997; Wrzesniewski, 2003). Employees who view their work as a source of material benefits (*job orientation*) focus on financial rewards and necessity. They work mainly for money and invest little of their self-identity in their work role. Those with *career orientation* focus on advancement and achievement. For them the work is source of opportunities for individual accomplishments such as status, better salary, power, and self-esteem. Finally, people with *calling orientation* work for the fulfillment the works give them and focus on opportunities to create socially-useful work. For them the work is important part of their identity and they are likely to have the greatest investment in their work role.

Until recently, researches have been focused mainly on calling orientation. Since 2007, the number of studies on calling has more than tripled the number written prior to that date (Duffy & Dik, 2012).

What are the reasons for this growing interest among scholars for research on calling? In past the emphasis in literature was on objective indicators of work performance. Nowadays, more attention is given to subjective indicators such as job satisfaction and feeling of success. „A new interest in the idea of vocation and calling—even though these terms may not be used - is emerging as people search for more humane and meaningful ways to understand their work lives“ (Weiss & sur., 2003, p. 6).

Number of people seeking meaning and fulfillment in their personal and professional life is increasing. Those who are not able to cope with life challenges often suffer from depression, anxiety or burnout. Since calling have been documented to have positive consequences in both personal and professional life of the employees, this construct is gaining attention in various professional settings.

Research in this field revealed that people with calling orientation spend more time at work and report higher job and life satisfaction than those with job or career orientation (Peterson et al., 2009; Wrzesniewski et al., 1997). Some authors even claim that a sense of calling is the ultimate form of subjective professional success (Hall & Chandler, 2005). This perspective is relevant for the emerging interest in positive psychology as well where meaning and purpose in life are considered as main contributors to happiness and life satisfaction (Peterson, Park, &i Seligman, 2005; Steger & Frazier, 2005). When people experience their work as a calling it brings them the sense of meaning both at work as well as in life generally (Steger, Pickering, Shin & Dik, 2010; Wrzesniewski, 2003).

Teacher profession has a long and close association with the notion of calling (Mattingly, 1975). When asked about their motivation for teaching, teachers usually speak of being called to teach, referring to the fact that they find teaching richly rewarding in ways that other vocations are not. In spite of that empirical evidence is surprisingly scarce. Studies demonstrated that teachers with calling orientation show distinctive and deep service ethic (Serow, Eaker & Forrest, 1994), display significantly greater enthusiasm for their work (Buskist, Benson & Sikorski, 2005; Serow, 1994) and deep concern for their students' well/being (Bullough & Hall-Kenyon, 2012). Studies linking teachers' work/orientations to well/being are also rare. A study by Wrzesniewski and colleagues (1997) revealed that teachers with calling orientation had higher job and life satisfaction compared to those who experience their work as career or just a means of financial security.

Treadgold (1999) found that being engaged in meaningful work (or calling orientation) was correlated negatively with stress and depression and positively with clarity of self-concept. According to self-determination theory (SDT, Deci & Ryan, 2000) focus on material rewards (as in experiencing one's own work just as a source of material benefits) decreases the possibility of satisfying basic psychological needs for autonomy, competence and relatedness. Research has shown that preference of extrensic rewards results in lower job and life satisfaction (Vansteenkiste, Neyrinck, Niemic, Soenens, De Witte & Van den Broeck, 2007). Similary, individuals who view their job only as a means for financial security are less satisfied with their work and do not feel adequately compensated. These results imply that having high „job orientation“ can result in negative attitudes towards one's work and less enjoyment.

It is documented that individuals working in health and education sector tend towards calling orientation more often than those in other professions (Hagmaier & Abele, 2012) but at the same time they are more prone to burn-out (Shimizu et al., 2003; Maslach et al., 2001). That poses the question of possible relationship between having a calling and burn-out. However, research does not support this assumption. On the contrary, individuals with calling orientation cope better with stress and have lower level of emotional exhaustion (Treadgold, 1999). In addition to that, people who believe that their work is helpful for others think less about themselves and more about other people. They are less emotionally exhausted and have better work performance (Grant, 2010).

Bearing in mind that research on work orientations of elementary school teachers is scarce (and nonexistent in Croatia) the first aim of this study was to investigate work orientations

of elementary school teacher in Croatia with possible differences between class and subject teachers. We assumed that teachers would generally tend towards calling orientation, followed by career orientation while job orientation will be the least frequent (Hypothesis 1). In addition to that, higher calling orientation (and lower career and job orientation) are expected in a group of class teachers since they are focused on working with students from the beginning of their education. Contrary to that, at least for some subject teachers, working in school was not their first choice.

The second aim of the study was to assess the relationship between teachers' work orientations and their well being (including life satisfaction, positive affect and job satisfaction) and ill-being (including negative affect and emotional exhaustion). In line with previous research positive relationship between calling orientation and well-being measures was expected, and negative with ill-being measures. The other two work orientations (career orientation and job orientation) were expected to correlate negatively with well-being and positively with ill-being.

Method

Subjects

The participants were 560 elementary school teachers from Zagreb area. The sample comprised 53.2% classroom teachers and 46.8% subject elementary school teachers. The number of years of teaching experience ranged from 0 to 44 years with a mean of 16 years (*M*=16.34, *SD*=10.48). According to gender, in sample were 11.4% male teachers and 88.6% female teachers.

Procedure

The research was conducted in 12 primary schools and one professional congress of primary school teachers at county level. Questionnaires were administered in group settings during the Teachers' Council meeting in each school and during the one professional congress of primary school teachers. Approximately 30 minutes were needed to fill out the questionnaire. Prior to the questioning the respondents were introduced to the participants' rights to voluntary participation and guaranteed anonymity. After the questioning the respondents were introduced to the aim of the study.

Instruments

In the present study, five self- report instruments were used:

Modified University of Pennsylvania Work–Life Questionnaire (Wrzesniewski et al., 1997). The Work-Life Questionnaire was modified for this study to measure teachers' work orientations.

Seven items were used to measure a calling orientation (e.g., *I would choose my current work life again if I had the opportunity*). Nine items were used to measure a career orientation (eg., *I expect to be in a higher level job in five years*.). Five items were used to measure orientation to job only as source of financial security called job orientation (e.g., *I view my job as just a necessity of life, much like breathing or sleeping*.). Respondents rated each item on 5-point Likert scales from 1 - strongly disagree through 5 - strongly agree. In this study, Cronbach´s alpha coefficient of reliability were .913 for career subscale, .702 for calling subscale, and .675 for job subscale.

Satisfaction with life scale – LS (Diener et al., 1985) measures the cognitive component of subjective well-being. Five items measure the individual's evaluation of satisfaction with life in general (e.g., *The conditions of my life are excellent*). Individuals respond to each item on 5-point Likert scales from 1 - strongly disagree through 5 - strongly agree. Higher overall (average) score is indicative of greater life satisfaction. In this study, Cronbach´s alpha coefficient of reliability was .828.

Global Job Satisfaction – JS (Scarpello & Campbell, 19839 is single-item measure regarding respondents' overall job satisfaction (e.g., *All and all, how satisfied would you say you are with your job?*). Individuals respond on a five-point Likert scale, from 1 - not at all through 5 - completely.

Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) provides a self-assessment of both positive (PA) and negative (PN) general activated affective states. There are 10 adjectives for the PA dimension (e.g., *enthusiastic*) and 10 adjectives for the NA dimension (e.g., *nervous*). Respondents were asked to rate the extent to which they have experienced each particular emotion within three months, on a five-point Likert scale, from 1 - not at all through 5 - very much. Cronbach's alpha in this study was 0.855 and 0.64 for the Positive Affect Scale and for the Negative Affect Scale respectively.

Emotional Exhaustion – EE (Emotional Exhaustion; The Maslach Burnout Inventory- Educator Survey; Maslach, Jackson & Schwab, 1986.). Emotional exhaustion is one of the three dimensions of job burnout. The 9 items in the Emotional Exhaustion subscale describe feelings of being emotionally overextended and exhausted by one's work (eg., *I feel emotionally drained from my work*). Respondents rated the items of EE subscale on a seven-point Likert-type scale: never (1), a few times a year or less (2), once a month or less (3), a few times a month (4), once a week (5), a few times a week (6), or every day (7). In this study, Cronbach´s alpha coefficient of reliability was .883.

Demographic variables that we included in this study were Work experience (measured in years), gender (Male = 1, Female = 2), and Teacher professional profile (Class teacher = 1, Primary school subject teachers = 2).

Results

Collected data were analyzed with SPSS 17.0 package program.

Descriptive statistics and intercorrelations of all measured variables are presented in Table 1. Generally, the highest ratings were obtained for calling orientation, followed by career orientation while job orientation had the lowest rank. Positive correlation was found between calling orientation and career orientation, while both of these variables were negatively related to job orientation. As expected, calling and career orientation were positively related with well-being measures and negatively with ill-being measures. Contrary to that, job orientation was positively related to ill-being, and negatively to well-being.

Table 1
Means, Standard Deviations and Correlations of measures of Work Orientations (job, career, and calling), Well-being (life satisfaction, job satisfaction, positive affect), Ill-being (negative affect, emotional exhaustion) and Sociodemographic variables (years of work experience, gender, teachers' professional profile)

	CAR	CAL	JOB	LS	JS	PA	NA	EE	w.yrs	gend.	prof.
CAR	-	.34**	-.16**	.18**	.18**	.38**	-.11**	-.13**	-.22**	.07	-.09*
CAL		-	-.46**	.36**	.61**	.43**	-.21**	-.40**	.08	.07	-.18**
JOB			-	-.29**	-.47**	-.29**	.23**	.42**	-.04	-.12**	.20**
LS				-	.46**	.35**	-.34**	-.31**	-.05	.07	-.09*
JS					-	.42**	-.35**	-.47**	.17**	.04	-.15**
PA						-	-.33**	-.32**	-.11*	-.01	-.03
NA							-	.46**	-.09*	.08	-.01
EE								-	.09*	.01	.08*
w.yrs									-	.02	-.07
gend.										-	-.25**
prof.											-
M	2.89	3.89	2.17	5.01	5.48	3.75	1.93	2.82	16.34		
SD	1.05	0.62	0.76	1.04	1.06	0.57	0.61	0.99	10.48		

Note: teacher professional profile (Class teacher = 1, Primary school subject teachers = 2); gender (Male = 1, Female = 2)
*p<.05; **p<.01

Three multivariate analyses of covariance (MANCOVA) were conducted to determine psychological well-being, ill-being and work orientation differences between class and subject teachers. Linear combination of the dependent variables in the first analysis included well-being measures (life satisfaction, job satisfaction, and positive affect), ill-being measures were included in the second analysis (negative affect, and emotional exhaustion), while work orientations (calling, career, and job orientation) were included in the third analysis. Controlled covariates in all three MANCOVAs were gender and years of work experience. According to different number of dependent variables in various linear combinations, Bonferroni adjustment to control for Type I error was used and the significance level for each MANOVA test was set at: p = .017 for well-being measures, p = .025 for ill-being measures and , p = .025 for measures of work orientations. An examination of the Mahalanobis distance scores indicated six multivariate outliers and those cases were excluded from further analysis, so the final sample consisted of 554 respondents.

A significant main effect (class vs. subject teachers) was found for measures of well-being (Table 2), ill-being (Table 3), and work-orientations (Table 4). Class teachers were significantly more satisfied with their job (Table 2) and less emotionally exhausted than subject teachers (Table 3). There were significant differences in all three work orientations between class and subject teachers (Table 4). Class teachers scored significantly higher on calling and career orientation, and lower on job orientation.

Table 2
MANCOVA results of teachers´ well-being with respect to their professional profile

	Class teacher		Subject teachers				
Variables	M	SD	M	SD	$F_{(1/552)}$	p	η^2
LS	5.13	0.94	4.92	1.09	5.523	.021	.010
JS	5.65	0.89	5.31	1.14	12.037	**.001**	.021
PA	3.77	0.55	3.73	0.59	0.478	.221	.003
Wilks' Lambda =.977; $F_{(3/550)}$= 4.236, p=.006; η^2=.023							

Note:
[1] controlled covariates: gender (Wilks' Lambda =.998; $F_{(1/552)}$= 0.445, p=.721; η^2=.002), and years of work experience (Wilks' Lambda =.926; $F_{(1/552)}$= 14.503, p=.000; η^2=.074)
[2] Bonferroni adjustment - significance level set at: p = .017

Table 3
MANCOVA results of teachers´ ill-being with respect to their professional profile

	Class teacher		Subject teachers				
Variables	M	SD	M	SD	$F_{(1/552)}$	p	η^2
NA	1.93	0.60	1.90	0.60	0.022	.882	.000
EE	2.72	0.94	2.90	1.01	6.117	**.014**	.011
Wilks' Lambda=.985; $F_{(2/551)}$= 4.220, p=.015; η^2=.015							

Note:
[1] controlled covariates: gender (Wilks' Lambda =.993; $F_{(1/552)}$= 1.964, p=.141; η^2=.007) and years of work experience (Wilks' Lambda =.963; $F_{(1/552)}$= 10.527, p=.000; η^2=.037)
[2] Bonferroni adjustment - significance level set at: .025

Table 4
MANCOVA results of teachers´ work orientations with respect to their professional profile

Variables	Class teacher		Subject teachers				
	M	SD	M	SD	$F_{(1/552)}$	p	η^2
career	2.98	0.99	2.77	1.09	6.189	**.013**	.011
calling	4.00	0.57	3.77	0.65	16.391	**.000**	.029
job	2.02	0.67	2.32	0.81	15.511	**.000**	.027
Wilks' Lambda =.959; $F_{(3/550)}$= 7.720, p=.000; η^2=.041							

Note:
[1] controlled covariates: gender (Wilks' Lambda =.991; $F_{(1/552)}$= 1.614, p=.185; η^2=.009) and years of work experience (Wilks' Lambda =.930; $F_{(1/552)}$= 13.665.473, p=.000; η^2=.070)
[2] Bonferroni adjustment - significance level set at: .017

In order to examine the percentage of subjective well-being and ill-being variance accounted for by work orientations (together and independently), six hierarchical multiple regression analyses were conducted (Table 5 and 6). In each analysis, sociodemographic variables (years of work experience, gender, teachers' professional profile) were entered into regression equation first to control their influence on well-being and ill-being (as shown in previous analyses). The work orientation variables (career, calling, job) were entered at Step 2.

As shown in Table 5, sociodemographic variables and work orientations together accounted for 16% of the variance of life satisfaction, 44% of work satisfaction, and 27% of positive affect. It is important to note that work orientations contributed more than sociodemographic variables. After controlling for sociodemografic variables in first step, inclusion of work orientations into analysis increased prediction for additional 15% of the variance on life satisfaction, 39% of work satisfaction, and 26% of positive affect. As expected, job satisfaction had the highest percentage of explained variance. Job orientation was significant negative predictor, while calling orientation was significant positive predictor of all three dimensions of subjective well-being. Calling orientation had the highest predictive power of all three well-being measures in this study, especially job satisfaction.

As shown in Table 6, sociodemographic variables at step 1 did not contribute significantly to the to the regression model. After controlling for sociodemografic variables in first step, inclusion of work orientations into analysis increased prediction for 8% of the variance on negative affect, and 23% of emotional exhaustion (Table 6). In the final model, sociodemographic variables and work orientations together accounted for 9% of the variance of negative affect, and 25% of emotional exhaustion. Again in this regression equation, the work orientations contributed the most in explaining ill-being. Job orientation was significant positive predictor, while calling orientation was significant negative predictor of two dimensions of subjective ill-being. In this regression equation, job orientation had the highest predictive power of two ill-being measures.

To conclude, calling orientation may be more important in determining teachers´ well-being, while job orientation may be more important in determining teachers´ ill-being.

Table 5
Summary of hierarchical regression Analyses for demographic characteristics and work orientations predicting aspects of well-being

	Satisfaction with life		**Global Job Satisfaction**		**Positive Affect**	
Step	**R^2 Change**	**β**	**R^2 Change**	**β**	**R^2 Change**	**β**
1 – Demograph.	.015*		.047***		.013	
gender		.047		-.002		-.017**
work years		-.060		.161***		-.110
t.p.profile		-.087*		-.136**		-.045
2 – Work orientations	.146**		.390***		.256***	
gender		.025		-.035		-.048
work years		-.073		**.122***		**-.077***
t.p.profile		-.008		-.011		.053
career		.041		-.005		.250***
calling		**.279*** **		**.496*** **		**.301*** **
job		**-.158*** **		**-.241*** **		**-.133****
	R=.401; R^2=.161; ΔR^2=.152; $F_{(6/553)}$=17.678; p<.001		R=.661; R^2=.438; ΔR^2==.431; $F_{(6/553)}$=17.689; p<.001		R=.519; R^2=.269; ΔR^2=.261; $F_{(6/553)}$=33.989; p<.001	

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

Table 6
Summary of hierarchical regression Analyses for demographic characteristics and work orientations predicting aspects of ill-being

	Negative Affect		**Emotional Exhaustion**	
Step	**R^2 Change**	**β**	**R^2 Change**	**β**
1 – Demograph.	.014		.017	
gender		.078		.035
work years		-.088*		.096*
t.p.profile		.007		.100*
2 – Work orientations	.078***		.231***	
gender		.100*		.066
work years		**-.094***		**.133****
t.p.profile		-.052		.002
career		-.077		.046
calling		**-.109***		**-.286*****
job		**.188*****		**.307*****
	R=.302; R^2=.091; ΔR^2=081; $F_{(6/553)}$=9.232; p<.001		R=.498; R^2=.248; ΔR^2=240; $F_{(6/553)}$=30.397; p<.001	

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

Discussion

As expected, in this study the highest ratings were obtained for calling orientation, followed by career orientation, while job orientation had the lowest rank. These results suggest that, even in the times of transition and recession, teachers are still mainly intrinsically motivated for their work. In spite of difficult economic conditions the majority of teachers still experience their work as a calling. This is in line with previous studies suggesting that teachers have calling work orientation more frequently than employees in other professions (Farkas, Johnson, & Foleno, 2000).

In this study significant differences between class and subject teacher were found for all three work orientations. Class teachers scored significantly higher on calling and career orientation, and lower on job orientation. They also had higher life satisfaction, higher job satisfaction and lower emotional exhaustion. Our hypothesis is that, for class teachers, primary motivation for choosing career is to work with children. On the other hand, some subject teachers are more interested in their subject and are not primarily interested for teaching. That may be the reason they less frequently experience their work as a calling.

Previous studies in Croatia confirmed that class teachers have higher job satisfaction than subject teachers (Koludrović, Jukić & Ercegovac, 2009; Vidić, 2009; Miklec, 2010). Studies in other countries suggest that teachers at lower levels of education (elementary school) are more satisfied with their work compared to teachers who teach at higher levels (Bogler, 2002; Brunetti, 2001; Klecker & Loadman, 1997; Perie & sur., 1997).

Correlations between work orientations and well being/ill being were in the expected direction. Calling orientation was related to higher well-being and lower ill-being. Contrary to that, experiencing work just as a means of financial support (job orientation) was associated with lower well-being and higher ill-being. This is in line with previous research suggesting the relationship between work orientations and well-being (eg. Hall & Chandler 2005; Wrzesniewski & sur., 1997; Claes & Ruiz Quintanilla, 1994).

Our results did not confirm expected relationship between career orientation and well- and ill-being except for one measure. Teachers who experience their work as career report higher level of positive affect in their life.

Practical implications

Results of this study suggest that for elementary school teachers calling orientation is related to positive outcomes in terms of their well-being. Bearing this in mind, it would be useful to identify characteristics of teachers' work that contribute to the experience of calling. Knowing these characteristics would help change teachers' work thus making it possible for more teachers to experience their work as calling. Future research should address recrafting teachers' jobs in order to enhance calling orientation as well as the impact of these changes on teacher well-being.

Limitations of the study and future directions

The nature of our study was correlational thus preventing conclusions being drawn regarding causality between variables. It is likely that calling orientation will lead to higher well-being and lower ill-being. On the other hand it is possible that satisfied and happy teachers will be more prone to experience their work as calling. Longitudinal and experimental studies are needed to establish the direction of causality. In addition to that, our sample comprised only teacher from Zagreb and Zagreb County. Teachers from other parts of Croatia as well as high school and university teacher should be included in future studies.

Our study confirms the results of previous studies suggesting relationship between work orientations and well- and ill-being. However, studies related to the reasons for these relationships are still scarce. Future research should include possible mediators in this relationship (such as basic psychological needs, meaning of work, meaning of life, professional identification, job commitment or organizational commitment).

References

Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., i Tipton, S.M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Los Angeles: University of California Press.

Bogler R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 665–73.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quartery, 28*(3), 49-74.

Bullough, R.V., Jr., i Hall-Kenyon, K.M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness.*Teacher Development, 15*(2), 127-140.

Buskist, W., Benson, T. i Sikorski, J.F. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24,* 111-122.

Claes, R., & Ruiz Quintanilla, S. A. (1994). Initial career and work meaning in seven European countries. The Career Development Quarterly, 42, 337-352

Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Dekas, K.H. i Kamin, M. (2008). Work orientation: A review and theoretical elaboration. Paper presented at the *Annual meeting of the Academy of Management*, Anaheim, CA.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., i Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Duffy, R.D. i Dik, B.J. (2012). Research on work as a calling: Introduction to the special issue. *Journal of Career Assessment, 20*, 239-241.

Farkas, S., Johnson, J. i Foleno, T. (2000). *A sense of calling: Who teaches and why.* New York: Public Agenda.

Grant, A.M. i Sonnentag, S. (2010). Doing good buffers against feeling bad: Prosocial impact compensate for negative task and self-evaluations. *Organizational Behavior and Human Performance,111,* 13-21.

Hagmaier, T. i Abele, A.E. (2012). The multidimensionality of calling: Conceptualization, measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior, 81,* 39-51.

Hall, D.T. i Chandler, D.E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior, 26,* 155-176.

Klecker, B. i Loadman, W. (1997). *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED400254). Preuzeto 21. lipnja 2014. sa
http://0-files.eric.ed.gov.opac.msmc.edu/fulltext/ED400254.pdf

Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola,* 22(2), 235-249.

Maslach C., Jackson, S.E. i Schwab, R.L. (1986). *Maslach burnout inventory: Educators survey*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W.B., i Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52,* 397-422.

Mattingly, P.H. (1975). *The classless profession.* New York: New York University Press.

Miklec, D. (2010). *Školsko ozračje, zadovoljstvo poslom i sudjelovanje u odlučivanju učitelja osnovne škole*. Magistarski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Perie, M, Baker, D.P. i Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation.* Washington. D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Preuzeto 17. travnja 2014. sa http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97471

Peterson, C., Park, N. i Seligman, M.E.P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies, 6*(1), 25-41.

Peterson, C., Park, N., Hall, N., i Seligman, M.E.P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior, 30*(2), 161-172.

Pratt, M.G. i Asforth, B.E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. U: K. Cameron, J. Dutton i R. Quinn (ur.), *Positive organizational scholarship* (str. 309-327). San Francisco: Berrett-Koehler.

Roberson, L. (1990). Functions of work meanings in organizations: Work meanings and work motivation. U: A. Brief i W. Nord (ur.), *Meanings of occupational work: A collection of essays* (str. 107-134*).* Lexington: Lexington Books.

Scarpello, V. i Campbell, J.P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology, 36*, 577-600.

Serow, R.C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research and Development in Education, 27*, 65-72.

Serow, R.C., Eaker, D.J., i Forrest, K.D. (1994). "I want to see some kind of growth out of them": What the service ethic means to teacher-education students. *American Educational Research Journal, 31*(1), 27-48.

Shimizu, T., Mizoue, T., Kubota, S., Mishima, N. i Nagata, S. (2003). Relationship between burnout and communication skill training among Japanese hospital nurses: A pilot study. *Journal of Occupational Health, 45*(3), 185-190.

Steger, M.F. i Frazier, P. (2005). Meaning in life: One link in the chain from religion to well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52,* 574–582.

Steger, M.F., Pickering, N. K., Shin, J. Y. i Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred? *Journal of Career Assessment, 18,* 82-96.

Treadgold, R. (1999). Transcendent Vocations: Their Relationship to Stress, Depression, and Clarity of Self-Concept. *Journal of Humanistic Psychology, 39*(1), 81-105.http://scholar.google.nl/scholar?oi=bibs&hl=en&cluster=12602169283997662027&btnI=1

Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemic, C., Soenens, B., De Witte, H. i Van den Broeck, A. (2007). Examining the relations among extrinsic versus intrinsic work value orientations, basic need satisfaction, and job experience: A Self-Determination Theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*, 251-277.

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak – časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 150*(1), 7-20.

Watson, D., Clark, L. A. i Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.

Weiss, J.W., Skelley, M.F., Haughey, J.C. i Hall, D.T. (2003). Calling, new careers and spirituality: A reflective perspective for organizational leaders and professionals. U: M. Schwartz i H. Harris (ur.), *Research in ethical issues in organizations: Vol. 5. Spiritual intelligence at work: Meaning, metaphor, and morals* (str. 175–201). Bingley, England: Emerald

Wrzesniewski, A. (1999). Jobs, careers, and callings: How work orientation shapes job transitions. Paper presented in symposium at the *Annual Meeting of the Academy of Management*, Chicago, August 1999.

Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. U: K.S. Cameron, J.E. Dutton i R.E. Quinn (ur.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (str. 296–308). San Francisco: Berrett- Koehler.

Wrzesniewski, A., McCauley, C.R., Rozin, P. i Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, *31*, 21–33.

Lana Jurčec
Department of Psychology, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia
lana.jurcec@ufzg.hr

Majda Rijavec
Department of Psychology, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia
majda.rijavec@ufzg.hr

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 100-110

Radne orijentacije i dobrobit/nedobrobit učitelja razredne i predmetne nastave

Lana Jurčec i Majda Rijavec
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Budući da je prema novijim istraživanjima iz područja pozitivne psihologije, dobrobit učitelja važan čimbenik njihove učinkovitosti, bilo bi vrijedno istražiti što doprinosi njihovoj dobrobiti.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos radnih orijentacija i dobrobiti i ne-dobrobiti učitelja razredne i predmetne nastave. U istraživanju je sudjelovalo 295 učitelja razredne nastave i 259 učitelja predmetne nastave s područja Grada Zagreba. Za mjerenje dobrobiti i ne-dobrobiti primijenjeni su sljedeći instrumenti: Skala zadovoljstva životom (Diener i sur., 1985), Opće zadovoljstvo poslom (Scarpello i Campbell, 1983), Skala pozitivnih i negativnih afektivnih stanja (Watson i sur., 1988), Subskala emocionalne iscrpljenosti (Maslach i sur., 1986). Za mjerenje radnih orijentacija primijenjen je Modificirani upitnik radnih orijentacija (Wrzesniewski i sur., 1997).

Rezultati MANCOVA analiza pokazali su da su učitelji razredne nastave zadovoljniji poslom, manje emocionalno iscrpljeni, više orijentirani na učiteljstvo kao poziv i kao karijeru, a manje na posao samo kao izvor prihoda. Hijerarhijske regresijske analize pokazale su da je orijentacija na poziv pozitivan prediktor, a orijentacija na posao kao izvor prihoda negativan prediktor svih mjera dobrobiti, dok je kod ne-dobrobiti bilo obratno.

Zaključno, orijentacija na poziv može povećati dobrobit, a smanjiti ne-dobrobit učitelja, dok orijentacija na učiteljski posao samo kao izvor financija može smanjiti dobrobiti i povećati ne-dobrobit učitelja. Rezultati mogu imati implikacije za profesionalno savjetovanje i edukaciju učitelja.

Ključne riječi: *dobrobit; ne-dobrobit; radne orijentacije; učitelji razredne i predmetne nastave*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 111-126

Analysis and Observations on the Descriptive Assessment in the Republic of Macedonia

Ljupčo Kevereski, Marija Kotevska-Dimovska and Dragan Ristevski
Faculty of Pedagogy University of Bitola

Abstract

Student assessment observed from a socio-historical distance proves to be an extremely sensitive, current, relevant, indicative and ever-present phenomenon. With its implicit and explicit reflection it is a true indicator of the pedagogical maturity of the social, institutional and individual processes and changes. Observed from the prism of the pedagogical theory and practice, for a very long time, on the docimology scene there have been many discussions concerning the lengthy domination of the numerical assessment of students' knowledge. Recently, in the pedagogical practice there occurs a renewed interest in innovation of the existing modes of students' assessment, introducing new modes and tracking their implications.

The major concern of the paper is the implications of the introduction of the descriptive mode of assessment in the Republic of Macedonia as a real challenge for the creators of educational innovations. The main objective of the paper is to present the diagnosed states in the Republic of Macedonia resulting from the introduction of the descriptive assessment in primary education. Data collection is based on a specifically designed questionnaire (PYRO)-25 suitable for investigating the pedagogical and psychological implications of the descriptive assessment on teachers, students and parents. The questionnaire covers five areas which refer to the assessment process - quality, motivation, objectivity, competence and communication. The sample includes150 teachers who teach in grade I to grade V, and from grade VI to grade IX in the municipalities of Ohrid and Bitola.

The research results provide an answer to the question pertaining to the effectiveness of the attempt and the justification for the introduction of the descriptive assessment based on the need to establish a balance between the lengthy domination of the numerical quantification which is cognitively based on the one hand, and the introduction of a descriptive personalization of judgement, descriptions, standards and other individual circumstances and aspirations based on non-cognitive attributes, on the other hand. The concluding statements point to the existence of a moderate, i.e. negative attitude on the part of teachers, parents and the other stakeholders towards the effects of the descriptive assessment.

Key words: *basic education; competence; descriptive assessment; motivation; quality;*

Introduction

Education these days is an extremely complicated, dynamic and structural composite of strategies, concepts, relations and activities which provide it with an authentic pedagogical seal. The education system comprises divergent attitudes, views and understandings related with different pedagogical phenomena which sensitize the social and institutional scene with their reflexivity. The reform in the field of education in the Republic of Macedonia has affected almost all its segments and it has resulted from the need for revision and innovation of the current practice which is directed towards achieving better functionality and compatibility of education with the modern European and global trends in the field of assessment. Docimology and its main docimological terms have achieved evident pedagogical legitimacy and their task, as Grgin (1988: 5) points out, is to study and offer valid solutions and actions for effectiveness

in the assessment. The assessment as a multi-dimensionally determined and conditional phenomenon with its long cognitive orientation has often been subjected on numerous remarks because of its pedagogical (un)functionality. Particularly noticeable is the confrontation of the two dual concepts, the numerical and descriptive assessment of various authors who in their research papers make attempts to justify their theses. In that sense the improving of the docimological doctrine is a dire need of the creators of the education policies in the Republic of Macedonia. Therefore, the creators of the education policies are making serious steps towards redesigning, reconceptualizing and recomposing the current social, institutional and individual mechanisms, concepts, assumptions in order to innovate the assessment system. The main goal of this research is to offer better pedagogical-educational solutions that will lead to an increase in the institutional efficiency which is directed towards implementing the principles of the modern European and global scientific and educational trends in our system while retaining the authentic pedagogical values of our own national educational identity. Since there is no representative and complete diagnostic study that examines the insights gained from the application of the descriptive assessment in the elementary education, this paper aims to initiate more theoretical and empirical dilemmas relative to all the relevant entities in the pedagogical theory and practice in the Republic of Macedonia.

The Descriptive Assessment in the Republic of Macedonia

The descriptive assessment of the students in elementary education in the Republic of Macedonia was implemented in 2004 and applies to students from grade I to grade VI. Students from grade I to III are descriptively evaluated for all four periods, while students in grade IV, V, VI are descriptively evaluated in the first and third quarter, whereas they are numerical evaluated at the end of the first term and at the end of the school year.

The assessments of students' achievements in school are subjected to monitoring and analysis by the Ministry of Education and Science (MES) and the Bureau for Development of Education (BDE) of the Republic of Macedonia, which are part of the latest documents in elementary education (The National Program for Development of Education (2005-2015)), The Concept for Nine-Year Elementary Education of 2007, and Guidelines for Planning the Content for Organizing the Education Activity in Elementary Education of 2006.)

Following the modern trends that emerged as a result of extensive global and local docimological research, the Republic of Macedonia in 2003 started implementing descriptive assessment of students in elementary education from grade I to grade III. The Ministry of Education and Science (MES) has taken all the necessary pedagogical, organizational and other steps and other measures in order to achieve better pedagogical functional efficiency. Since we cannot see the complete and integral analysis of the reflections of the descriptive assessment which include all relevant entities, we believe that this paper will be a small addition to their shaping. The Manual for Assessment issued by the Ministry of Education and Science (MES) and the Bureau for Development of Education (BDE) states the following:

Some of the more relevant viewpoints which construct the new assessment paradigm of students' achievement include: expanding of the observed areas (subject); observation; checking and assessment take place in less formal circumstances; a wide array of activities is being used; a greater emphasis is put on diagnostic and formative checking and assessment, i.e. on their combination; it strives towards greater involvement of parents and students; the function of assessment is to organize the process of studying and to enhance students' self-confidence.

The changes introduced by the descriptive assessment concept refer to the following:

students' achievements in the education process are constantly being monitored in the course of the school year, analytical descriptions of the achievements are being made, micro-summative (synthetic) grades are formed at the quarters and first mid-term, at the end of the school year a final summative grade is being formed and in grade III there is a gradual transition from descriptive to numerical assessment.

The concept of analytical descriptive assessment is realized via adequate activities structured in the following elements: getting insights into the conditions – diagnostic assessment, monitoring, checking and formative assessment of students' progress, summative assessment and a final (summative) descriptive grade, transition from descriptive towards numerical assessment.

The first element consists of various activities on the part of the teacher with which he/she systematically collects data about students' prior knowledge, their abilities, skills, motivation and interest. Teachers are interested into:

- Cognitive development – student's previous knowledge (facts, terms, application of knowledge, mental processes)
- Affective (socio-emotional) development – students' interest, viewpoints, beliefs; the way they manifest them, their cooperation with the group, their mutual communication and their communication with the adults and alike.
- Psycho-motor development – students' motor and manipulative skills.

The second element of the descriptive assessment is comprised of monitoring, checking and informative assessment of students. The monitoring of students' progress could be realized via observing, supervising, controlling, recording, conversing, interrogating, taking notes etc., which means collecting, recording and sorting data and other information about the course of the activities and the results of the students.

The third element of the descriptive assessment is a summative final descriptive grade. The summative assessment is a complex process which implies summing up all insights gained from the monitoring and checking of the students in the course of the school year, in comparison with curriculum requirements. The teacher is expected to express all these facts in the form of a final summative descriptive grade.

The final descriptive grade is a synthesized, loose summative record of statements, judgments, opinions which depict the value characteristics of students' achievements in the course of the school year. This grade is formed at the end of the school year and it is an official descriptive grade.

The transition from descriptive to numerical assessment is the forth element of the descriptive assessment.

The purpose of this element is to secure a gradual transition from descriptive to numerical assessment, which is necessary due to the following reasons: the assessment cannot completely avoid the comparison component, which on its part is done more successfully by using numerical grades, which implies that students must be prepared for that particular way of assessment.

In the process of teaching individual subjects, numerical assessment is much more commonplace owing to practical reasons. The subject teacher teaches a number of students in many different classes and the time he/she spends with them is considerably shorter compared with the time spent with students by class teachers. That is why the teacher has no opportunity to get to know the students well enough and to keep records of their achievements. Hence, students have already experienced descriptive assessment, their confidence has been enhanced and they have become capable of self-assessment, which implies that a solid basis for successful functioning of the numerical assessment of students has also been created.

Research Methodology

The research idea is supported by docimological research that addresses serious critical remarks to the existing way of assessment listed by Gojkov (2003), which refer to following contentions: assessment mainly refers to verification of facts, it is neglecting considerably the intellectual abilities and personality traits; stress is highlighted as an inevitable phenomenon; the assessment system is being adapted to the class itself; student behavior is modeled according to the assessment and teacher's attitude; the assessment largely depends on personal mood etc.

The main issue dealt with in this research refers to the observations pertaining to descriptive assessment in elementary education. The question that this paper seeks to provide an answer to is: "To what extent is the teaching staff satisfied with the use of students' descriptive assessment?" In this context, by diagnosing and analyzing teachers' attitudes, we set out to make an estimation of the effects of the descriptive assessment in elementary education in the Republic of Macedonia.

The subject of this research relates to defining several aspects of the effects of the descriptive assessment: motivation, objectivity, communication, quality, effects etc.

The aim of this research is to investigate the opinion of teaching and the rest of the professional staff concerning the use of the descriptive assessment in elementary education.

Hypothesis: we based this study on the basic hypothesis that the change from numerical to descriptive assessment causes controversy about its effectiveness.

Special hypothesis

1. There are differences in the acceptance of the descriptive assessment on the part of the teaching staff; 2. There is no agreement that the descriptive assessment means better assessment; 3. There is an ambivalent attitude among teachers in terms of the written assessment; 4. There are differences in the estimation of the objectivity of the descriptive assessment; 5. There is no agreement among the teachers about the contribution of the descriptive assessment in raising the quality of assessment; 6. There are no differences in teachers' opinion about the importance of the descriptive assessment when it comes to students' motivation for studying; 7. Teachers agree that the descriptive assessment has not improved the communication with parents; 8. There is no agreement among the teachers that the descriptive assessment has improved teachers' communication with students; 9. There are differences in the competence of the participants as to the realization of the descriptive assessment; 10. There are differences in evaluating the effects of the application of the descriptive assessment in teaching.

***Research Methods and Tools*.**

The research is based on a questionnaire which includes open-ended and closed-ended questions.

Description of research tools:

Data collection is based on a purposefully designed questionnaire (PYRO)-25 which is used for investigating pedagogical and psychological observations about the descriptive assessment by teachers. The questionnaire covers five areas relating to the assessment process, such as: quality, motivation, objectivity, competence and communication.

The research sample comprises a total of Σ = 150 teachers who teach in elementary schools in the municipalities of Bitola and Ohrid. There were 90 female and 60 male teachers. The relative inequality of the sample in terms of gender is a result of the obvious gender differences in education which is in favor of female teachers.

Statistical analysis:

The statistical data processing includes descriptive (percent, analysis of the differences between arithmetic average) and correlative analysis (Pierce coefficient of correlation, H2, etc.). The processing of data is carried out by means of SPSS program provided within the framework of the international database.

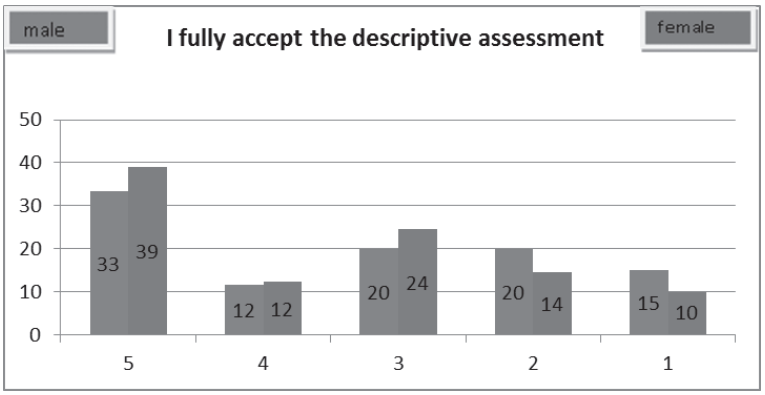
Presentation and Interpretation of Results

The presentation of the results is depicted according to listed questions and their answers. The interest in the questionnaire was directed towards detecting teachers' opinion with respect to six important components relating to quality, motivation, objectivity, communication,

competence and effects of the descriptive assessment. The presentation of the answers of both sets of informants (female vs. male) would be in accord with these components.

Table 1
Level of accept the descriptive assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	20	7	12	12	9
female respondents	35	11	22	13	9



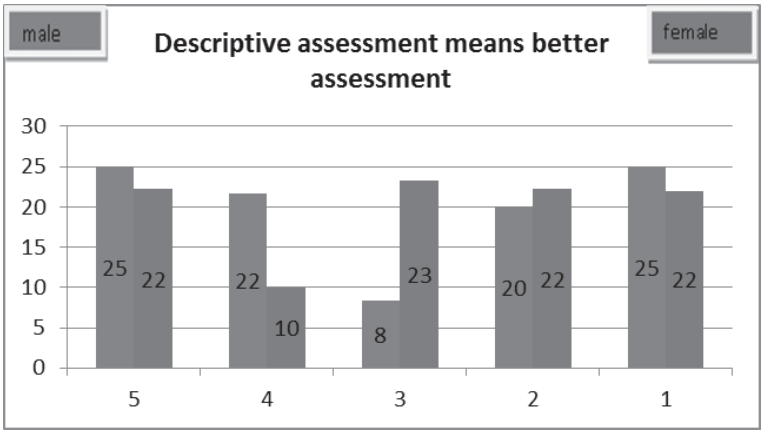
χ^2= 2.043 df = 4 p<0,05

Graph 1. Level of accept descriptive assessment

On the basis of the calculated value of χ^2= 2.043 < $\chi^2_{0.05}$ = 9.49, with a level of importance of 0.05, we conclude that there is no great statistical difference in the statements of the male and female respondents. The majority of both female and male respondents completely accept the descriptive assessment.

Table 2
Descriptive assessment means better assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	15	13	5	12	15
female respondents	20	9	21	20	21



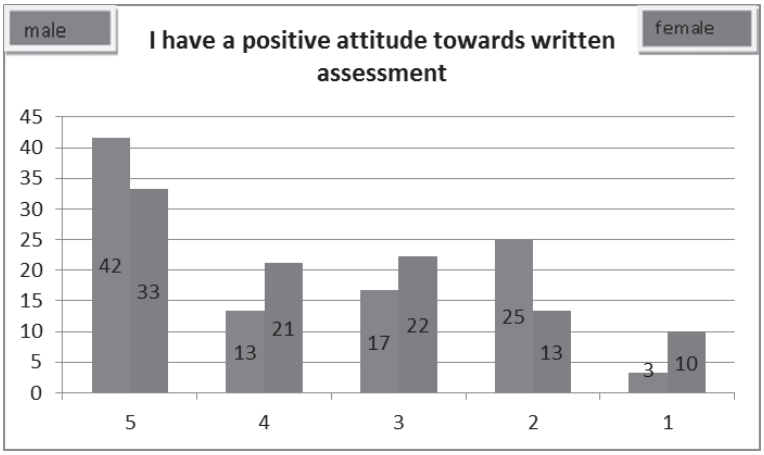
χ^2= 8.272 df = 4 p<0.05

Graph 2. Descriptive assessment means better assessment

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 8.272 < \chi^2_{0.05} = 9.49$, and the level of importance of 0.05, we conclude that there is no significant statistical difference in the statements of the male and female respondents. And within each gender separately, the opinions on whether or not the descriptive assessment means better assessment are divided.

Table 3
Positive attitude towards written assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	25	8	10	15	2
female respondents	30	19	20	12	9



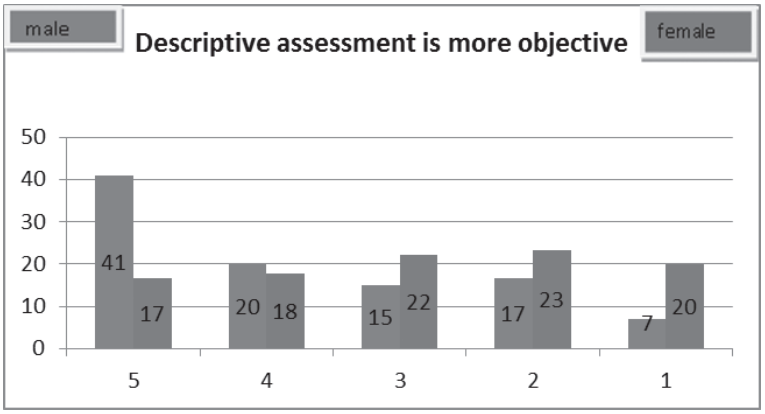
$\chi^2 = 7.351$ df = 4 p<0.05

Graph 3. Positive attitude towards written assessment

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 7.351 < \chi^2_{0.05} = 9.49$, and the level of importance of 0.05, we conclude that there is no great statistical difference in the statements of the male and female respondents. Most of the respondents of both genders have a positive attitude towards written assessment.

Table 4
Level of descriptive assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	25	12	9	10	5
female respondents	15	16	20	21	18



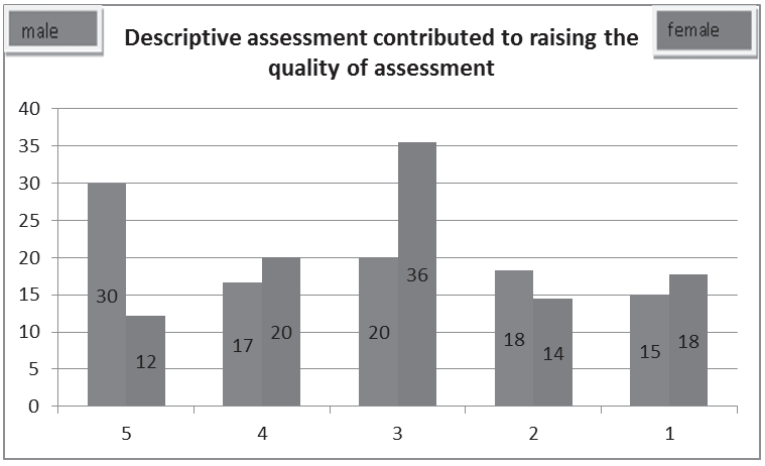
χ^2= *13*.42 df = 4 p<0.05

Graph 4. Level of descriptive assessment

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 13.42 > \chi^2_{0.05} = 9.49$, with a level of importance of 0.05, we conclude that there is an important statistical difference in the statements of the male and female respondents. The majority of male respondents assume that the descriptive assessment is more objective, which is not the case with the female respondents.

Table 5
Descriptive assessment contributed to raising the quality of assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	18	10	12	11	9
females respondents	11	18	32	13	16



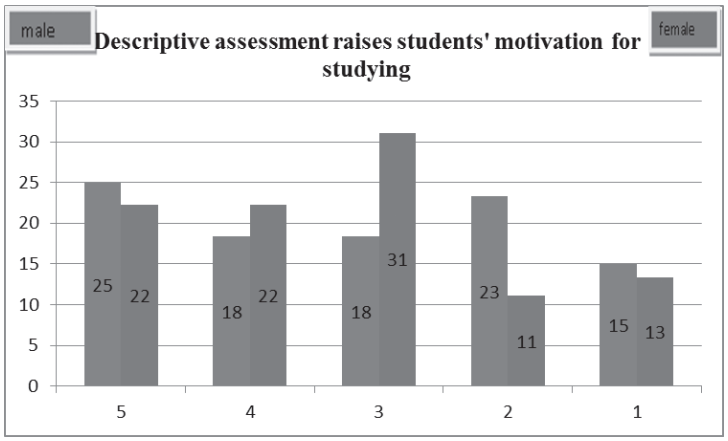
χ^2= *9*.576 df = 4 p<0.05

Graph 5. Descriptive assessment contributed to raising the quality of assessment

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 9.576 > \chi^2_{0.05} = 9.49$, with a level of importance of 0.05, we conclude that there is an important statistical difference in the statements of the male and female respondents. The majority of female respondents assume that the descriptive assessment contributes to raising the quality of assessment, which is not the case with the male respondents.

Table 6
Descriptive assessment raises students' motivation for studying

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	15	11	11	14	9
female respondents	20	20	28	10	12



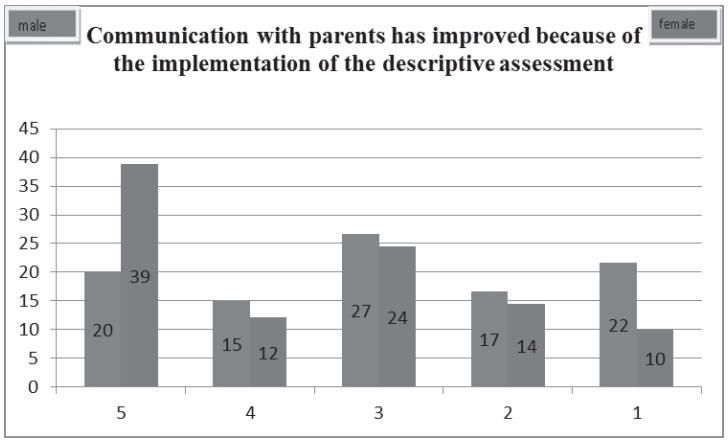
χ^2= 6.062 df = 4 p<0.05

Graph 6. Descriptive assessment raises students' motivation for studying

On the basis of the calculated value of χ^2= 6.062 <$\chi^2_{0.05}$ = 9.49, with a level of importance of 0.05, we conclude that there is no important statistical difference in the statements of the male and female respondents. However, within each of the two groups, the respondents' opinions are divided.

Table 7
Communication with parents has improved because of the implementation of the descriptive assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	12	9	16	10	13
female respondents	35	11	22	13	9



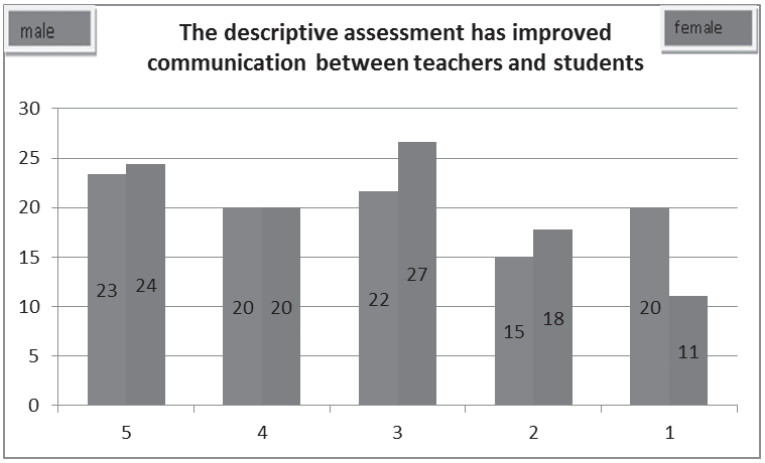
χ^2= 7.835 df = 4 p<0.05

Graph 7. Communication with parents has improved because of the implementation of the descriptive assessment

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 7.835 < \chi^2_{0.05} = 9.49$, with a level of importance 0.05, we conclude that there is no important statistical difference in the statements of the male and female respondents. Therefore, the majority of the respondents are of the opinion that the descriptive assessment improved communication with parents.

Table 8
The descriptive assessment has improved communication between teachers and students

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	14	12	13	9	12
female respondents	22	18	24	16	20



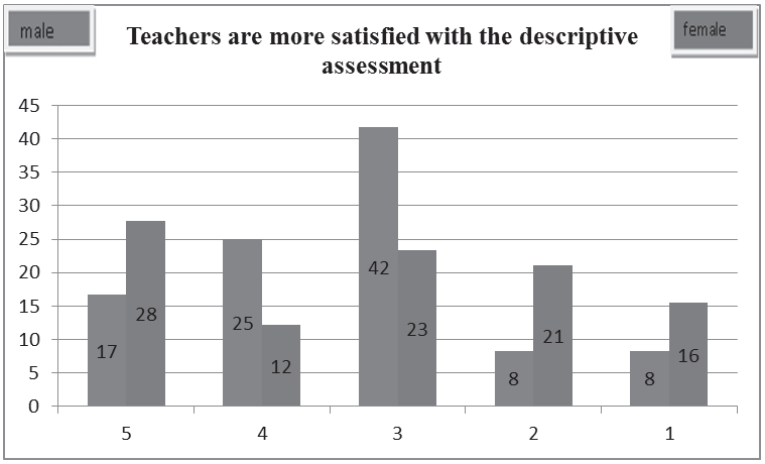
$\chi^2 = 0.22$ df = 4 p<0.05

Graph 8. The descriptive assessment has improved communication between teachers and students

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 0.22 < \chi^2_{0.05} = 9.49$, with a level of importance 0.05, we conclude that there is no important statistical difference in the statements of the male and female respondents. There are split opinions in every group on whether or not the communication between teachers and students has improved because of the descriptive assessment.

Table 9
Satisfied with the descriptive assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	10	15	25	5	5
female respondents	25	11	21	19	14



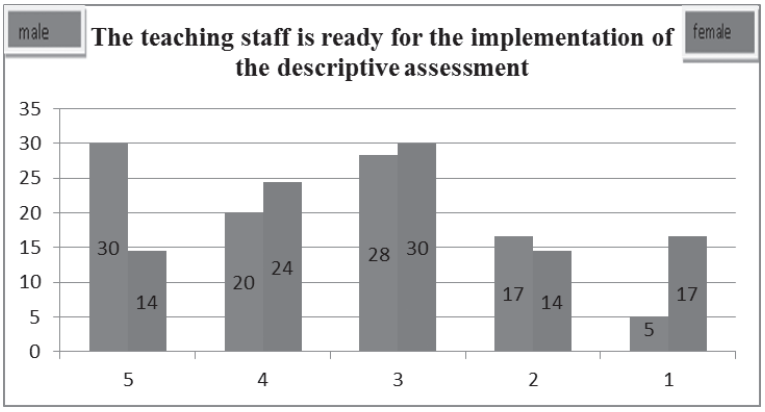
χ^2= *14*.398 df = 4 p<0.05

Graph 9. Satisfied with the descriptive assessment

On the basis of the calculated value of χ^2= 14.398 > $\chi^2_{0.05}$ = 9.49, with a level of importance 0.05, we conclude that there is an important statistical difference in the statements of the male and female respondents. The majority of male teachers are pleased with the descriptive assessment, which is not the case with the female teachers.

Table10
The teaching staff is ready for the implementation of the descriptive assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
males respondents	18	12	17	10	3
female respondents	13	22	27	13	15



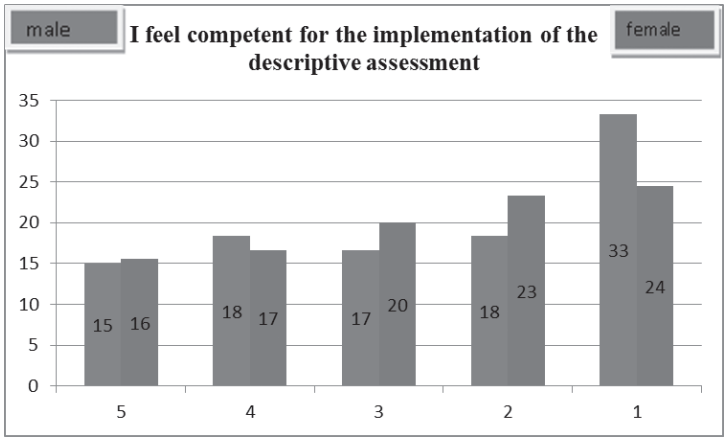
χ^2= *8*.762 df = 4 p<0.05

Graph 10. The teaching staff is ready for the implementation of the descriptive assessment

On the basis of the calculated value of χ^2= 8.762 < $\chi^2_{0.05}$ = 9.49, with a level of importance 0.05, we conclude that there is no important statistical difference in the statements of the male and female respondents. The majority of the respondents deem that they are ready for the implementation of the descriptive assessment.

Table 11
Competences for the implementation of the descriptive assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	9	11	10	11	20
female respondents	14	15	18	21	22



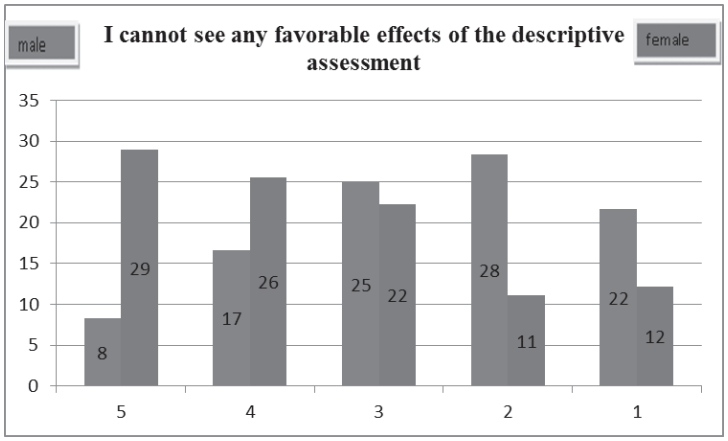
χ^2= *1*.702 df = 4 p<0.05

Graph 11. Competences for the implementation of the descriptive assessment

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 1.702 < \chi^2_{0.05} = 9.49$, with a level of importance 0.05, we conclude that there is no important statistical difference in the statements of the male and female respondents. The majority of teachers do not feel competent for the descriptive assessment.

Table 12
Effects of the descriptive assessment

	5 (completely agree)	4 (agree)	3 (partially agree)	2 (disagree)	1 (completely disagree)
male respondents	5	10	15	17	13
female respondents	26	23	20	10	11



χ^2= *16*.711 df = 4 p<0.05

Graph 12 .Effects of the descriptive assessment

On the basis of the calculated value of $\chi^2 = 16.711 > \chi^2_{0.05} = 9.49$, with a level of importance 0.05, we conclude that there is an important statistical difference in the statements of the male and female respondents. The majority of male teachers cannot see the effects of the descriptive assessment, which is not the case with the female respondents.

Discussion

The research results which are product of this research presuppose a particular pedagogical symbolism and implications. The results to a great extent correspond with the other research studies such as, for instance, the research of Cenchikj (1992: 4055) in Poposki (1996: 173) who believes that the teacher should always have enough relevant information about the student which includes: student's knowledge, abilities, interests and attitudes, working habits, the life conditions, student's aims and other traits and situations. As for the organizational preparedness of the institution for the descriptive assessment Puchko (1993:3-17) in Poposki (1996: 174) claims that there are few issues which are necessary for the descriptive assessment: in every school there should be an agreed system for keeping records, creating a separate file for every student; every teacher should be familiar with the purposes and the meanings of the records; the descriptions should be clear, short and concise, and the main way of collecting information should be observing. Research has shown that the intensity of the communication among teachers, students and parents is very significant as a result of the descriptive assessment. In this regard, there are the researchers (Atwater & Morris, 1988; Bijou, Peterson, & Ault, 1968; Lerman&Iwata, 1993; Thompson & Iwata, 2001; Vollmer, Borrero, Wright, Van Camp, &Lalli, 2001) who confirm that the established interaction between the teacher and the student in social school environment in the process of the assessment, is creating and designing new development-dynamic relations which describe and model the behavior and improvement of the individual performances (Iwata, Pace, Dorsey, et al., 1994; Lalli, Browder, Mace, & Brown, 1993).The importance of the motivation which is confirmed in our research correlates with some previous research (Bolscho and Schwarzer, 1979, Furlan, 1964, Matijevich, 1983, Singer, 1984, 1985, Wragg, 2001 in Matijevich, M., 2004: 33) which specifically stresses the intrinsic and extrinsic motivation in the estimation of the descriptive assessment. The importance of the authentic school pedagogical ambient is emphasized by other researchers (Atwater & Morris, 1988; Fagot, 1973; Lytton &Zwirner, 1975; McKerchar& Thompson, 2004; Strain, Lambert, Kerr, Stagg, &Lenkner, 1983). Atwatter and Morris (1988) purport that the descriptive assessment should be in correlatation with the descriptive analysis of the achievements and their behavior. Gojkov (2006: 153) puts special emphasis on achieving the standards in the descriptive assessment, highlighting that the descriptive assessment is a set of propositions for achieving certain outcomes and standards, which has an opportunity for specification of the development steps. The quality of the achieved standards distributed in the form of diagnostic and motivational messages is highlighted by Matijevic (2004: 13), whereas, Kyriacou (1995: 127) in Matijevic (2004: 33) emphasizes that the descriptive assessment is any activity with which you evaluate student's achievement which is also a confirmation for achieving the pedagogical standards. What is special and common for the previous research is that the authors tend to create symbiotic relationship between the potentials, pedagogical ambient, performances and behavior of individuals, social environment and other factors.

Conclusion

The aim of the research was to diagnose teachers' standpoints in relation to the different components related to the descriptive assessment. The concluding observations of this study are in correlation with the hypothetical framework. More precisely, some of the possible conclusions from this research include the following:

- There is no statistically significant difference in the attitudes of the male and female respondents as most of the respondents of both genders fully accept the descriptive assessment.

- There is no statistically significant difference in the attitudes of the male and female respondents in terms of the opinion that descriptive assessment means better assessment.
- Both genders have positive attitude towards the descriptive assessment.
- Most of the male respondents consider that the descriptive assessment is more objective, which is not the case with the female respondents.
- Most of the female respondents consider that the descriptive assessment contributes to the improving of the quality of the assessment, which is not the case with the male respondents.
- The opinions are divided as to the statement that the descriptive assessment improves teacher - student communication. Greater satisfaction with the descriptive assessment, in that respect, is observed in male teachers, in comparison to their female counterparts.
- The individual projection of teachers concerning the readiness for realization of the descriptive assessment is positive, while their opinion about other teachers is that most of the teachers are not sufficiently competent for the descriptive assessment.
- There are differences in terms of gender because most of the male teachers do not see any major effects of the descriptive assessment, which is not the case with the female teachers.

The pedagogical implications of the work research can be observed with caution given the lack of representativeness of the sample and other objective and subjective circumstances.

In addition, we will present experiences and observations derived form other researchers' suggestions and contentions which refer to the improvement of the various components of the descriptive assessment. The first set refers to ***the characteristics of the argumentation for the descriptive assessment***. Pedagogical argumentation means a valid presentation of a set/sets of indicators of the development which are due to continuous observation of students' progress and behavior in achieving the pedagogical standards in education. It has developmental-dynamic dimensions and it serves the function of objectivization of the pedagogical progress. Based on the theoretical analysis of the needs, objectives and the effects of the monitoring of the assessment, the following characteristics can be singled out:

- planned formation of an observational database
- keeping track of the frequency of the indicators in order to form the grade
- recognition of the indicators in class context
- continuity in collecting indicators for behavior
- contextual assessment of the indicators
- sensitivity to the effects of the assessment of the performances on the behavior
- authentication of the pedagogical arguments
- inclusiveness in the representation of the assessment – emphasis on the linking of the individual components which make up the whole

The monitoring of the presented features can greatly contribute to improving the quality of the description of students' achievements and progress. Previous findings should be taken into account in order to fulfill these functions of assessment: pedagogical, informative, evaluative, instructive, psychological, motivational, developmental, social etc. The grade is a valuable "coin" for the student when it represents an objective, reasoned and timely feedback on the achievement according to the pedagogical standards; a comparison with student's previous achievement and not with other students' achievements etc. The second set of suggestions addresses ***the negative impacts on the argumentation for the descriptive assessment***, given that the monitoring of the student's progress, despite the tendency for objectivization of achievements, also contains a possibility for potential subjectivization of the pedagogical are related to the question pertaining to the direction in which it is necessary to direct the expert interventions of the relevant institutions and entities in them. Further similar research should be conducted in order to obtain a more complete picture of the effects of the descriptive assessment in the Republic of Macedonia. This research shows that there are ambivalent attitudes among teachers

especially between genders as to several aspects of the descriptive assessment, whereas some of findings that are result of this argumentation of students' achievements and progress. The main flaws and impacts on the argumentation can be stated as follows:

- deficiencies in the observation of the quality indicators
- incidental observation of achievements
- various manipulations with the attainment standards
- insufficient control of impacts
- dysfunctional description vocabulary
- prejudices
- selective perception
- cognitive focus
- situational influences
- inappropriate conclusions

The listed sets which refer to the improvement of the descriptive assessment system should have a holistic overtone or as Gipps (1994) states the descriptive assessment should leave a mark on the overall profile, and it should not be only under the impression of the impact of partial segments. Understandably, in the end the key factors which ensure quality descriptive assessment are: the ability of argumentation, the ability to defend the arguments, the ability to confirm the argumentation. Only then we can talk about a real tendency to innovate the entire system of descriptive assessment in education, which, in fact, is an issue which still will remain open for very long time.

References

Cenčic, M. (1992). Subject assessment of verifying knowledge, Ocenjivanje predmetov, vo Preveravanje in ocenjivanje znanja, Ljubljana.

Gojkov, G. (1995). Cognitive style in didactics, Kognitivni stil u didaktici, VŠV, Vršac.

Gojkov, G. (1997). Docimology, Faculty of Education, *Dokimologija,* Učiteljski fakultet, Beograd.

Gojkov, G., (2003). Docimology, Dokimologija, High school for teaching education ''Triton'', Viša škola za obrazovanje vaspitača "Triton", Vršac.

Gojkov,G. (1997). Researching didactic in self-reflection trap, »Pedagogical reality«, Didakticka istraživanja u zamki samorefleksije, »Pedagoška stvarnost«, Novi Sad, br. 9-10, .

Gojkov, G. (1998). Treatment for evaluating effects of tuition from aspect of didactic theory, Paper for Pedagogical researching, Postupci vrednovanja efekata nastave iz ugla didakticke teorije, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, br. 30.

Gojkov, G. (1999). Postmodern didactic from aspect of didactic quantity and conscious context, «Tuition and teaching», Postmoderna didaktika iz ugla didaktickog mnoštva i svesnosti konteksta,«Nastava i vaspitanje», Beograd, br. 1-2,.

Grgin, T. (1988). School docimology, School Book, *Školska dokimologija.*Školska knjiga, Zagreb,

Кеверески, Л. .(1993). Mark of assessment, Mark as integrative factor of the person, NIRO Educational worker, *Оценка на оценката,* Оценката како интегративен фактор на личноста, НИРО Просветен работник, Скопје.

Pavelku, V. (1968). Basic principles in docimology, Osnovni principi dokimologije, E. D. P. , Bukurešt.

Pučko, C, R.,(1993). *Theoretical goals in practical* Teoretična ishodišta in nekaj praktičnih napotkov za opisivanje otrokovih dosezkov in razvoja, Pedagoška Obzorja, 27, Ljubljana

Матијевиќ, М. (2004.) *Оцењивање у основној школи, ТИПЕКС, Загреб*

Pučko, C, R.,(1993). Teoretična ishodišta in nekaj praktičnih napotkov za opisivanje otrokovih dosezkov in razvoja, Pedagoška Obzorja, 27, Ljubljana

Попоски, К. (1996). Современи сфаќања за проверувањето и оценувањето на постигањата на учениците", МИС, Скопје,

Попоски, К, *(1998).* Успешен наставник - самооценување и оценување“, НИРО Просветен работник, Скопје,

Попоски, К., (2005). **Училишна докимологија**-следење, проверување и оценување на постигањата на учениците, Китано, Скопје

Vilotijevic, M., (1995). Evaluacija didakticke efikasnosti nastavnog casa, CURO, Beograd,

Savičevic, D. (1996). Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju. Uciteljski fakultet., Vranje

Vilotijevic, M.,(1992). Evaluating the educational work in school, Scientific book ,Vrednovanje pedagoškog rada škole, Naucna knjiga, Beograd,

Vilotijevic, M., (1995). Evaluating the didactics effectiveness od tuition lesson, Evaluacija didakticke efikasnosti nastavnog casa, CURO, Beograd.

Štetić,V.,Rijavec,M.,Miljković, D. (2003). Psihologija obrazovanja. IEP-Vern, Zagreb.

Wood, D. (1995). Kako djeca uče i misle. Educa, Zagreb

Zarevski, *P*. (2000). Psihologija pamćenjai učenja. Naklada Slap, Jastrebarsko.

Ljupčo Kevereski
Faculty of Pedagogy University of Bitola
Vasko Karangelevski bb 7000, Bitola, Macedonia
kever@t-home.mk

Marija Kotevska-Dimovska
Faculty of Pedagogy University of Bitola
Vasko Karangelevski bb, 7000 Bitola, Macedonia
marijadimovski@yahoo.com

Dragan Ristevski
Faculty of Pedagogy University of Bitola
Vasko Karangelevski bb 7000, Bitola, Macedonia
dragan.ris.bt@hotmail.com

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 111-126

Osvrt na deskriptivno vrednovanje u Republici Makedoniji

Ljupco Kevereski, Marija Kotevska – Dimovska i Dragan Ristevski
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Bitoli, Bitola, Makedonija

Sažetak

Vrednovanje učenika promatrano kroz društveno-povijesni odmak govori nam da je ono izrazito osjetljiv, trenutan, važan, i stalno prisutan indikativan fenomen. Sa svojim implicitnim i eksplicitnim refleksijama ono je istinski pokazatelj pedagoškog sazrijevanja društvenih, institucionalnih i pojedinačnih procesa i promjena. Od nedavno, pedagoška praksa podupire interes za inovaciju postojećih modela vrednovanja učenika uvođenjem novih i new and tracking fields reflections. Problem na koji se osvrćemo u radu je reakcija na uvođenje deskriptivnog vrednovanja u Republici Makedoniji kao stvarni izazov za tvorce obrazovnih inovacija kada je riječ o njegovom učinku. Glavni cilj rada je prikazati stanje u zemlji koje je rezultat uvođenja deskriptivnog vrednovanja u osnovnom obrazovanju. Za prikupljanje podataka razvijen je poseban upitnik (PYRO) -25 kako bi se ispitali pedagoška i psihološka mišljenja o deskriptivnom vrednovanju od strane mentora, učenika i roditelja. Upitnik pokriva 5 područja vezanih uz proces vrednovanja a ona su: kvaliteta, motivacija, objektivnost, kompetentnost i komunikacija. Rezultati istraživanja nude odgovor na pitanje učinkovitosti truda i opravdanosti uvođenja deskriptivnog vrednovanja te potrebe za stvaranjem ravnoteže između tradicionalno dominantnog numeričkog kvantificiranja kognitivnog u osnovi te uvođenja deskriptivnog ne-kognitivno zasnovanog vrednovanja koje personalizirano, opisno, prema standardima i drugim osobnim prilikama i težnjama. Konačni rezultati ukazuju na postojanje umjerenog ili negativnog stava nastavnika, roditelja i ostalih dionika o vrednovanju učinka provedbe.

Ključne riječi: *Kvaliteta, motivacija, objektivnost, deskriptivno vrednovanje, osnovno obrazovanje*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 127-137

Konstruktivizam u nastavi prirode i društva: holistički pristup razvoju učeničkih kompetencija

Alena Letina
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Konstruktivistički pristup u nastavi prirode i društva podrazumijeva nastavu tijekom koje učenici aktivno i odgovorno sudjeluju u konstruiranju osobnog znanja i razumijevanja, uz uvažavanje prethodnih spoznaja i iskustava. Njegova je specifičnost konceptualizacija mješovitog kurikuluma usmjerenog prema rješavanju problemskih situacija te implementacija vrednovanja koje je sastavni dio procesa učenja. Kooperativno učenje u takvome okruženju na specifičan način omogućava učeniku preispitivanje osobnog viđenja svijeta kroz interpersonalnu interakciju, što uzrokuje turbulencije postojećih načina razmišljanja, njegov kognitivni rast i prilagodbu novim iskustvima. Konstruktivistički učitelj potiče učenike da na mnogo načina i kroz različite situacije i perspektive dođu do rješenja postavljenih problema i razviju kompetencije primjenjive u različitim situacijama, s drugačjim ciljem. U ovome radu razmatraju se temeljne postavke konstruktivističke paradigme i mogućnosti njene primjene u nastavi prirode i društva. U tom kontekstu predstavljeni su rezultati istraživanja kojemu je osnovni cilj bio utvrditi sklonost učitelja prema primjeni konstruktivističke paradigme u nastavi prirode i društva. Anketiranjem učitelja razredne nastave (N=126) preispitano je kakvu organizaciju nastave učitelji preferiraju, kao i učestalost primjene konstruktivističkih pristupa učenju i poučavanju u nastavi prirode i društva. Utvrđeno je da su učitelji skloniji konstruktivističkoj negoli tradicionalnoj paradigmi nastave te da konstruktivističke pristupe u nastavi prirode i društva primijenjuju relativno često. U cilju još uspješnije primjene interaktivnog konstruktivističkog pristupa u nastavi prirode i društva, u radu se donose zaključci o njegovu promicanju i mogućim daljnjim istraživanjima.

Ključne riječi: *aktivno učenje; konstrukcija; konstruktivistički pristup; nastavni proces*

Uvod

Konstruktivizam kao teorija učenja i poučavanja naglašava konstruktivni karakter učenja i njegove aktivne oblike, individualizaciju nastavnog procesa i umanjenu ulogu izravnog poučavanja u nastavi. Temeljna mu je postavka da se znanje ne prenosi i ne usvaja, već ga učenik samostalno izgrađuje na temelju prethodnoga znanja, pomno organiziranih situacija i pažljivog usmjeravanja učitelja (Bruner, 1996). Učenje se pritom ostvaruje kao samoinovativan i nelinearan proces građenja koji uključuje aktivnu interakciju učenika s njegovim okruženjem, individualnu obradu i interiorizaciju podataka uz korelaciju prethodno stečenih i novih informacija (Loyens i Gijbels, 2008). Navedeno shvaćanje procesa učenja obilježilo je značajne promjene koje su se dogodile tijekom posljednjih nekoliko desetljeća u području prirodoslovnog obrazovanja (Driver, Asoko, Leach, Mortimer, i Scott, 1994). Naglasak na praktičnoj, istraživački usmjerenoj nastavi, eksperimentiranju, suočavanju s problemskim situacijama otvorenog tipa, aktivnom angažmanu učenika i primjeni spoznaja u autentičnim životnim situacijama postaju temeljna obilježja suvremene nastave prirodoslovlja (Neale i Smith, 1990; Stofflett i Stoddart, 1994), a time i nastave prirode i društva [PID], koja u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu predstavlja propedeutiku prirodoslovne skupine predmeta na višim razinama obrazovanja. Kurikulum koji podupire navedeno poimanje podrazumijeva spiralnu strukturu koja učenicima omogućava nadovezivanje novih spoznaja na već postojeće i temelji se na poticanju viših misaonih procesa i razumijevanja, a ne

isključivom učenju činjenica. Da bi se sukonstrukcija između prethodnih i novih iskustava postigla, učitelj treba imati jasnu spoznaju o tome što je učenicima već poznato i kako ih uključiti u aktivnosti koje će im omogućiti izgradnju novih značenja (Biggs, 1995; Von Glaserfeld, 1992). Takav kurikulum ostvaruje se poticanjem samostalnog djelovanja učenika i njihove misaone aktivnosti, istraživačkim pristupom radu, stvaranjem zajednice učenja kroz njegovanje suradničkih odnosa učenika te promijenjenom ulogom učitelja. Učitelj u konstruktivističkoj nastavi PID treba pomagati učenicima u obogaćivanju njihove kognitivne aktivnosti, otkrivati učeničko predznanje, stvarati okruženje za učenje primjereno učeničkim prethodnim iskustvima, promicati učinkovito sudjelovanje u nastavi, usmjeravati učenike prema primarnim izvorima spoznaje, pratiti i vrednovati učeničke aktivnosti tijekom procesa učenja i razvijati njihove suradničke odnose (Coskun i Grainger, 2014). Na taj način učitelj kreira okruženje za učenje koje je interaktivno i poticajno te pritom preuzima ulogu facilitatora, koji ne posjeduje sva znanja i nema centralnu ulogu tijekom nastavnog procesa (Maor, 1999).

U konstruktivističkoj nastavi PID proces spoznavanja odvija se osjetilima, odnosno gledanjem, slušanjem, dodirivanjem, mirisanjem i kušanjem, te iskustvenim aktivnostima tijekom kojih učenici, u interakciju sa svojim okruženjem, aktivno konstruiraju sliku svijeta koji ih okružuje. Uz to, pružanje mogućnosti učenicima da razgovaraju o svojim idejama vezanima uz određene koncepte o prirodi i društvu i da pitanjima izraze svoj interes za sadržaj koji ih zanima, od osobite su važnosti za razvoj njihovih stavova i vrijednosti. Takve su aktivnosti temelj razvoja učeničkih kompetencija, odnosno cjelovita učenikova bića.

Kooperativno učenje u konstruktivističkom okruženju na specifičan način učeniku omogućava provjeru vlastitog viđenja svijeta kroz interpersonalnu interakciju s vršnjacima, što uzrokuje turbulencije postojećih načina razmišljanja, njegov kognitivni rast i prilagodbu novim iskustvima. Takvo učenje potaknuto je problemskim zadatcima čija smislenost i povezanost s autentičnim životnim situacijama utječe na učenički trud u njihovu rješavanju i potiče aktivaciju njihove misaone aktivnosti. Cilj je takve nastave promišljeni angažman učenika koji se ostvaruje ako učenici mogu pratiti vlastito iskustvo učenja. U tu svrhu provode se određeni oblici smislenog samonadzora kojim učenici aktiviraju svoje misaone procese i prate svoje učenje, poput sudjelovanja u planiranju nastavnih aktivnosti, projektiranja vlastitih problemskih zadataka za rješavanje, izražavanja iste ideje u više različitih oblika i sl.

Mnogobrojna istraživanja koja su se bavila proučavanjem primjene tradicionalnih i konstruktivističkih pristupa u nastavi utvrđuju da je većina učitelja pri odabiru nastavnih pristupa eklektična, te se ne oslanja niti na jednu konkretnu paradigmu u obrazovanju, već kombinira različite pristupe ili primjenjuje samo određene teorije u specifičnim slučajevima (Ravitz, Becker, i Wong, 2000). Zbog toga često nailazimo na spajanje i miješanje različitih paradigmi što ne omogućava potpuno korištenje svih potencijala konstruktivističkog pristupa. Dosadašnja istraživanja pokazala su da učenici u konstruktivističkom okruženju imaju priliku slobodno primjenjivati svoje ideje i preuzimati odgovornost za svoje učenje te utvrdila pozitivan utjecaj konstruktivističkog pristupa na učenička akademska postignuća (Maypole i Davies, 2001), na učeničku sposobnost mišljenja (Tynjala, 1998), na njihove vještine rješavanja problema (Wolf, 1994), na motivaciju učenika (Hand, Treagust, i Vance, 1997; Maor, 1999), na njihova kognitivna i afektivna postignuća (Üredi, 2013) te na stavove učenika i učitelja o nastavi i procesu učenja (Özel, Yilmaz, Beyazi, Özer, i Senocak, 2009). Posljednjih nekoliko desetljeća znanstvenici su posebnu pozornost pridali i ispitivanju učiteljskih uvjerenja o učenju i poučavanju (Hoy, Davis, i Pape, 2006; Jimoyiannis i Komis, 2007; Teo, Chai, Hung, i Lee, 2008), služeći se pritom kontrastom koji postoji između tradicionalne i konstruktivističke paradigme (Minor, Onwuegbuzie, Witcher, i James, 2002; Samuelowitz i Bian, 2001) iz razloga što se učiteljska pozitivna uvjerenja smatraju važnim preduvjetom za implementaciju konstruktivističkih pristupa u nastavnu praksu (Plourde i Alawiye, 2003; Ray, 2002; Saunders, 2009; Unal i Akpinar, 2006). Stoga je istraživanje prikazano u ovom radu usmjereno upravo prema identifikaciji učiteljskih uvjerenja o konstruktivističkoj paradigmi učenja i poučavanja i učestalosti njene primjene u nastavi PID.

Metodologija znanstvenog istraživanja

Cilj istraživanja

U ovom radu predstavit će se rezultati istraživanja čiji je cilj bio utvrditi jesu li učitelji skloniji konstruktivističkoj ili tradicionalnoj paradigmi nastave prirode i društva te koliko često primjenjuju konstruktivistički pristup u nastavi toga nastavnog predmeta.

Problemi istraživanja:

Iz općeg cilja istraživanja formulirani su sljedeći istraživački problemi:

1. Postoji li značajna razlika u mišljenju učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID?
2. Postoji li značajna razlika u mišljenju učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID s obzirom na njihovu a) stručnu spremu, b) radni staž i c) sklonost inovacijama?
3. Koliko često učitelji primjenjuju konstruktivistički pristup u nastavi PID?
4. Postoji li značajna razlika u učestalosti primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID učitelja s obzirom na njihovu a) stručnu spremu, b) radni staž i c) sklonost inovacijama?
5. Postoji li značajna povezanost između mišljenja učitelja o konstruktivističkoj paradigmi nastave i učestalosti primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID?

Hipoteze

H(1) Učitelji imaju pozitivnije mišljenje o konstruktivističkoj negoli o tradicionalnoj paradigmi nastave PID.

H(2) Nema značajne razlike u mišljenju učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID s obzirom na njihovu (2.1) stručnu spremu, (2.2) radni staž i (2.3) sklonost inovacijama.

H(3) Učitelji povremeno primjenjuju konstruktivističke pristupe u nastavi PID.

H(4) Nema značajne razlike u učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID učitelja s obzirom na njihovu (4.1) stručnu spremu, (4.2) radni staž i (4.3) sklonost inovacijama.

H(5) Postoji značajna povezanost između mišljenja učitelja o konstruktivističkoj paradigmi nastave i učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID.

Istraživački instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja načinjen je upitnik u kojem su korišteni dijelovi upitnika iz istraživanja *Constructivist-Compatible Beliefs and Practices among U.S. Teachers* (Ravitz, Becker, i Wong, 2000) i cjeloviti upitnik *Teaching and Learning Conceptions Questionnaire* (Chan, 2004), na način da su tvrdnje i pitanja iz navedenih upitnika djelomično modificirane i prilagođene specifičnostima nastave PID. Upitnik se sastojao od tri dijela. Prvim dijelom prikupljeni su demografski podatci o ispitanicima i utvrđena njihova sklonost prema inovacijama u nastavi. Drugim dijelom upitnika, koji je preuzet od Chana (2004), utvrđivalo se preferiraju li učitelji konstruktivističku ili tradicionalnu paradigmu nastave PID. Taj dio upitnika činila je skala sastavljena od 31 čestice (tvrdnje) od kojih se 13 odnosilo na obilježja konstruktivističke, a 18 na obilježja tradicionalne nastave PID. Učitelji su svoje mišljenje o navedenim tvrdnjama izražavali na peterostupanjskoj skali Likertova tipa vrijednostima od 1 do 5 (1=uopće se ne slažem, 2=uglavnom se ne slažem, 3=neodlučan sam, 4=uglavnom se slažem, 5=u potpunosti se slažem). Kako bi utvrdili sklonosti učitelja prema konstruktivističkoj, odnosno tradicionalnoj nastavi PID, poslužili smo se i dvijema vinjetama, preuzetima iz upitnika *Constructivist-Compatible Beliefs and Practices among U.S. Teachers* (Ravitz, Becker, i Wong, 2000). U prvoj vinjeti opisani su postupci specifični za tradicionalnu nastavu PID, a u drugoj postupci specifični za konstruktivističku nastavu PID. Odgovarajući na pitanja višestrukog izbora učitelji su izrazili svoje mišljenje u kojem se od navedenih pristupa osjećaju ugodnije, koji od tih pristupa preferiraju učenici, iz kojeg od navedenih oblika nastave će učenici steći više znanja te koji će pristup učenicima omogućiti učinkovitiji razvoj vještina. Konačna potvrda sklonosti konstruktivističkoj odnosno tradicionalnoj nastavi PID ostvarena je uz pomoć pet dihotomnih prikaza preuzetih iz istog upitnika (Ravitz, Becker, i Wong, 2000). S jedne

strane opisana su obilježja konstruktivističke, a s druge strane tradicionalne nastave PID. Učitelji su na skali od 1 do 5 iskazivali svoju sklonost prema jednom od dva suprotstavljena pristupa. Trećim dijelom upitnika propitivala se učestalost primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID. Taj dio upitnika nije preuzet, već je konstruiran upravo za potrebe ovog istraživanja. Činila ga je skala od 26 čestica kojima su opisani različiti konstruktivistički postupci u nastavi PID. Učitelji su samoprocjenu učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa davali na peterostupanjskim skalama (1=gotovo nikada (1x godišnje), 2=rijetko (1-2 x u polugodištu), 3=povremeno (1-2 x mjesečno), 4= često (barem 1x tjedno) i 5=gotovo uvijek (skoro na svakom satu)).

Ispitanici i provedba istraživanja

Istraživanje je provedeno anketiranjem, na uzorku učitelja razredne nastave (*N*=126). Uzorkom su dominantno obuhvaćene ispitanice (96%), dok su prema stručnoj spremi podjednako zastupljeni ispitanici s visokom (58%) i višom (42%) stručnom spremom. Zbog nejednakog broja ispitanika s različitom duljinom radnoga staža unutar uzorka, učitelji su prema radnome stažu razvrstani u dvije kategorije - do 20 godina (44%) i s više od 20 godina radnoga staža (56%). S obzirom na izraženu sklonost inovacijama ispitanici su podijeljeni na sklone inovacijama (76%) i nesklone inovacijama (24%). Analiza s obzirom na sklonost inovacijama provedena je informativno i njene rezultate valja uzeti sa zadrškom zbog nejednolike raspodjele ispitanika unutar poduzoraka.

Rezultati

Mišljenja učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj paradigmi nastave PID istražena su uz pomoć učiteljske samoprocjene niza tvrdnji. Dobiveni rezultati pokazuju da je mišljenje učitelja u korist konstruktivističke paradigme nastave pozitivno i to statistički značajno pozitivnije od mišljenja u korist tradicionalne paradigme nastave PID (*t*=16.22; *df*=125; *p*=0,00) (Tablica 1).

Tablica 1.
Mišljenje učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj paradigmi nastave PID

	N	M	SD	t-test	df	p
Konstruktivistička paradigma nastave PID	126	78.13	6.44	16.22	125	**0.00**
Tradicionalna paradigma nastave PID	126	59.31	11.32			

Pritom ispitanici s višom stručnom spremom imaju značajno pozitivnije mišljenje o tradicionalnoj paradigmi nastave PID u odnosu na ispitanike s visokom stručnom spremom(*t*=2.69; *df*=124; *p*=0,01), što pokazuje njihovu veću sklonost prema tradicionalnoj paradigmi nastave PID. Daljnja analiza, međutim, nije utvrdila značajnu razliku u mišljenju ispitanika o konstruktivističkoj paradigmi nastave PID (*t*=0.71; *df*=124; *p*=0,48) s obzirom na stručnu spremu, budući da obje kategorije ispitanika pokazuju podjednako pozitivno mišljenje o takvoj nastavi (Tablica 2).

Tablica 2.
Mišljenje učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj paradigmi nastave PID ovisno o stručnoj spremi

	Stručna sprema	*N*	*M*	*SD*	*t-test*	*df*	*P*
Konstruktivistička paradigma nastave PID	VŠS	53	78.61	6.54	0.71	124	0.48
	VSS	73	77.79	6.39			
Tradicionalna paradigma nastave PID	VŠS	53	62.42	9.89	2.69	124	**0.01**
	VSS	73	57.05	11.81			

Na skali kojom se utvrđivalo mišljenje učitelja o konstruktivističkoj, odnosno tradicionalnoj paradigmi nastave nije utvrđena statistička značajna razlika odgovora učitelja ovisno o njihovom radnom stažu (Tablica 3). Obje skupine ispitanika pokazuju podjednako mišljenje o navedenim oblicima nastave PID pa možemo zaključiti da godine radnoga staža ne utječu bitnije na oblikovanje mišljenja ispitanika o poželjnom načinu organizacije nastave.

Tablica 3.
Mišljenje učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj paradigmi nastave PID ovisno o radnome stažu

	Radni staž	N	M	SD	t-test	df	p
Konstruktivistička paradigma nastave PID	0-20 g.	56	78.55	5.94	0.65	124	0.51
	20 i više g.	70	77.80	6.83			
Tradicionalna paradigma nastave PID	0-20	56	59.41	10.94	0.09	124	0.93
	20 i više g.	70	59.23	11.69			

Podatci prikazani u Tablici 4 pokazuju da ispitanici koji su skloni inovacijama u nastavi statistički značajno više preferiraju konstruktivističku paradigmu nastave PID, za razliku od ispitanika koji nisu skloni inovacijama u nastavi (t=2.19; df=124; p=0.03). Također, iz navedene tablice može se vidjeti da nema statistički značajne razlike u prefereriranju tradicionalne paradigme nastave između ispitanika koji su skloni inovacijama i onih koji to nisu.

Tablica 4.
Mišljenje učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj paradigmi nastave PID s obzirom na sklonost inovacijama

	Sklonost inovacijama	*N*	*M*	SD	t-test	df	p
Konstruktivistička paradigma nastave PID	Pozitivna	96	78.82	6.18	2.19	124	**0.03**
	Negativna	30	75.92	6.85			
Tradicionalna paradigma nastave PID	Pozitivna	96	59.97	10.84	1.17	124	0.24
	Negativna	30	57.20	12.68			

Kako bi se još detaljnije utvrdila sklonost učitelja prema konstruktivističkoj ili tradicionalnoj nastavi PID, analizirani su odgovori učitelja povezani s vinjetama kojima se opisivala konstruktivistička, odnosno tradicionalna nastava dviju učiteljica. Odgovarajući na nekoliko pitanja višestrukog izbora vezanih uz vinjete, učitelji su pokazali koji od opisanih pristupa više preferiraju. Rezultati su vidljivi u Tablici 5.

Tablica 5.
Sklonost učitelja prema konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID

	Tradicionalna nastava PID	Neutralan stav	Konstruktivistička nastava PID
Ugodnije se osjećaju	21%	20%	59%
Smatraju da učenici više preferiraju	18%	15%	67%
Učenici stječu više znanja	18%	23%	59%
Učenici razvijaju više korisnih vještina	11%	5%	84%

Iz dobivenih podataka možemo zaključiti da se većina učitelja (59%) ugodno osjeća u konceptu konstruktivističke nastave PID, te smatra da takvu nastavu preferiraju i učenici (67%). Također, većina učitelja konstruktivističku nastavu PID percipira kao onu koja pridonosi boljem razvoju učeničkih i znanja i vještina. Ipak, pritom je veći udio učitelja koji smatraju da konstruktivistička nastava pridonosi boljem razvoju učeničkih vještina (86%), negoli udio onih koji smatraju da ta nastava u većoj mjeri pridonosi stjecanju znanja (59%). Kada se paradigme procjenjuju s obzirom na stjecanje znanja, vidljiv je i veći broj ispitanika nedefiniranog mišljenja (23%). Unatoč tome, temeljem prikazanih podataka, potvrđena je preferencija ispitanika prema konstruktivističkoj nastavi PID.

Izražene sklonosti spram dihotomnih tvrdnji koje opisuju ulogu učitelja, svrhu odgojno-obrazovnog procesa, te obilježja razumijevanja učenika, njihova interesa i aktivnosti u konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID pokazuju veći otklon prema konstruktivističkoj paradi-

gmi nastave PID, odnosno sklonost učitelja konstruktivističkom pristupu (Tablica 6), uz nešto veći udio neutralnih odgovora negoli u prethodnim iskazima.

Tablica 6.
Sklonost učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID (dihotomne tvrdnje)

	Tradicionalna nastava PID	Neutralan stav	Konstruktivistička nastava PID	*M*
Uloga učitelja	30%	25%	45%	2.80
Svrha nastave	23%	31%	46%	2.69
Razumijevanje učenika	24%	33%	43%	2.75
Interes učenika	15%	32%	53%	2.49
Aktivnost učenika tijekom nastave	9%	26%	65%	2.09

Osim sklonosti učitelja prema konstruktivističkoj odnosno tradicionalnoj paradigmi nastave, ovim istraživanjem željela se utvrditi i učestalost primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID, primjenom postupka samoprocjene vlastite nastave, a u svrhu uvida u postojeće stanje nastavne prakse ispitanika. Deskriptivni pokazatelji njihovih procjena vidljivi su u Tablici 7.

Tablica 7.
Učestalost primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID

	N	Min.	Max.	M	SD
Učestalost primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID	126	71.00	122.00	99.59	11.66

Učiteljska samoprocjena učestalosti primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID pokazuje da učitelji takve pristupe primjenjuju relativno često, odnosno barem jedanput tjedno (*M*=99.59; *SD*=11.66), što možemo procjeniti kao pozitivno stanje postojeće nastavne prakse i njezino konstruktivističko usmjerenje.

Stručna sprema ispitanika u ovom kontekstu nije se pokazala relevantnom. Skupine ispitanika koje se razlikuju po svojem stupnju obrazovanja procjenile su da podjednako učestalo primijenjuju konstruktivističke pristupe u nastavi PID (Tablica 8).

Tablica 8.
Učestalost primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID ovisno o stručnoj spremi

	Stručna sprema	N	M	SD	t-test	df	p
Učestalost primjene konstruktivističkog pristupa	VŠS	53	100.77	11.60	0.97	124	0.33
	VSS	73	98.73	11.71			

Međutim, razlika u samoprocjeni učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID s obzirom na godine radnog staža ispitanika pokazala se statistički značajnom na razini manjoj od 5% (*t*=-2.07; *df*=124; *p*=0.04) (Tablica 9). Naime, ispitanici s više od 20 godina radnoga staža učestalije primjenjuju konstruktivističke pristupe u nastavi PID od ispitanika s manje od 20 godina radnog staža.

Tablica 9.
Učestalost primjene konstruktivističkog pristupa nastavi PID ovisno o radnome stažu

	Radni staž	N	M	SD	t-test	df	p
Učestalost primjene konstruktivističkog pristupa	0-20 g.	56	101.49	10.80	2.07	124	**0.04**
	više od 20 g.	70	97.11	12.05			

Usporedba učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID s obzirom na izraženu sklonost prema inovacijama u nastavi prikazana je u Tablici 10. iz koje vidimo da se sklo-

nost inovacijama u ovome slučaju nije pokazala relevantnom za učestalost primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID (t=-0.15; df=124; p=0.88).

Tablica 10.
Učestalosti primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID s obzirom na sklonost inovacijama

	Sklonost inovacijama	*N*	*M*	*SD*	*t-test*	*df*	*p*
Učestalost primjene konstruktivističkog pristupa	Pozitivna	96	99.50	12.23	-0.15	124	0.88
	Negativna	30	99.87	9.80			

Na koncu ovoga istraživanja željelo se provjeriti postoji li povezanost preferencije učitelja prema konstruktivističkoj odnosno tradicionalnoj paradigmi nastave PID i učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID (Tablica 11). Razmatranjem dobivenih korelacija potvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost skala *Konstruktivistička paradigma nastave PID* i *Učestalost primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID* (r=0.445, p<0,01). Dobiveni nalazi pokazuju da ispitanici koji su skloniji konstruktivističkoj paradigmi nastave učestalije primjenjuju konstruktivističke pristupe u nastavi PID.

Tablica 11.
Interkorelacije mišljenja učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj paradigmi nastave i učestalosti primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID

	1	2	3
Konstruktivistička paradigma nastave PID (1)	-	-.002	**.445**
Tradicionalna paradigma nastave PID (2)		-	.155
Učestalost primjene konstruktivističkog pristupa (3)			-

Rasprava

Hipoteza 1 kojom je pretpostavljeno da učitelji imaju značajno pozitivnije mišljenje o konstruktivističkoj negoli o tradicionalnoj paradigmi nastave PID se prihvaća. Sklonost učitelja je potvrđena kroz nekoliko različitih pitanja. Osim što su iskazali veći stupnja slaganja s opisima konstruktivističke paradigme nastave, ispitanici su statistički značajno češće birali konstruktivistički pristup nastavi PID kao onaj u kojem se ugodnije osjećaju, za kojeg smatraju da ga učenici više preferiraju te kao onaj koji će omogućiti stjecanje kvalitetnijih znanja i intenzivniji razvoj korisnih vještina učenika. Veću sklonost kontruktivističkoj nastavi PID učitelji su iskazali i izražavajući preferenciju između niza dihotomnih tvrdnji.

Unutar *2. hipoteze* odbacuje se *podhipoteza 2.1* kojom je pretpostavljeno da nema značajne razlike u mišljenju učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID s obzirom na njihovu stručnu spremu, budući da je utvrđeno značajno pozitivnije mišljenje ispitanika više stručne spreme (t=2.69; df=124; p=0.01) u korist tradicionalne paradigme nastave PID, u odnosu na ispitanike s visokom stručnom spremom. Ovakav nalaz nije iznenađujuć jer su ispitanici koji su svoje formalno obrazovanje završili prije više od 20 godina, na razini više učiteljske škole, bili osposobljavani za izvođenje tradicionalne paradigme nastave. Daljnja analiza međutim nije utvrdila značajnu razliku u mišljenju ispitanika o konstruktivističkoj paradigmi nastave PID (t=0.71; df=124; p=0,48) s obzirom na stručnu spremu. To ukazuje na moguć utjecaj suvremenih stremljenja u obrazovanju i stručnih usavršavanja nakon formalnog obrazovanja u oblikovanju pozitivnog mišljenja o konstruktivističkoj nastavi i onih ispitanika koji je nisu imali prilike spoznati u formalnim studijskim programima. *Podhipoteza 2.2* kojom je pretpostavljeno da nema značajne razlike u mišljenju učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID s obzirom na njihov radni staž se prihvaća budući da nije potvrđena statistička značajna razlika odgovora različitih kategorija ispitanika. Iz toga se može zaključiti da godine radnoga staža ne utječu bitnije na oblikovanje mišljenja ispitanika o poželjnom načinu organizacije nastave, ali utječu na učestalost primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi (vidjeti *hipotezu 4.2*). *Podhipoteza 2.3* kojom je pretpostav-

ljeno da nema značajne razlike u mišljenju učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj nastavi PID s obzirom na izraženu sklonost inovacijama se odbacuje, budući da ispitanici koji su skloni inovacijama u nastavi statistički značajno više preferiraju konstruktivističku paradigmu nastave PID od onih koji im nisu skloni (t=2.19; df=124; p=0.03). Ovaj je nalaz očekivan budući da sklonost inovacijama ima logičku povezanost sa sklonošću novim pristupima koje predlaže konstruktivistička paradigma nastave.

Hipoteza 3 kojom je pretpostavljeno da učitelji povremeno primjenjuju konstruktivističke pristupe u nastavi PID se odbacuje. Učitelji su procjenili da konstruktivistički pristup u nastavi PID primjenjuju relativno često, odnosno barem jedanput tjedno (M=29.94; SD=4.53). Ovakav nalaz pokazuje da je postojeća praksa ispitanika u nastavi PID usmjerena na učenika, konstruktivistički određena i odmaknuta od obilježja tradicionalne nastave, što je i poželjno s obzirom na brojne pozitivne učinke tog pristupa.

Unutar *4. hipoteze* prihvaća se *podhipoteza 4.1* kojom je pretpostavljeno da nema značajne razlike u učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID učitelja s obzirom na njihovu stručnu spremu jer nije utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni učestalosti primjene konstruktivističkog pristupa u nastavi PID različitih kategorija ispitanika. *Podhipoteza 4.2* kojom je pretpostavljeno da nema značajne razlike u učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID učitelja s obzirom na njihov radni staž se odbacuje budući da je utvrđeno da ispitanici s više od 20 godina staža učestalije primjenjuju konstruktivističke pristupe u nastavi PID od ispitanika s manje od 20 godina radnog staža (t=-2.07; df=124; p=0.04). Takav nalaz tumači se iskustvom učitelja stečenim kroz godine rada koje može rezultirati bolje razvijenim kompetencijama za provedbu složenijih pristupa u nastavi specifičnih za konstruktivističku paradigmu obrazovanja, a time i utjecati na njihovu učestaliju primjenu. *Podhipoteza 4.3* kojom je pretpostavljeno da nema značajne razlike u učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID ispitanika s obzirom na izraženu sklonost inovacijama se prihvaća, budući da razlika odgovora ispitanika s obzirom na sklonost inovacijama u nastavi nije statistički značajna (t=-0.15; df=124; p=0.88).

Hipoteza 5 kojom je pretpostavljeno da postoji značajna povezanost između mišljenja učitelja o konstruktivističkoj i tradicionalnoj paradigmi nastave te učestalosti primjene konstruktivističkih pristupa u nastavi PID se prihvaća. Na temelju vrijednosti Pearsonovog koeficijenta korelacije (r=0.45, p<0,01) zaključujemo da ispitanici koji su skloniji konstruktivističkoj paradigmi nastave, učestalije primjenjuju takav pristup u nastavi PID, čime se potvrđuju nalazi dosadašnjih istraživanja o povezanosti učiteljskih uvjerenja i djelovanja.

Zaključci

Na temelju rezultata provedenog istraživanja može se zaključiti da učitelji imaju pozitivna uvjerenja o konstruktivističkoj paradigmi nastave PID te je percipiraju kao holistički pristup učeniku kojim se ostvaruje konstrukcija kvalitetnih znanja, razvoj korisnih vještina te oblikovanje osobnih stavova i vrijednosti, odnosno cjeloviti razvoj učenikova bića. Pozitivnija percepcija ovoga pristupa u odnosu na percepciju tradicionalnog pristupa nastavi pokazuje veću sklonost učitelja prema primjeni konstruktivističkog pristupa u nastavi PID. Takva uvjerenja učitelja mogu se smatrati dobrim temeljem za uspješnu i učestaliju implementaciju konstruktivističke paradigme u svakidašnju nastavu.

Istraživanjem je također utvrđeno da učitelji konstruktivistički pristup u nastavi PID primijenjuju često (barem jedanput tjedno) te da postoji povezanost između mišljenja učitelja o konstruktivističkoj nastavi PID i učestalosti njene primjene. Time je pretpostavka znanstvenog promišljanja nastavne prakse, koja smatra da nastavna praksa učitelja odražava ono što oni vjeruju, potvrđena. Na temelju takvoga nalaza može se zaključiti da je u nastavi PID već ostvaren pozitivan pomak od tradicionalne predavačko-prikazivačke nastave usmjerene na učitelja prema suvremenijoj, konstruktivističkoj nastavi usmjerenoj na učenika. Takav nalaz ide u prilog spremnosti učitelja za nadolazeću kurikulumsku reformu u kojoj će težište biti upravo na organizaciji nastave usmjerene na učenika i razvoju učeničkih kompetencija.

Ovdje, međutim, treba istaknuti i neka ograničenja provedenog istraživanja. Naime, određeni stručnjaci iz područja obrazovanja (Stevenson i Stigler, 1992) smatraju da za precizniju prosudbu učiteljske prakse potrebna njena direktna opservacija. Njihovo je stajalište da treba uzeti u obzir mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora ispitanika u upitniku, osobito kada ispitanici odgovaraju na pitanja o svojim uvjerenjima i nastavnoj praksi koju provode, što može dovesti do pristranosti rezultata istraživanja. Također upozoravaju da istraživačka pitanja u upitniku mogu samo djelomično dokučiti ponašanja učitelja, dok promatranje njihove nastave može jasnije utvrditi razliku između učinkovite i neučinkovite prakse. U prilog tome govori i istraživanje Burstein, McDonnell, Van Winkle, Ormseth, Mirocha i Guiton (1995) koje utvrđuje da se učiteljska samoprocjena prakse podudara s njihovom stvarnom praksom samo 40-60%. Zato će nalazi ovoga istraživanja biti ispitani u jednom od budućih istraživanja koje će se temeljiti na opservaciji nastavne prakse i postupaka učitelja tijekom nastave PID.

Ovo je istraživanje potvrdilo nalaze dosadašnjih istraživanja o povezanosti uvjerenja učitelja i njihove nastavne prakse. Stručna sprema pokazala se važnim čimbenikom sklonosti učitelja prema određenoj nastavnoj paradigmi jer je utvrđeno da učitelji s višom stručnom spremom statistički značajnije preferiraju tradicionalnu paradigmu nastave u odnosu na učitelje s visokom stručnom spremom. Samim time dolazimo do zaključka da formalno obrazovanje učitelja predstavlja važan prediktor u izgradnji stavova učitelja spram određenih pristupa nastavi, ali i da postoji nužna potreba za cjeloživotnim učenjem i profesionalnim razvojem učitelja vezanima uz ovu temu. Profesionalni razvoj može značajno utjecati na oblikovanje pozitivnih uvjerenja i sklonosti prema suvremenijim oblicima nastave onih učitelja koji su formalno obrazovanje završili prije više od dvadeset godina, odnosno koji su stjecali kompetencije za provođenje tradicionalne paradigme nastave PID.

Literatura

Biggs, J. (1995). Teaching for better learning. U J. Biggs, & D. Watkins (Ur.), *Classroom Learning: Educational Psychology for the Asian Teachers* (str. 261-279). Singapore: Prentice Hall.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burstein, L., McDonnell, L.M., Van Winkle, J. T., Ormseth, H., Mirocha,J., i Guiton, G. (1995). *Validating national curriculum indicators*. Santa Monica, CA: RAND.

Chan, K. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education, 29*(1), 1-13.

Coskun M.K., i Grainger, P. (2014). The effect of epistemological beliefs on teaching - learning conceptions of pre-service teachers of religion. *Global Journal of Teacher Education*, *2* (3), 176-184.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., i Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher, 23*(7), 5-12 /online/. Preuzeto 11. studenog 2014. sa http://www.jstor.org/stable/1176933

Hand, B., Treagust, D.F., i Vance, K. (1997). Student perceptions of social constructivist classroom. *Science Education, 81*(5), 561-577.

Hoy, A. W., Davis, H., i Pape, S.J. (2006). Teachers knowledge and beliefs. U P.A. Alexander & P.H. Winne (Ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jimoyiannis, A. i Komis, V. (2007). Examining teachers` beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development, 11,* 149-173.

Loyens, S.M., i Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments, *Instructional Science, 36,* 351–357.

Maor, D. (1999). A professional development program to enhance teachers' understanding of the use of a constructivist multimedia-learning environment. *Learning Environments Research: An International Journal, 2,* 307-330.

Maypole, J., i Davies, T.G. (2001). Student's perceptions of constructivist learning in a community college American History II Survey Course. *Community College Review, 29*(2), 54-79.

Minor, L.C., Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A.E., i James, T.L. (2002). Preservice teachers` educational beleifs and their perceptions of charachteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96,* 116-127.

Neale, D. C., i Smith D. (1990). Implementing conceptual change teaching in primary science. *Elementary School Journal*, *91*(2), 109-32.

Özel.H., Yilmaz, G., Beyazi,, I., Özer, S., i Senocak, E. (2009). An Investigation on Classroom Learning Environments in Primary Schools. *Elementary Education, 8*(2), 493-498.

Plourde, L., i Alawiye, O. (2003). Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: Knowledge to application. *College Student Journal, 37,* 1-10.

Ravitz, J.L., Becker, H.J, i Wong, Y.T. (2000). *Constructivist-Compatible Beliefs and Practices among U.S. Teachers*. Center for Research on Information Technology and Organizations University of California, Irvine And University of Minnesota /online/. Preuzeto 14. studenog 2014. sa http://www.crito.uci.edu/TLC/FINDINGS/REPORT4/REPORT4.PDF

Ray, J. A. (2002). Constructivism and classroom teachers: what can early childhood teacher educators do to support the constructivist journey?. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 23*(4), 319-325.

Samuelowitz, K., i Bian, J.D. (2001). Revisiting academics´ beliefs about teaching and learning. *Higher Education, 41,* 299-325.

Saunders, S. M. (2009). Science teachers' perceptions of implementing constructivist principles into instruction. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis /online/. Preuzeto 12. studenog 2014. sa http://gradworks.umi.com/33/60/3360445.html

Stevenson, H. W., i Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.

Stofflett, R. T., i Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching, 31,* 31-51.

Teo, T., Chai, C.S., Hung, D., i Lee, C.B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among preservice teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 36,* 165-176.

Tynjala, P. (1998). Traditional studying for examination versus constructivist learning tasks: do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education, 23*(2), 173-190.

Unal, G., i Akpinar, E. (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms?. *Journal of Baltic Science Education, 2*(10), 40-50.

Üredi, L. (2013). The effect of classroom teachers' attitudes toward constructivist approach on their level of establishing a constructivist learning environment: A case of Mersin. *Educational Research and Reviews, 8*(11), 668-676.

Von Glasersfeld, E. (1992). A constructivist's view of learning and teaching. U R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Ur.), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies* (str. 29-39). University of Kiel: Institute for Science Education.

Wolf, M.R. (1994). Experimenting in a constructivist high school physics laboratory. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(2), 197-223.

Alena Letina
Katedra za prirodoslovlje, geografiju i povijest,
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska
alena.letina@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 127-137

Constructivism in Science and Social Studies Teaching: A Holistic Approach to Development of Students` Competencies

Alena Letina
Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Zagreb, Croatia

Abstract

The constructivist approach in Science and social studies teaching implies an interactive learning environment in wich students are encouraged to be active and responsible participants in the construction of their own cognition, taking into account their previous knowledge and experience. It includes conceptualization of mixed curriculum directed towards solving problems and implementation of authentic assessment as an integral part of the learning. Cooperative learning in such an environment in a specific way allows students to check personal vision of the world by interacting with peers, which causes turbulence in existing ways of their thinking, increases cognitive development and adaptation to new experiences. The constructivist teacher enables students to reach problems in many different ways, through different situations and perspectives, which develop students` competences applicable in different situations, with diffrent aim. This paper discusses the fundamental determinants of the constructivist paradigm and possibilities of its application in Science and social studies classes. For this purpose the results of empirical research are presented. The main research objective was determination of teachers´ tendency towards the application of the constructivist paradigm during the Science and social studies classes (N=126). In this survey it was explored which kind of teaching and learning teachers prefer, and determined frequency of application of constructivist teaching methods. It was found that teachers prefer constructivist more than the traditional paradigm of teaching, and apply constructivist approaches in Science and social studies teaching relatively often. Based on the results of this study, we conclude about further promotion of interactive constructivist approach in Science and social studies classess, and provide recommendations for its future research.

Keywords: *active learning; construction; constructivist approach; teachers; teac*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 138-149

Odgojno-socijalizacijski potencijali suvremenih medija

Goran Livazović
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

U radu se analiziraju teorijski i empirijski rezultati istraživanja medija u kontekstu njihovih odgojno-socijalizacijskih utjecaja. Anketa je provedena sa 120 učenika u dobi od 14 do 17 godina. Ispitano je 60 učenika (50%) osnovne škole i 60 (50%) srednje škole. Na internetu više od 2 sata dnevno provodi čak 90% mladih, a više od 5 sati dnevno 20% mladih. O društvenim je mrežama ovisno 72,5% učenika, dok ih rijetko ili uopće ne posjećuje samo 11%. Djevojke su aktivnije u provođenju društvenih aktivnosti na Internetu, češće posjećuju društvene mreže ($p<0,05$) i više se dopisuju s prijateljima ($p<0,05$) u odnosu na mladiće koji češće pretražuju zanimljivosti ($p<0,05$), igraju igrice ($p<0,001$) te posjećuju stranice za odrasle ($p<0,001$). Mladići su češće elek. zlostavljači, najčešće mlađi ispitanici (14 i 15 g.). Mladići su i izloženiji zlostavljanju, najčešće mlađi ispitanici (14 i 15 g.). Izvrsni učenici češće elek. zlostavljaju druge ($p<0,01$), ali su češće i izloženi elek. zlostavljanju ($p<0,05$). Roditelji mlađe djevojke značajno češće nadziru u odnosu na mladiće, češće ih upozoravaju na opasnosti upoznavanja uživo s osobom koju poznaju preko Interneta i češće s njima razgovaraju o rizicima ($p<0,01$).

Ključne riječi: *adolescenti, elek. zlostavljanje, medijski odgoj, pedagoška prevencija, roditelji*

Uvod

Analiza utjecaja medijskih sadržaja temelji se na tradiciji Bronfenbrennerove ekološke teorije sustava (1979), koja medije smatra važnim odgojno-socijalizacijskim agensom u razvoju socijalnog habitusa mladih. Što je socijalizacijski krug širi, veća je značajnost čimbenika poput škole, učitelja, susjedstva, vršnjaka ili slobodnog vremena. Mediji, kao dio makrosfere, djeluju na razini općih normi ili pravila koja dominiraju određenom kulturom. *Teorija zavisnosti* DeFleur i Ball-Rokeacha (1976) medije opisuje kao moćan kulturološki agens čiji utjecaj ovisi o snazi vezivanja gledatelja za medijske sadržaje. Navedeni elementi su pretpostavka suvremenim istraživanjima koja pokazuju kako publiku ne čine pasivni recipijenti i konzumenti medijskih proizvoda, već aktivni sudionici procesa kojim stvaraju vlastita značenja i interese u odnosu na medije (Ball-Rokeach, DeFleur, 1976; Kunczik, Zipfel, 2006; O'Shaughnessy i Stadler, 2007; Livazović, 2009, 2011, 2012a). Iako danas istaknuti teoretičari medija zaključuju kako je rasprava o točnosti dokaza negativnih (odgojno-socijalizacijskih i zdravstvenih) utjecaja medijskih sadržaja na djecu i mlade završena (Strasburger, Jordan, Donnerstein, 2010), postoji niz autora u području medijskog odgoja koji odbacuju takve jednoznačne tvrdnje ističući kako je rasprava o kratkoročnim i dugoročnim posljedicama, te utjecajima izloženosti medijskim sadržajima još daleko od završetka (Sherry, 2007; Block, Crain, 2007; Ferguson, 2009; Ferguson, Kilburn, 2009; prema Livazović, 2012b; 2014).

Teorijska polazišta

Pedagogijska analiza podrazumijeva usporedbu utjecaja medijskih sadržaja na mlade u temeljnim područjima odgoja i njihova razvoja, poput kognitivne, emocionalne, psihomotoričke, moralne, estetske i radne sfere. Suvremena istraživanja medije promatraju u ulozi odgojno-socijalizacijskog nad-vršnjaka (eng. super-peer) djeci i mladima (*Brown,Tucker Halpern, Ladin L'Engle, 2005; Strasburger, Wilson, 2002; Roberts, 2000; 2002; 2003; Strasburger, 2004; Steele, 1999; Jo,*

Berkowitz, 1994; Huston, Wartella, Donnerstein, 1998; Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli, 1986; prema Livazović, 2012a). Unatoč nizu prosocijalnih, mediji dominantno portretiraju neprimjerene stilove ponašanja kao poželjne (nasilje, ovisničko ponašanje, konzumerizam, hiperseksualizacija, rizično seksualno ponašanje, predrasude i stereotipi) stvarajući iskrivljenu sliku svijeta, što se potencira sukobom odgojnih vrijednosti roditeljskoga doma, škole, utjecaja vršnjaka i medijskih sadržaja. Elektroničko nasilje predstavlja opetovanu zlonamjernu uporabu tehnologije s ciljem nanošenja štete ugledu i integritetu osobe, a obuhvaća svaku komunikaciju kojom je osoba izložena napadu putem Interneta ili mobilnog telefona. Kako je elek. zlostavljanje novi fenomen, mnogi učitelji i roditelji nisu upoznati s čimbenicima geneze. Prevencija elek. zlostavljanja je misija koja zahtijeva od pedagoga, nastavnika, roditelja i samih učenika suradnju kako bi se osiguralo sigurno okruženje.

Teorijski model koji može objasniti internetsko zlostavljanje je *disinhibicija ponašanja* na Internetu (eng. *desinhibited behavioral effects*) (Hinduja, Patchin, 2009; Kowalski i dr., 2008). Suler (2004) tvrdi da se ljudi u *virtualnom* prostoru ponašaju drugačije u odnosu na stvarni život zbog učinaka disinhibicije- normalno suzdržano ponašanje može oslabjeti jer ga karakterizira redukcija brige o samoprezentaciji i o kritici ostalih ljudi (Mason, 2008), lišena interakcije licem u lice i čitanja emocionalnih reakcija kojima moduliramo ponašanje kao odgovor na neverbalni govor tijela (Kowalski i dr., 2008). Dakle, ljudsko ponašanje je inhibirano društvenim situacijama (Suler, 2004). U *virtualnom* prostoru postoji manje društvenih, kontekstualnih i afektivnih znakova nego u komunikaciji licem u lice, stoga je reducirana osjetljivost na vrste ponašanja koje sugovornici iskazuju (Mason, 2008). Kao rezultat, ponašanje je disinhibinirano i postaje oštrije, te se teže kontrolira (Hinduja, Patchin, 2009). Raskauskas i Stoltz (2007) navode da na 93% žrtava elek. zlostavljanja ono utječe negativno, izvještavaju o osjećaju tuge, beznađa, depresije i anksioznosti. Žrtve pate od manjka samopoštovanja i socijalnog prilagođavanja te suicidalnih ideja (Bhat, 2008). Učinci elek. zlostavljanja vidljivi su i kroz fizičko zdravlje te manje školsko postignuće zbog apsentiranja iz škole, bolježljivosti, čak i pritvora te trajnog odustajanja od škole. Žrtve razvijaju poremećaje prehrane, pribjegavaju nasilju, postaju ovisni i o drogi, a učinci elek. zlostavljanja doživljeni tijekom adolescencije prenose se i u odraslu dob (Mason, 2008; Livazović, 2012a). Medijski odgoj u obitelji i uloga roditelja su pritom presudni, jer mogu odgojno djelovati na korištenje medija na više načina: *praćenjem* i *ograničavanjem pristupa, ali i savjetovanjem, razgovorom, postavljanjem modela te planiranjem medijskih aktivnosti*. Rosen (2007) je istaknuo da mnogi roditelji nisu sigurni što djeca rade na Internetu, ili ne znaju kako razgovarati o ovoj temi.

Metode

Cilj, problem i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati sadržajne interese i vrijeme korištenja medija s obzirom na spol, dob i školski uspjeh ispitanika te povezanost s elek. zlostavljanjem, roditeljskim postupcima i stilom slobodnog vremena. Nezavisne varijable su sociodemografska obilježja ispitanika (dob, spol, škola, školski uspjeh). Zavisne varijable uključuju aktivnosti u slobodnom vremenu, intenzitet uporabe i sadržajne interese mladih, međusobne odnose u virtualnim zajednicama te uključenost i medijski odgoj roditelja. Problemi istraživanja se odnose na ispitivanje stilova ponašanja mladih s medijima te utvrđivanje razlika i povezanosti s obzirom na obilježja ispitanika.

Iz cilja i problema istraživanja oblikovane su sljedeće hipoteze:

H1 Očekuju se razlike između ispitanika u odnosu prema aktivnostima na Internetu s obzirom na sociodemografska obilježja

H2 Očekuju se razlike između ispitanika s obzirom na stil ponašanja prema drugima na Internetu i elek. zlostavljanje drugih

H3 Očekuju se razlike između ispitanika s obzirom na stil ponašanja drugih prema adolescentu na Internetu i izloženost elek. zlostavljanju

H4 Očekuju se razlike između ispitanika s obzirom na uključenost i medijski odgoj roditelja

H5 Očekuje se razlika u elek. zlostavljanju s obzirom na sociodemografska obilježja

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na 120 učenika u dobi od 14 do 17 godina. Ispitano je 60 učenika (50%) osmih razreda osnovne škole i 60 (50%) drugih razreda srednje škole. Istraživanje je provedeno u osnovnim i srednjim školama u Osijeku na 59 djevojaka (49,2%) te na 61 mladiću (50,8%). Najveći postotak ispitanika ima 14 godina (40,8%).

Postupak

Ispitivanje je provedeno sredinom 2014. godine. Podatci su obrađeni programom SPSS, postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike uz primjenu t-testa za nezavisne uzorke, ANOVA-e i korelacijske analize.

Instrument

Korišten je poseban upitnik s Likertovom skalom (1- nikad, 2- rijetko, 3- ponekad, 4- često, 5- uvijek) i ukupno 21 pitanjem u 7 dijelova (1. sociodemografska obilježja: spol, dob, škola, školski uspjeh te s kim živi; 2. aktivnost u slobodnom vremenu, intenzitet i sadržajni interese s medijima, 3. stil ponašanja na Internetu i sklonost te izloženost elek. zlostavljanju; 4. reakcije pri svjedočenju elek. zlostavljanju te razloge prijave zlostavljanja, 5. uključenost i medijski odgoj roditelja; 6. prijavljivanje elek. zlostavljanja roditeljima te vrste nasilja putem medija).

Rezultati

Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli

Rezultati pokazuju da više od 3 sata dnevno Internet koristi 54,2% učenika, a manje od 3 sata dnevno njih 45,8%, pri čemu svi koriste Internet i društvene mreže, koje dnevno koriste više od 5 puta njih 56,7%, dok ih 43,3% provjerava do 5 puta dnevno. Ukupno 56,7% ima prijenosno računalo, a 55% učenika ima pristup Internetu i putem mobitela- njih 40,8% ima pristup Internetu iz svoje sobe. U slobodno vrijeme 45,8% redovito provodi vrijeme na društvenim mrežama, dok 2,5% to ne čini nikada. Dopisivanjem s prijateljima na Internetu često bavi se 51,7% učenika, dok Facebook uvijek posjećuje njih 45%. Na internetu više od 5 sati dnevno provodi 20% mladih, 3-5 sati njih čak 33,3%, a 2-3 sata 38,3%. Na društvenim je mrežama redovito aktivno 72,5% učenika, dok ih rijetko ili uopće ne posjećuje samo 11%. Računalne igre redovito igra 36,7%, dok ih nikada ne igra 20,8%. Facebook redovito posjećuje 76,7%, a nikada ili rijetko samo 12,5% učenika. Uz pomoć Interneta zadaću piše 46,7%, a nikada ili rijetko samo 16,5%, dok dodatnu literaturu za zadaću na netu redovito traži 20%, a rijetko 59,2% ispitanika. Pornografske stranice redovito posjećuje 24,2% i to većinom mladići, a nikada i rijetko 66,4%, većinom djevojaka. Čak 74,2% svjedočilo je zlostavljanju drugih. Kada netko nekoga zlostavlja, 35,8% ih promatra zlostavljanje, ali ne sudjeluje. Samo 12,5% pokušava pomoći žrtvi, 9,2% prigovori nasilniku, 3,3% prijavi zlostavljanje, a 5,8% ne čini ništa, dok ih 10,8% napusti mrežu.

Ako svjedoče zlostavljanju, 75% prijavljuje zlostavljanje, dok njih 25% ne bi prijavilo zlostavljanje. Većina učenika (56,7%) u slučaju elek. zlostavljanja za pomoć bi se obratilo roditeljima, 17,5% prijateljima, 7,5% ne bi zatražilo pomoć, policiji bi se obratilo 5,8%, učiteljima samo 5%, a pedagogu ili ravnatelju samo 2,5% ispitanika. Njih 21,7%, ne bi prijavilo elek. zlostavljanje jer bi mogli upasti u nevolju, čak i ako nisu ništa učinili- 14,2% mladih smatra da je škola nemoćna, 8,3% da školsko osoblje ne bi razumjelo problem, 15% smatra da bi ispalo krivima ako prijave zlostavljanje, 5% da im se drugi zato rugali, a čak 15% strahuje od osvete zlostavljača nakon prijave.

Zanimljivo, 10% ispitanika smatra da elek. zlostavljanje nije problem, a 7,5% misli da se jednostavno moraju naučiti nositi sa zlostavljanjem. 56,7% mladih tvrdi da ih roditelji redovito upozoravaju na moguće opasnosti upoznavanja s osobom koju poznaju samo preko Interneta, dok 13,3% učenika nikada nisu upozoreni, a 11,7% rijetko primaju upozorenja roditelja. Čak 40% ispitanika nema dogovorena pravila korištenja medija s roditeljima. Ako bi svjedočili zlostavljanju, 75% ispitanika bi vjerojatno prijavilo zlostavljanje roditeljima. Kao najčešće oblike, 31,7% ispitanika navodi slanje ružnih poruka ili slika, 21,7% međusobno zlostavljanje učenika na Inter-

netu, 20% nazivanje drugih pogrdnim imenima, 15% korištenje tuđeg mobitela kako bi učenik upao u nevolju, a 11,7% lažno predstavljanje na mreži.

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke

S ciljem analize značajnosti razlika s obzirom na spol proveden je t-test za nezavisne uzorke na odabranim varijablama aktivnosti u slobodno vrijeme (tablica 1). Djevojke u pravilu značajno aktivnije provode slobodno vrijeme, dok mladići značajno češće igraju igrice i klade se u slobodno vrijeme. T-test s obzirom na dob proveden je rekodiranjem u mlađe (14 i 15 g.) i starije (16 i 17 g.). T-test prema spolu pokazuje trend da djevojke više sudjeluju u društvenim, a mladići u individualnim aktivnostima na mreži.

Tablica 1.
T-test prema spolu s obzirom na aktivnosti na Internetu

Tvrdnja	Spol	N	AS	SD	t
Dopisujem se s prijateljima	M	61	4,21	0,81	2,47*
	Ž	59	4,54	0,62	
Posjećujem specijalizirane stranice za druženje	M	61	3,87	1,27	2,04*
(*Facebook*)	Ž	59	4,27	0,82	
Igram razne online igrice	M	61	2,75	1,36	5,04***
	Ž	59	1,69	0,87	
Surfam mrežnim stranicama i tražim zanimljivosti	M	61	3,54	1,13	2,01*
(npr. vijesti)	Ž	59	3,12	1,16	
Posjećujem stranice namjenjene odraslima	M	61	3,08	1,60	8,33***
	Ž	59	1,22	0,61	

Bilješka *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablica 2.
T-test prema dobi s obzirom na aktivnosti na Internetu

Tvrdnja	Dob	N	AS	SD	t
Posjećujem stranice namjenjene odraslima	Mlađi	61	1,87	1,48	2,19**
	Stariji	59	2,47	1,53	
Posjećujem i čitam tuđe blogove	Mlađi	61	1,87	1,21	2,01**
	Stariji	59	1,49	0,77	
Internet kupovina	Mlađi	61	2,08	1,08	2,56*
	Stariji	59	2,61	1,17	
Gledam filmove i televiziju	Mlađi	61	4,23	0,90	4,56***
	Stariji	59	3,41	1,06	

Bilješka *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablica 3.
T-test prema spolu s obzirom na stil ponašanja prema drugima na Internetu

Tvrdnja	Spol	N	AS	SD	t
Volim se na Internetu predstavljati kao netko drugi	M	61	1,38	0,84	2,32*
	Ž	59	1,10	0,35	
Prijetim ljudima koje ne volim putem poruka ili	M	61	1,20	0,65	2,31*
e-pisma	Ž	59	1,00	0,00	
Pišem neugodne komentare o drugima na njihovom	M	61	2,16	1,26	2,54*
profilu/slici/videu	Ž	59	1,64	0,94	
Dijelio sam nečije tajne drugim ljudima na Internetu	M	61	1,92	1,18	2,86*
	Ž	59	1,39	0,78	
Namjerno sam nekoga isključio iz svoje ili drugih	M	61	2,43	1,34	2,99*
on-line grupa	Ž	59	1,76	1,05	
Slao sam slike/video/poruke u kojima sam ismijavao	M	61	2,70	1,38	2,97*
druge	Ž	59	2,00	1,20	

Bilješka *p<0,05

Važno je naglasiti trend prema spolu s obzirom na stil ponašanja prema drugima na Internetu, pri čemu su mladići češći zlostavljači u odnosu na djevojke.

Tablica 4.
T-test prema dobi s obzirom na stil ponašanja prema drugima na Internetu

Tvrdnja	Dob	N	AS	SD	t
Često sudjelujem u online svađama/prepirkama na Internetu	Mlađi	61	2,57	1,39	4,91***
	Stariji	59	1,54	0,81	
Pišem neugodne komentare o drugima na njihovom profilu/slici/videozapisu	Mlađi	61	2,34	1,12	4,58***
	Stariji	59	1,46	0,98	
Namjerno sam nekoga isključio iz svoje ili drugih grupa na Internetu	Mlađi	61	2,54	1,23	4,18***
	Stariji	59	1,64	1,11	
Slao sam slike/video/poruke u kojima sam ismijavao druge	Mlađi	61	2,93	1,26	5,30***
	Stariji	59	1,76	1,15	

Bilješka *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Utvrđen je trend prema dobi s obzirom na stil ponašanja prema drugima koji pokazuje da mlađi ispitanici (14 i 15 g.) značajno češće elek. zlostavljaju druge (tablica 4).

Tablica 5.
T-test prema spolu s obzirom na stil ponašanja drugih prema učeniku na Internetu

Tvrdnja	Spol	N	AS	SD	t
Često sam dio online svađi/prepirki na Internetu	M	61	2,18	1,37	2,42*
	Ž	59	1,63	1,11	
Dobivao sam poruke/e-pisma u kojima mi netko prijeti	M	61	1,51	1,09	2,66**
	Ž	59	1,10	0,44	
Svjedočio neugodnim komentarima o drugima na njihovom profilu	M	61	3,52	1,43	2,66***
	Ž	59	2,73	1,58	
Dobivam neugodne poruke u svoj e- pretinac	M	61	1,56	1,02	2,30*
	Ž	59	1,19	0,70	

Bilješka *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Utvrđen je trend prema spolu koji pokazuje (tablica 5) da su muški ispitanici značajno češće izloženiji nasilnom ponašanju drugih na Internetu u odnosu na djevojke.

Tablica 6.
T-test prema dobi s obzirom na stil ponašanja drugih prema učeniku na Internetu

Tvrdnja	Dob	N	AS	SD	t
Često sam dio online svađa/prepirki na Internetu	Mlađi	61	2,39	1,42	4,57***
	Stariji	59	1,41	0,85	
Dobivao poruke/e-pisma u kojima su se drugi predstavljali kao ja	Mlađi	61	1,48	1,08	2,20*
	Stariji	59	1,14	0,47	
Svjedočio neugodnim komentarima o drugima na njihovom profilu	Mlađi	61	3,84	1,39	5,64***
	Stariji	59	2,41	1,37	
Moje tajne su objavljene na Internetu od strane drugih	Mlađi	61	1,34	0,72	2,24*
	Stariji	59	1,10	0,40	
Drugi su me namjerno isključili/izostavili iz svoje grupe na Internetu	Mlađi	61	2,46	1,28	6,58***
	Stariji	59	1,22	0,67	
Drugi ismijavali moje slike/poruke koje sam postavio na Internetu	Mlađi	61	3,15	1,35	9,52***
	Stariji	59	1,27	0,69	

Bilješka *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Utvrđena je dobna razlika s obzirom na stil ponašanja drugih prema adolescentu koji pokazuje (tablica 7) da su mlađi značajno češće izloženiji nasilnom ponašanju drugih na Internetu.

Tablica 7.
T-test prema spolu s obzirom na uključenost roditelja u korištenje Internetom

Tvrdnja	Spol	N	AS	SD	t
Roditeljima pomažem u snalaženju na računalu, netu ili mobitelu	M	61	3,25	1,19	3,41**
	Ž	59	3,93	0,99	
Roditelji me upozorili na moguće opasnosti ako se uživo upoznajem s nekom osobom koju poznajem samo preko Interneta	M	61	3,02	1,52	5,31***
	Ž	59	4,32	1,13	
Roditelji pokazuju interes za ono što radim dok sam na računalu	M	61	2,43	1,29	3,45**
	Ž	59	3,19	1,10	
Razgovaram s roditeljima o mogućim opasnostima na Internetu	M	61	2,30	1,33	3,71***
	Ž	59	3,15	1,18	
Roditelji razgovaraju sa mnom o tome kako komunicirati s prijateljima na Internetu koje ne poznajem uživo	M	61	2,08	1,28	2,27*
	Ž	59	2,66	1,50	

Bilješka *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Razlika postoji i prema spolu s obzirom na medijski odgoj roditelja koji je pokazao (tablica 8) da su roditelji djevojaka značajno češće uključeni u korištenje Internetom s obzirom na roditelje mladića.

Tablica 8.
T-test za dob s obzirom na medijski odgoj roditelja

Tvrdnja	Dob	N	AS	SD	t
Roditelji razgovaraju sa mnom o tome kako komunicirati prijateljima na Internetu koje ne poznajem uživo	Mlađi	61	2,62	1,48	2,03*
	Stariji	59	2,10	1,30	

Bilješka *p<0,05

Rezultati jednosmjerne analize varijance

Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su značajne razlike u aktivnostima u slobodno vrijeme ispitanika s obzirom na rekodiranu varijablu školskog uspjeha učenika, pri čemu stranice za odrasle najviše posjećuju najslabiji učenici (tablica 9).

Tablica 9.
ANOVA prema šk. uspjehu s obzirom na aktivnosti na Internetu

Tvrdnja	Školski uspjeh	N	AS	SD	F
Posjećujem stranice namijenjene odraslima	slabiji	31	1,75	0,31	4,33*
	srednji	51	1,46	0,20	
	izvrsni	38	1,28	0,20	

Bilješka *p<0,05

Analizom varijance utvrđene su značajne razlike u stilu ponašanja prema drugima na Internetu s obzirom na školski uspjeh učenika (tablica 10), u čemu prednjače najuspješniji ispitanici.

Tablica 10.
ANOVA prema šk. uspjehu s obzirom na ponašanje prema drugima na Internetu

Tvrdnja	Školski uspjeh	N	AS	SD	F
Slao sam slike /video/poruke u kojima sam ismijavao druge	slabiji	31	1,71	0,97	5,36**
	srednji	51	2,53	1,41	
	izvrsni	38	2,66	1,34	

Bilješka *p<0,05 **p<0,01

Analiza varijance prema šk. uspjehu ispitanika pokazuje veću izloženost zlostavljanju kod boljih učenika.

Tablica 11
ANOVA prema šk. uspjehu s obzirom na ponašanje prema učeniku na Internetu

Tvrdnja	Školski uspjeh	N	AS	SD	F
Drugi su ismijavali moje slike/video/poruke na Internetu	slabiji	31	1,58	1,20	4,54*
	srednji	51	2,41	1,44	
	izvrsni	38	2,50	1,44	

Bilješka *p<0,05

Rezultati korelacijske analize

Korelacijska analiza pokazala je značajnu povezanost između elek. zlostavljanja drugih i izloženosti zlostavljanju (r(118)= 0,67, p<0,001). Negativna korelacija je utvrđena (r(118)= -0,63, p<0,001) između dobi ispitanika i izloženosti zlostavljanju. Utvrđena je negativna korelacija (r(118)= -0,45, p<0,001) između dobi i elek. zlostavljanja drugih. Značajna pozitivna korelacija utvrđena je (r(118)= 0,53, p<0,001) kod dva ponuđena razloga elek. zlostavljanja; *„volim se predstavljati kao netko drugi“* i *„prijetim ljudima putem poruka ili e-pisma“*. Pozitivna korelacija (r(118)= 0,47, p<0,001) utvrđena je između tvrdnje *„pišem neugodne komentare o drugima“* te *„slao sam slike, videozapise ili poruke drugim ljudima u kojima sam ih ismijavao“*.

Negativna korelacija (r(118)= -0,65, p<0,001) pokazala se i kod dobi učenika i ismijavanja slika, videozapisa i poruka drugih učenika. Također se negativna korelacija (r(118)= -0,51, p<0,001) pokazala kod dobi i namjernog isključivanja/izostavljanja drugih ljudi iz svojih grupa na Internetu. Pozitivna korelacija (r(118)= 0,61, p<0,001) utvrđena je između razloga izloženosti elek. zlostavljanju; *„druge namjerno isključujem iz grupe na Internetu“* i između *„drugi su ismijavali moje slike, videozapise i poruke na Internetu“*, kao i pozitivna korelacija (r(118)= 0,59, p<0,001) između razloga izloženosti elek. zlostavljanju; *„svjedočenje neugodnim komentarima o drugima na njihovom profilu, slici ili videozapisu“* te *„drugi su ismijavali moje slike, videozapise i poruke na Internetu“*. Pozitivna korelacija (r(118)= 0,55, p<0,001) utvrđena je između izloženosti elek. zlostavljanju; *„svjedočenje neugodnim komentarima o drugima na njihovom profilu, slici ili videozapisu“* te *„drugi su me namjerno isključili, izostavili iz svoje grupe na Internetu“*. Korelacija (r(118)= 0,68, p<0,001) je utvrđena između dva razloga uključenosti i medijskog odgoja roditelja s obzirom adolescentovo korištenje Internetom; *„roditelji su me upozorili na moguće opasnosti na Internetu“* i *„roditelji razgovaraju sa mnom o tome kako razgovarati s prijateljima na Internetu koje ne poznajem uživo“*.

Također je korelacija (r(118)= 0,58, p<0,001) utvrđena između razloga uključenosti i medijskog odgoja roditelja; *„roditelji su me upozorili na moguće opasnosti Interneta“* i *„roditelji su me upozorili na moguće opasnosti ako se uživo upoznajem s nekom osobom koju poznajem samo preko Interneta“*. Pozitivna značajna korelacija (r(118)= 0,56, p<0,001) utvrđena je i između uključenosti i medijskog odgoja roditelja; *„roditelji pokazuju interes za ono što radim na računalu“* te *„s roditeljima imam dogovorena pravila korištenja“*. Pozitivna korelacija (r(118)= 0,56, p<0,001) je utvrđena i između uključenosti i medijskog odgoja roditelja; *„roditelji su me upozorili na moguće opasnosti ako se uživo upoznajem s osobom koju poznajem samo preko Interneta“* te *„roditelji razgovaraju sa mnom o tome kako razgovarati s prijateljima na Internetu koje ne poznajem uživo“*.

Rasprava

Ovim istraživanjem ispitani su razlozi i načini elek. zlostavljanja među mladima u virtualnom svijetu s obzirom na spol, dob, školski uspjeh te povezanost elek. zlostavljanja i odnosa u virtualnom svijetu s vršnjacima, roditeljske postupke te aktivnosti u slobodnom vremenu i na Internetu. Djevojke su aktivnije u provođenju društvenih aktivnosti na Internetu, češće posjećuju društvene mreže ($p<0,05$) i više se dopisuju s prijateljima ($p<0,05$) u odnosu na mladiće koji na Internetu češće pretražuju zanimljivosti ($p<0,05$), igraju igrice ($p<0,001$) te posjećuju stranice za odrasle ($p<0,001$). Opisane spolne razlike u korištenju potvrđuju uobičajenu sliku da se djevojčice u odnosu na dječake više socijaliziraju, da su im odnosi s drugim ljudima važniji, pa i u virtualnom svijetu (UNICEF, 2010). Iako svi ispitanici imaju Facebook profil, naši rezultati su u suprotnosti s istraživanjem Lenharta i Maddena (2007) jer mlađi adolescenti (14 i 15 g.) više posjećuju društvene mreže, dok stariji značajno češće posjećuju stranice namijenjene odraslima ($p<0,01$). S obzirom na školski uspjeh značajne razlike postoje kod slabijih učenika ($p<0,05$), jer više posjećuju stranice namijenjene odraslima, slično ranijim rezultatima istraživanja o utjecaju medija na poremećaje u ponašanju (Livazović, 2012a).

Utvrđen je trend prema spolu i dobi s obzirom na stil elek. zlostavljanja. Mladići su češće elek. zlostavljači, najčešće mlađi ispitanici (14 i 15 g.). Izvrsni učenici ($p<0,01$) češće elek. zlostavljaju druge na način da šalju slike, videozapise ili poruke u kojima nekoga ismijavaju. Ovi rezultati slažu se s istraživanjima UNICEF-a (2010), Campbella (2005), Cooka i dr. (2007), Shariffa (2008), Storma i Storma (2005) kako elek. zlostavljanje najčešće uključuje slanje prijetećih e-mailova, uvredljive komentare i ismijavanje slika, videozapisa i poruka. Utvrđen je trend prema spolu i dobi s obzirom na ponašanje drugih prema adolescentu na Internetu i izloženosti elek. zlostavljanju. Naime, mladići su izloženiji zlostavljanju, najčešće mlađi ispitanici (u dobi od 14 i 15 godina). Primjerice, iako u studiji UNICEF-a nije bilo značajnih razlika u spolu prema doživljaju elek. nasilja, djevojčice su iskazale veću razinu suosjećanja i spremnosti da zaustave nasilje (UNICEF, 2010). Naši rezultati pokazuju da su izvrsni učenici ($p<0,05$) češće izloženi elek. zlostavljanju od slabijih, pri čemu se najčešće ismijava njihove slike, videozapise ili poruke. Ističemo studiju Lenharta i Maddena (2007) o tomu da se mladi izražavaju objavljivanjem, ali i čitanjem informacija drugih-najčešće vršnjaka, čime samovrednuju i formiraju socijalne odnose. Istraživanja Cooka i dr. (2007), Hinduje i Patchina (2005), Lenharta (2007), Lia, Crossa i Smitha (2012) pokazuju da je oko 57% djece i adolescenata u SAD-u izloženo elek. zlostavljanju. Istraživanje Smitha i Ananiadoua (2003) o izmenjivosti statusa nasilnika ili žrtve, gdje je 36% nasilnika iskusilo i ulogu žrtve, a njih 16% i jesu žrtve, možemo povezati s našim istraživanjem koje ukazuje na vezu izloženosti elek. zlostavljanju i zlostavljanja drugih, čime se osoba nalazi u ulozi i žrtve i zlostavljača. Istu povezanost utvrdio je UNICEF, koji je pokazao da djeca koja češće doživljavaju elektroničko nasilje, češće ga i vrše, te obratno (UNICEF, 2010).

Kada je riječ o ulozi roditelja, djevojke roditelji češće nadziru u odnosu na mladiće, te su uključeniji u kontrolu korištenja Interneta. Roditelji ih češće upozoravaju na opasnosti upoznavanja uživo s osobom koju poznaju preko Interneta, i to mlađe djevojke (14 i 15 g.), jer 39% izvještava da to roditelji čine redovito, stoga mlađe djevojke češće razgovaraju s roditeljima o mogućim opasnostima. Rezultati istraživanja pokazuju da djevojčice izražavaju veću uključenost roditelja nego dječaci, a uključenost roditelja opada s dobi, pri čemu su roditelji djece koja trpe elektroničko nasilje više su uključeni od ostalih (UNICEF, 2010). S obzirom na školski uspjeh, izvrsni učenici ($p<0,01$) češće pomažu roditeljima u snalaženju na računalu, Internetu i mobitelu s obzirom na slabije učenike. Rosen (2007) ističe da mnogi roditelji nisu sigurni što njihova djeca rade na Internetu, ali i ne znaju kako pomoći djetetu, što se u ovom istraživanju pokazalo kod mladića. Zabinjavajuće je da djeca nemaju nikakva pravila korištenja Interneta s roditeljima, o čemu izvještava 40% mladih. Iako McQuade i dr. (2009) tvrde da 93% roditelja ima pravila internetskog korištenja za svoje dijete, u našem nalazu 37% djece izjavljuje da ih roditelji ne primjenjuju. Primjerice, Mescha (2009) tvrdi da roditeljsko posredovanje i nadzor nisu učinkoviti, što se donekle slaže s nalazima o ženskim ispitanicama kao populaciji pod većim nadzorom roditelja, što može značiti da su zbog toga i rjeđe žrtve i nasilnice.

Postoji značajna razlika između starijih i mlađih adolescenata. Mlađi adolescenti statistički značajno češće sudjeluju u online svađama na Internetu ($p<0,001$), pišu neugodne komentare o drugima ($p<0,001$), namjerno isključuju nekoga iz svoje ili drugih online grupa na Internetu ($p<0,001$) te češće šalju slike, videozapise i poruke drugim ljudima u kojima ih ismijavaju ($p<0,001$) nego stariji adolescenti. Naše istraživanje, kao i većina, potvrđuje da se elek. zlostavljanje smanjuje s dobi, nakon 11. godine pa sve do napuštanja škole (Smith, Madsen i Moody, 1999). Postoji značajna razlika između djevojaka i mladića, pri čemu su se razlike pokazale češće kod mlađih muških ispitanika u dobi od 14 i 15 godina, onih koji su češće izloženi elek. zlostavljanju i onih koji češće elek. zlostavljaju druge. U ovom istraživanju mlađi muški ispitanici su se našli i u ulozi zlostavljača, ali i žrtve. Mladići se značajno češće predstavljaju kao netko drugi ($p<0,05$), prijete ljudima koje ne vole putem poruka ili e-pisma ($p<0,05$), pišu neugodne komentare o drugima na njihovom profilu, slici ili videozapisu ($p<0,05$), dijele nečije tajne drugim ljudima na Internetu ($p<0,05$), namjerno nekoga isključuju iz svoje ili drugih online grupa ($p<0,05$) te šalju slike, videozapise ili poruke drugim ljudima na kojima ih ismijavaju ($p<0,05$). Premda su očekivanja u vezi spola različita, uvriježeno je da su mladići dosljedno češći počinitelji zlostavljanja, jer češće izvještavaju da se zbog anonimnosti mogu lakše izvući i zabavnije im je slati anonimne uznemirujuće poruke (UNICEF, 2010). Iako je Smith (2006) ustanovio veću sklonost elek. zlostavljanju kod djevojčica, Li (2006) nije našao spolne razlike, ali je zaključio da je elek. zlostavljanje gotovo dvostruko češće kod dječaka nego djevojčica. Istraživanja Kowalskog i Limbera (2008) ističu da su mladići (50%) češće zlostavljači u usporedbi s djevojkama (35%), što potvrđuje i naše istraživanje. Mason (2008) je pokazao da ne postoji značajna razlika između djevojaka (23,5%) i mladića (25%) kao žrtvi elek. zlostavljanja. Naše istraživanje je pokazalo da mladići mlađe dobi (od 14 i 15 godina) koji pohađaju osnovnu školu značajno češće elek. zlostavljaju druge, ali su češće i žrtve elek. zlostavljanja u odnosu na djevojke.

Zaključak

Provedenim istraživanjem utvrđeno je da se mlađi i stariji adolescenti, kao i mladići te djevojke, značajno razlikuju u uporabi i medijskim interesima. Mlađi muški adolescenti izloženiji su zlostavljanju, a što su adolescenti mlađi, to je češće elek. zlostavljanje drugih. Elek. se zlostavljanje smanjuje s dobi, jer su stariji muški adolescenti rjeđe žrtve ili zlostavljači na Internetu. Suprotno tomu, značajnim se pokazalo da su mlađi muški adolescenti češće žrtve, ali i zlostavljači za razliku od djevojaka, pri čemu su mlađe djevojke pod većim nadzorom roditelja, dok su im roditelji uključeniji u život s medijima što može ukazivati da se zbog veće kontrole rjeđe nalaze u ulozi žrtve ili zlostavljača u odnosu na mladiće. Korelacijska pozitivna veza između različitih čimbenika izloženosti elek. zlostavljanju, kao i kod elek. zlostavljanja drugih, značajna je smjernica u prevenciji. Značajna korelacija pokazala se i na varijablama uključenosti i medijskog odgoja roditelja. Za pedagogiju ovo su važni indikatori jer ukazuju na puno dublji problem koji podrazumijeva potrebu kvalitetnije suradnje škole, učenika i roditelja u preveniranju ove vrste nasilja kroz odgojno-preventivno djelovanje i zajednički rad. Rezultati potvrđuju da se problem elek. zlostavljanja mora tretirati kao složena pojava kojoj treba početi pristupati interdisciplinarno, stoga otvaraju put budućim istraživanjima ove vrlo aktualne tematike.

Literatura

Ball-Rokeach, Sandra J; DeFleur, ML, (1979). „A dependency model of mass-media effects“. In G. Gumpert & R.S. Cathart, (eds.), Inter/Media: Interpersonal communication in a media world.: 81–96.

Bhat, C., (2008). Cyberbullying implications for school counselors, guidance officers, and all school personnel. Australian Journal of Guidance & Counseling, 18 (1), 53 - 66.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P., (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology vol. 1. (5th ed.). New York: Wiley.

Campbell, M. A., (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? Australian Journal of Guidance & Counselling, 15, 68-76.

Facebook Statistika., Press centar. Preuzeto 22. travnja 2014. s http://www.facebook.com/press/info.php?statistics

Hinduja, S., Patchin, J. W., (2005). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. Deviant Behavior, 29, 129-156.

Hinduja, S., Patchin, J. W., (2008). Personal information of adolescents on the Internet: A quantitative content analysis of Myspace. Jorunal of Adolescence. 31 (1), 125-146.

Hinduja, S., Patchin, J. W., (2009). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. Thousand Oaks, CA: Crown Press.

Kowalski, M. R., Limber, P. S., Agatson, W. P., (2008). Cyberbullying: Bullying in the digital age. MA: Blackwell Publishing. Malden.

Kunczik, M., Zipfel, A., (2006): Uvod u znanost o medijima i komunikologiju, Zaklada Friedrich Ebert, Smjerokaz, Zagreb

Lenhart, A., (2007). Cyberbullying and online teens. Pew Internet and American Life Project. http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2003/PIP_College_Gaming_Reporta.pdf.pdf (Dostupno: 27. travnja 2014).

Li, Q., Cross, D., Smith, P. K. (2012). Cyberbullying in the global playground. Wiley-Blackwell.

Livazović, G., (2009). Teorijsko - metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. Život i škola, 21 (57), 108-115.

Livazović, G., (2012a), Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. // Kriminologija i socijalna integracija, 20, 1; 1-22

Livazović, G., (2012b), Kulturološka uloga medija u odgoju i socijalizaciji // Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti / Hrvatić, Neven ; Klapan, Anita (ur.). Zagreb : Hrvatsko pedagogijsko društvo, AD ARMA d.o.o., Pitomača, 2012. Str. 272-280.

Livazović, G., (2014), The Role of Media in Adolescent Social Relationships and Personal Development // Applied Social Psychology / Runcan, Patricia-Luciana ; Rață, Georgeta (ur.). Newcastle upon Tyne, UK : Cambridge Scholars Publishing, p. 69-84

Mason, K., (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. Psychology in the Schools, 45 (4), 323 - 348.

McQuade, S. C., Colt, J. P., Meyer, N. B. B., (2009). Cyber bullying. Protecting kids and adults form online bullies. Westport. Connecticut.

Mesch, S. G., (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. CyberPsychology & Behavior, 12, 387-393.

O'Shaughnessy, M., Stadler, J., (2008). Media and Society: An Introduction. 4th ed. Oxford: Oxford University Press

Raskauskas, J., Stoltz, A., (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Developmental Psychology, 43, 564 - 575.

Rosen, L., (2007). Me, Myspace, and I: Parenting the Net Generation. Palgrave Macmillan. New York.

Shariff, S., (2008). Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home. Routledge. New York.

Smith, P. K., Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effect of School-Based Interventions. Journal of Applied Psychoanalytics Studies, 5 (2), 189-209.

Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What cause the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. Educational Research, 41 267-285.

Storm, P. S., Strom, R. D. (2005). Cyberbullying by adolescents: A preliminary assessment. The Educational Forum, 70, 21-32.

Strasburger, V. C., Jordan, A. B., Donnerstein, E., (2010): Health Effects of Media on Children and Adolescents, Pediatrics, Vol. 125, No. 4, pp. 756 -767

Suler, J., (2004). The Online Disinhibition Effect. CyberPsychology & Behavior, 7 (3), 321-326.

UNICEF, (2010):Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima Izvještaj o rezultatima istraživanja „Prekini lanac!“; dostupno:http://www.unicef.hr/ (10.2.2015.)

Goran Livazović
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Lorenza Jägera 9, 31000 Osijek, Hrvatska
goran_livazovic@yahoo.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 138-149

The Educational and Socialization Potentials of Modern Media

Goran Livazović
Faculty of Humanities and Social Sciences
University Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Osijek, Croatia

Abstract

This paper analyses the theoretical and empirical research conclusions of contemporary media in the context of their positive and negative educational and socialization implications. It was conducted with 120 adolescents, 60 (50%) elementary school and 60 (50%) secondary school pupils. 90% spend more than 2 hours a day online, while 20% spend more than 5 hours a day online. Up to 72,5% report high social media addiction, while only 11% report non-use. Girls are more socially active online and more often visit social networks ($p<0,05$), as well as communicate with peers ($p<0,05$). Boys are more active in online browsing ($p<0,05$), play video-games more often ($p<0,001$) and visit adult sites significantly more ($p<0,001$). Younger boys are significantly more often cyber bullies, but are more exposed to cyberbullying as well ($p<0,01$). Highest school achieving pupils report significantly more often being cyberbullies ($p<0,01$), but are significantly more exposed to cyberbullying as well ($p<0,05$). Younger female participants report significantly more media control by parents, more caution and warnings by parents, as well as more opportunities to discuss media issues and risks ($p<0,001$).

Keywords: *adolescents, cyberbullying, media education, parents, pedagogical prevention, research*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 150-162

Prilog razvoju i validaciji Skale učiteljskih kompetencija

Darko Lončarić[1] i Tatjana Majić[2]
[1]*Katedra za obrazovne znanosti Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci*
[2]*Osnovna škola Zamet*

Sažetak

Skala učiteljskih kompetencija kreirana je s ciljem kontinuiranog unaprjeđenja studijskog programa na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Njezin osnovni oblik može se prilagoditi raznim svrhama (evaluacija, utvrđivanje potreba za profesionalnim razvojem i sl.). U inicijalnoj fazi konstrukcije koristila se u formi procjene važnosti pojedinih kompetencija koje su dali različiti sudionici odgoja i obrazovanja u području razredne nastave: učitelji, ravnatelji i stručni suradnici te nastavnici Učiteljskog fakulteta.

U istraživanju je sudjelovalo 374 sudionika iz 39 osnovnih škola Primorsko-goranske županije, uključujući i nastavnike na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Utvrđeno je da konstruirana Skala učiteljskih kompetencija ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Od svih kompetencija sudionici su istaknuli metodičke kompetencije i praksu kao najvažnije elemente programa učiteljskog studija, dok su najmanje važnim procijenili metodološke kompetencije vezane uz kreiranje novih znanja iz područja odgoja i obrazovanja. U procjenama važnosti različitih kompetencija utvrđene su i razlike među skupinama ispitanika pri čemu su ravnatelji i stručni suradnici u pravilu davali više procjene važnosti gotovo svim istraživanjem obuhvaćenim kompetencijama, učitelji su bili, u odnosu na ostale kompetencije, relativno više usmjereni na individualni rad s djecom s posebnim potrebama, a fakultetski nastavnici na znanstveno-metodološke kompetencije. U narednim istraživanjima potrebno je utvrditi primjenjivost skale i stabilnost metrijskih karakteristika na različitim formama i populacijama.

Ključne riječi: *evaluacija; metrijske karakteristike; obrazovanje; studijski program; škola*

Uvod

Važnost kompetencija učitelja

Pitanje kompetencija u suvremenom obrazovanju ishodišna je točka djelovanja svakoga učitelja. Odražava promjenu iz tradicionalnoga obrazovanja u suvremeno, čime se fokus, s učiteljevih znanja i mogućnosti, preusmjerava na znanja, vještine i sposobnost svakoga pojedinog učenika. Treba obratiti pozornost na to da se pojam kompetencija u novije vrijeme sve češće upotrebljava u nastavnom procesu, što se može povezati s uvođenjem principa „društvene odgovornosti“ u sveučilišne studijske programe koji bi trebali studente osposobiti za brze i efikasne odgovore zahtjevima suvremenog radnog okruženja. Raskorak između teorijskih znanja i praktičnih vještina u tradicionalnim studijskim programima pokušava se riješiti uvođenjem kurikuluma usmjerenog na kompetencije, uz oslonac na brojne konceptualne okvire koji se razvijaju još od prvih ideja o obrazovanju utemeljenom na kompetencijama sredinom prošlog stoljeća (Vizek Vidović, 2005).

Uz popularizaciju pristupa usmjerenog na kompetencije, neki autori su primijetili da u određenoj mjeri dolazi do terminološke konfuzije i različitog razumijevanja termina poput kompetencija, ciljevi studijskog programa i ishodi učenja (Hartel i Foegeding, 2004). Uz ostale specifičnosti, najuočljivija razlika je u stupnju specifičnosti: dok cilj studijskog programa može biti vrlo općenita izjava o tome što se tim programom želi postići i koja mu je svrha, kompetencija je preciznija izjava o znanjima, vještinama te stavovima i vrijednostima relevantnim za aktivno ko-

rištenje znanja i vještina koje će student imati po završetku programa. Ishodi učenja su izjave još višeg stupnja specifičnosti koje opisuju što će student znati i moći napraviti, formulirane na mjerljiv način, kako bi se moglo provjeriti jesu li očekivani ishodi učenja realizirani.

U zemljama uključenima u Bolonjski proces prevladava integrativni pristup definiranju kompetencija kao dinamične kombinacije znanja, razumijevanja, vještina i sposobnosti. U Tuning projektu (González i Wagenaar, 2008) prihvaćena je podjela kompetencija na predmetno specifične kompetencije i generičke kompetencije koje se pak dalje dijele na instrumentalne (kognitivne, metodološke, jezične i tehničke sposobnosti), interpersonalne (socijalne sposobnosti, interakcija i suradnja) i sistemske kompetencije.

Obaveza jasnog prikaza općih i specifičnih kompetencija u studijskim programima postoji još od objavljene upute Rektorskog zbora (Rektorski zbor, 2004). Prilagodba i usavršavanje studijskih programa je kontinuirani proces čemu se može pridodati i potreba izrade novih studijskih programa koji moraju biti utemeljeni, između ostalog, i na analizi potreba struke. To često uključuje prikupljanje informacija o kompetencijama koje su potrebne konkretnom stručnom profilu za uspješno izvršavanje radnih zadataka od vanjskih dionika sveučilišta i njegovih sastavnica, čime se koncept „društvene odgovornosti" dodatno učvršćuje u djelovanju sveučilišta. Pri tome se sveučilišta i njihove sastavnice susreću s brojnim izazovima poput metodologije prikupljanja podataka i utvrđivanja kompetencija koje su relevantne za struku.

S obzirom na raširenost potrebe za takvim pristupom u prilagodbi postojećih i izradi novih studijskih programa učiteljskih studija, očekivao bi se veći broj mjernih instrumenata namijenjenih toj svrsi. Pri tome bi bilo dobro da su to mjerni instrumenti provjerenih metrijskih karakteristika. Ipak, takvih instrumenata je relativno malo, čak i u širim, međunarodnim okvirima. Od stranih instrumenata mogu se istaknuti skale namijenjene mjerenju specifičnih kompetencija u specifičnom kontekstu poput indijske skale učiteljskih kompetencija u poslovima upravljanja (Guntuku i Meesala, 2013) ili upitnik važnosti učiteljskih kompetencija iz perspektive učitelja (Pantić i Wubbels, 2010). U našem kulturalnom kontekstu mogu se istaknuti područno specifične mjere kompetencija poput instrumenta korištenog za utvrđivanje kompetencije učitelja engleskog jezika iz perspektive studenata učiteljskog studija (Cindric, Andraka i Bilić-Štefan, 2014), dok se najviše informacija o raznim aspektima obrazovanja učitelja iz perspektive različitih dionika tog procesa, uz podršku u empirijskoj provjeri, može naći u knjizi Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive (Vidović, 2005).

Pregledom dostupnih mjera može se uočiti šarolikost konceptualnih pristupa i potencijalni metodološki izazovi. U definiranju kompetencija mogu se koristiti općenitiji termini koji su sveobuhvatni, ali sudionicima istraživanja teže razumljivi i nejednoznačni, te ih oni teže mogu povezati sa svakodnevnom praksom rada u školi. U tom smislu prednost imaju specifične i precizno definirane kompetencije, ali s povećanjem stupnja konkretnosti i preciznosti one se počinju konceptualno preklapati s ishodima učenja. Preklapanje ipak nije potpuno s obzirom da uglavnom nisu definirane prikladnim aktivnim glagolima i mjerljivim ishodima. S obzirom na veći stupanj razumljivosti kod ispitanika koji tada lakše daju tražene (samo)procjene, takve operacionalizacije kompetencija imaju znatnu prednost.

Drugi potencijalni metodološki problem kod primjene takvih instrumenata je visoka osnovna razina procjene koju daju ispitanici (sve kompetencije su važne, tj. istraživač neće unijeti u instrument kompetencije koje ne smatra važnim za struku) i posljedično smanjenog varijabiliteta odgovora. Postoje različite metode kojima se taj problem može djelomično umanjiti, poput standardizacije rezultata ipsativnom transformacijom pri čemu se istraživačko pitanje mijenja od procjene važnosti kompetencije u relativnu važnost pojedine kompetencije u odnosu na druge mjerene kompetencije (Fischer i Milfont, 2010).

Kako bi pokušali riješiti neke od navedenih problema, Lončarić i Pejić Papak (2009) napravili su pregled postojećih dokumenata i konceptualizacija učiteljskih kompetencija te izradili teorijski profil učiteljskih kompetencija. U tom profilu kompetencije su smještene uzduž dvije bipolarne dimenzije koje kontrastiraju A) stručno i praktično nasuprot općem i znanstvenom te

B) osobno i vrijednosno nasuprot racionalnom i teorijskom. Kompetencije su grupirane hijerarhijski što omogućuje mjerenje šire definiranih konstrukata, ali kroz mjere uže i preciznije definiranih kompetencija koje ispitanici lakše mogu povezati sa strukom.

Provedeno istraživanje potaknuto je potrebom za unaprjeđenjem studijskog programa učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, pri čemu je glavni zadatak bio prikupiti informacije od iskusnih djelatnika u struci i obrazovanju učitelja o njihovom viđenju važnosti kompetencija koje bi trebalo razvijati tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja. Pristupilo se izradi mjernog instrumenta oslonjenog na prilagodbu postojećih konceptualizacija učiteljskih kompetencija. Osnovni cilj ovog rada je utvrditi metrijske karakteristike izrađenog instrumenta, uz poseban osvrt na njegovu dimenzionalnost, mogućnost formiranja manjeg broja faktora i skala višeg reda te utvrđivanje eventualnih razlika u prioritetima koje različiti dionici procesa (učitelji, ravnatelji i stručni suradnici te nastavnici na fakultetima) dodjeljuju različitim kategorijama učiteljskih kompetencija.

Metoda

Istraživanje je provedeno primjenom šireg anketnog upitnika koji je uz osnovne sociodemografske varijable i specifična pitanja vezana uz unaprjeđenje studijskog programa Učiteljskog studija uključivao i inicijalnu verziju Skale učiteljskih kompetencija. Kako bi utvrdili osnovne metrijske karakteristike skale, provedena je konfirmatorna faktorska analiza, deskriptivna analiza i analiza interkorelacija te analiza pouzdanosti. Rezultati različitih skupina uspoređeni su analizom varijance uz Bonferroni post-hoc korekciju za višestruke usporedbe. Analize su provedene na subskalama dobivenim linearnom kombinacijom čestica koje pripadaju skali uz korekciju za broj čestica. Samo su naznačeni neki rezultati dobiveni standardizacijom rezultata istih skala po metodi ipsativne transformacije, kako bi se demonstrirali učinci takve transformacije na rezultate i njihovu interpretaciju.

Sudionici

U provedenom istraživanju, sudjelovalo je ukupno 374 ispitanika (86,4% osoba ženskog spola) od čega je bilo 225 učitelja i učiteljica razredne nastave (60,2%), 110 ravnatelja i stručnih suradnika (29,4%), te 39 nastavnika Učiteljskog fakulteta u Rijeci s područnim odjelom u Gospiću (10,4%). Sudionici su imali od 25 do 64 godine (M= 43.05; SD=8.97) dok je staž ispitanika bio u rasponu od minimalno 1 godine, do maksimalno 45 godina (M= 18.79; SD=10.28). U suradnji s ravnateljima ankete su distribuirane u škole diljem Primorsko- goranske županije. Istraživanje je provedeno u 24 grada. Najveći broj sudionika je iz Rijeke (53.5%).

Materijali

Anketni protokol je uz Skalu učiteljskih kompetencija obuhvaćao i osnovne demografske podatke te niz dodatnih pitanja relevantnih za proces promjene i unaprjeđenja studijskog programa. Skala učiteljskih kompetencija napravljena je prema modifikaciji profila kompetencija kojeg su izradili Lončarić i Pejić Papak (2009). Dok je originalni kompetencijski profil obuhvaćao četiri područja razvoja kompetencija, u novom modelu formulirano je pet područja uglavnom dijeljenjem postojećih područja na više relativno nezavisnih cjelina. Također, predviđena je hijerarhijska struktura kojom se neke uže definirane kategorije kompetencija objedinjuju u nadređene kategorije. S obzirom na praktičan cilj istraživanja, sudionici su upućeni da na formatu odgovora Likertovog tipa od 4 stupnja (1=malo; 2=donekle; 3=u većoj mjeri; 4=izrazito) procjene važnost navedenih kompetencija u kontekstu promjene i razvoja programa učiteljskog studija. U Tablici 1 prikazane su šire kategorije i potkategorije kompetencija, djelomična hijerarhijska struktura i primjer čestice iz upitnika. U inicijalnoj verziji skale bilo je 66 čestica.

Tablica 1.
Područja učiteljskih kompetencija i primjeri čestica u upitniku

Kategorije i potkategorije kompetencija	Primjer čestice
A) Stručna znanja i interpersonalne vještine	
A1 Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje	Organiziranje i unaprjeđenje okruženja poticajnog za učenje kroz nastavne i izvannastavne aktivnosti
A2 Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika	Poštivanje prava djeteta i primjena načela jednakih mogućnosti razvoja kroz odgoj i obrazovanje
A3 Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama	Ostvarivanje i praćenje napretka u radu s učenicima koji imaju posebne potrebe zbog specifičnih emocionalnih smetnji i smetnji u ponašanju
B) Temeljna znanja i vještine	
B1 Kurikulum, obrazovanje, učenje, poučavanje i vrednovanje	Planiranje nastavnog procesa sa preciziranim ciljevima i očekivanim ishodima učenja
B2 Informacijsko-komunikacijska pismenost	Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije za administrativne obveze, organizaciju i komunikaciju informacija
B3 Zdravlje, prirodoslovlje i održivi razvoj	Razvijanje razumijevanja prirodnih fenomena i vrednota življenja u skladu s prirodnim okruženjem.
C) Istraživanje i stvaranje novih znanja	Pronalaženje, vrednovanje i korištenje rezultata suvremenih stručnih i znanstvenih istraživanja za unaprjeđenje obrazovne prakse
D) Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu	Sposobnost refleksivnog razmišljanja o vlastitim radu, ponašanju, vrijednostima i osjećajima
E) Odgojne vrijednosti, kreativnost / stvaralaštvo	Sposobnost poticanja dječjeg stvaralaštva unutar određenog kulturno-umjetničkog interesnog područja

Postupak

Istraživanje je provedeno u osnovnim školama diljem Primorsko-goranske županije nakon prezentacije i dogovora s ravnateljima na Županijskom stručnom vijeću ravnatelja osnovnih škola. Na stručnom vijeću ravnatelji su ispunili upitnike te ih preuzeli i distribuirali djelatnicima svoje škole. Djelatnici su, samostalno i anonimno, u školama ispunjavali upitnike, objedinili ih na razini škole i uglavnom poštom vratili istraživačima. Uputa je sadržavala i osnovne podatke o cilju istraživanja, dobrovoljnosti sudjelovanja u istraživanju, anonimnosti i podatke s kontaktom istraživača, kako bi sudionici mogli dati informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Na sličan način istraživanje je provedeno i s nastavnicima na Učiteljskom fakultetu u Rijeci.

Rezultati i rasprava

Skala je konstruirana uz pretpostavku o hijerarhijskoj strukturi učiteljskih kompetencija opisanoj u poglavlju Materijali. Očekivalo se da će se od devet modelom pretpostavljenih faktora njih šest grupirati u dva faktora višeg reda kojim se razlikuju stručna i interpersonalna znanja i vještine (tzv. „soft skills“ koje Collison (1996) definira kao intra- i interpersonalne vještine) od temeljnih znanja i vještina. Time se respektira komunalitet koji odražava međuzavisnost tih kompetencija te ostavlja mogućnost parsimoničnog korištenja skale s manjim brojem šire definiranih faktora ili detaljnije analize na razini većeg broja podljestvica. Također, provjerene su i alternativne faktorske strukture, konkretno parsimonična petofaktorska struktura bez analize faktora drugog reda i jednofaktorska struktura koja je vrlo ograničene informativnosti, ali može biti plauzabilna s obzirom na istaknut problem visoke osnovne razine procjene važnosti svih kompetencija.

Analiza je provedena programom LISREL 8.8 namijenjenom analizi linearnih strukturalnih odnosa metodom najveće vjerojatnosti (ML „maximum likelihood“).

Podudarnost modela („fit“ modela) provjerena je nizom apsolutnih i relativnih pokazatelja podudaranja pri čemu su uz standardne pokazatelje ciljano odabrani pokazatelji koji uzimaju u obzir parsimoničnost i oni kojima se mogu uspoređivati modeli s različitim latentnim varijablama (modeli koji nisu ugniježđeni).

Skala je prije konačne verzije usporedivih modela modificirana temeljem većeg broja pokazatelja modifikacije koji su dobiveni analizom inicijalnog seta od 66 čestica. Najveći broj čestica izostavljen je iz kombinacije teorijskih i empirijskih razloga. Čestice koje se referiraju na konkretne predmete i metodike imaju zasebne, od modela neovisne izvore varijabiliteta (npr. metodičari bi mogli preferirati svoj predmet u odnosu na druge ili bi se preferencije mogle formirati temeljem sklonosti pojedinih učitelja) te je donesena odluka da se u skali napravi konceptualni odmak od uže definiranih kompetencija u kontekstu konkretnih predmeta i metodika. Time je iz upitnika izostavljeno 8 čestica.

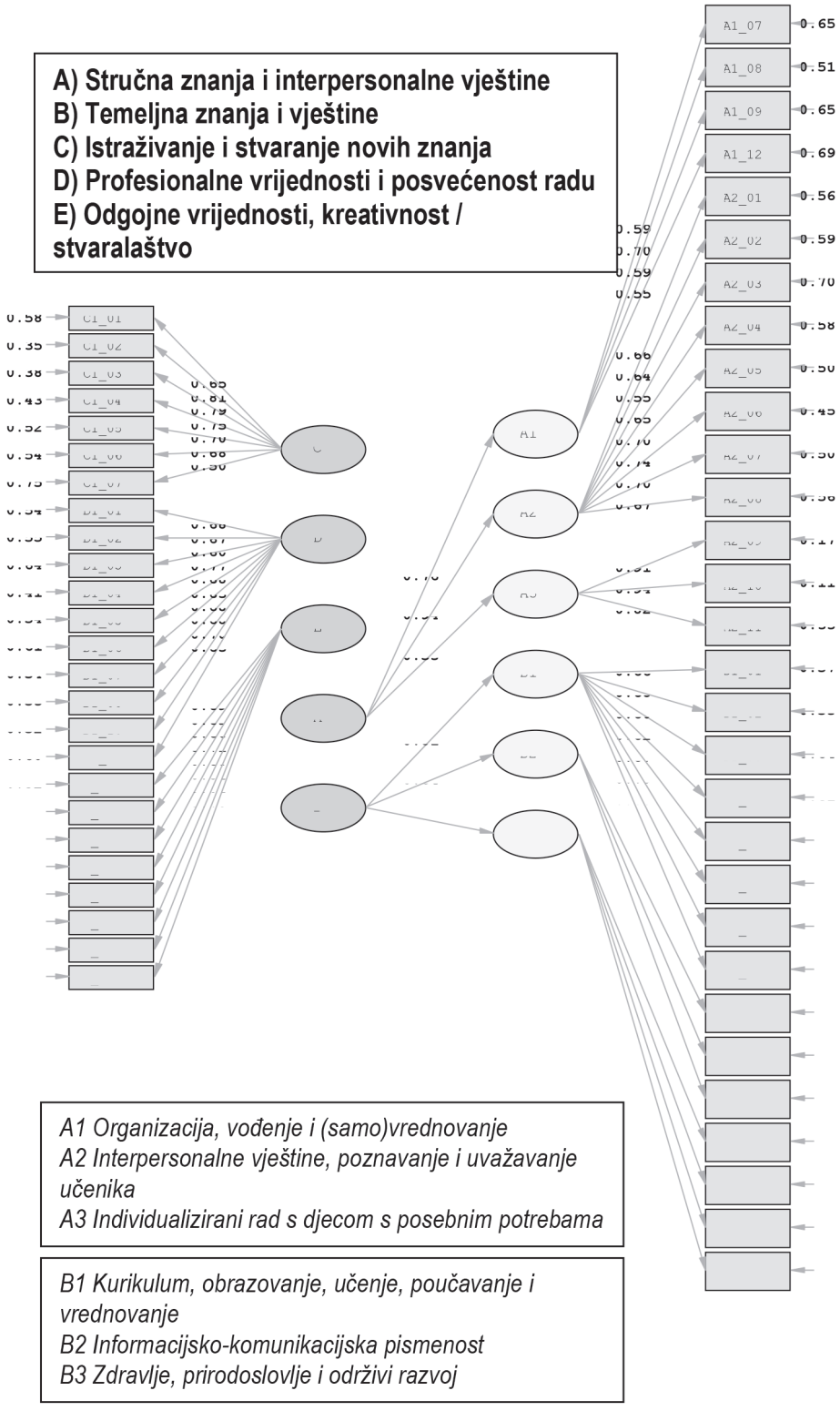
Daljnje izostavljanje čestica napravljeno je uglavnom prema analizi pokazatelja modifikacija. Radilo se o česticama koje imaju niska zasićenja na ciljanom faktoru i/ili visoka zasićenja na konceptualno različitim faktorima te su pokazatelji modifikacija sugerirali modeliranje višestrukih zasićenja oslobađanjem dodatnih parametara koji su modelom fiksirani na nulu. Takve modifikacije nisu bile prihvatljive jer bi otežale interpretabilnost faktora te je odlučeno da se izostave još tri čestice, sve iz grupe A1 Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje. Završna verzija skale sastoji se od 55 čestica i u odnosu na početnu razlikuje se uglavnom izostavljanjem predmetno specifičnih kompetencija.

Pregledom Tablice 2. vidljivo je da najbolje podudaranje pokazuje model s faktorima drugog reda (Slika 1) s devet subskala od kojih se neke grupiraju u faktore drugog reda kao što je pretpostavljeno teorijskim modelom. Nazivi faktora odgovaraju nazivima korespodentnih skala i subskala u Tablici 3. Relativno dobro podudaranje pokazuje i parsimoničniji model s pet šire definiranih faktora. Posebno je zanimljivo što i polazni, jednofaktorski model pokazuje rezultate koji se približavaju donjim granicama prihvatljivosti, što može ukazivati na znatan zajednički dio varijance svih promatranih kompetencija, ali i na izražen metodološki problem visoke osnovne razine procjene ispitanika na svim skalama učiteljskih kompetencija.

Tablica 2.
Pokazatelji podudaranja za različite modele konfirmatorne faktorske analize

Model:	χ^2	df	χ^2/df	PGFI	RMSEA	NNFI	CFI	AIC
1. Jedan faktor	8667.69	1430	6.06	.50	.120	.90	.90	8887.69
2. Četiri faktora	5751.15	1420	4.05	.59	.090	.93	.94	5991.15
1a. Analiza faktora drugog reda	4082.04	1414	2.89	.66	.071	.96	.96	4334.04

Može se zaključiti da je izostavljanjem predmetno specifičnih kompetencija područje koje pokriva skala u određenoj mjeri suženo. Iako su predmetno specifične kompetencije iznimno važne u procesu obrazovanja, a posebice u kontekstu izrade studijskih programa i kadrovskih kapaciteta na sveučilištima (Zlatkin-Troitschanskaia, Förster i Kuhn, 2013) treba naglasiti da procjene njihove važnosti ovise o brojnim čimbenicima i svaka pojedina predmetno specifična kompetencija ima veći dio specifične i manji dio varijance zajedničke ostalim predmetno specifičnim kompetencijama. Iz tog razloga teško je očekivati da će se te čestice grupirati u jedan faktor ili da će se sve zajedno pridružiti nekom drugom faktoru. Te čestice mogu ostati relevantne za brojna stručna pitanja i mogu se koristiti zasebno u istraživanju kako bi se dobili specifični uvidi u procjene važnosti ili kapaciteta za razvoj pojedinih predmetno specifičnih kompetencija.



Grafikon 1. Rezultat konfirmatorne faktorske analize. Završni model s faktorima drugog reda.

Tablica 2.
Matrica korelacija među faktorskim bodovima faktora prvog i drugog reda

	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C	D	E	A
A1	1.00									
A2	0.72	1.00								
A3	0.41	0.50	1.00							
B1	0.56	0.70	0.40	1.00						
B2	0.45	0.56	0.31	0.52	1.00					
B3	0.55	0.69	0.39	0.64	0.51	1.00				
C	0.44	0.55	0.31	0.63	0.50	0.62	1.00			
D	0.58	0.71	0.40	0.68	0.54	0.66	0.55	1.00		
E	0.44	0.54	0.31	0.57	0.45	0.56	0.44	0.63	1.00	
A	0.76	0.94	0.53	0.74	0.59	0.73	0.58	0.76	0.57	1.00
B	0.70	0.87	0.49	0.81	0.64	0.79	0.78	0.84	0.70	0.92

Napomena: N=374, p<.01 za r>|.14|

Analizom korelacija među faktorima prvog i drugog reda utvrđena je visoka povezanost među faktorima u rasponu od .31 između A3) Individualni rad s djecom s posebnim potrebama i C) Istraživanje i stvaranje novih znanja do .94 između A2) Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika i nadređenog mu faktora drugog reda A) Stručna znanja i interpersonalne vještine. Također, može se istaknuti da faktor B) Temeljna znanja i vještine visoko korelira s ostalim faktorima drugog reda (korelacije u rasponu od .70 s faktorom E) Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo do .92 s faktorom A) Stručna znanja i interpersonalne vještine. Iako tako visoke korelacije mogu dovesti u pitanje diskriminativnu valjanost zadržanih faktora, treba uzeti u obzir da su korelacije među običnim linearnim kompozitima znatno niže. Također, utvrđene su i razlike među skupinama ispitanika na skalama čiji su faktori visoko korelirani. Tako, na primjer, sve skupine imaju podjednake rezultate na skali B) temeljna znanja i vještine, dok na skali A) Stručna znanja i interpersonalne vještine statistički značajno više rezultate ima skupina ravnatelja i stručnih suradnika u odnosu na učitelje i nastavnike na fakultetu.

Također, dodatnim analizama napravljenim na ipsativno transformiranim skalama utvrđeno je da su visoke korelacije među faktorima i skalama dijelom posljedica osnovne razine procjene koja je kod svih ispitanika slična i visoka. Ipsativnom transformacijom rezultata dobivaju se skale koje mjere relativnu važnost koju ispitanik pripisuje određenoj kompetenciji u odnosu na važnost koju pripisuje ostalim kompetencijama (Fischer i Milfont, 2010; Matthews i Oddy, 1997) . Tako je moguće da svi ispitanici daju visoke procjene važnosti za sve navedene kompetencije (što se i očekivalo), ali da se ipak razlikuju u relativnoj važnosti koju pripisuju pojedinoj kompetenciji u odnosu na ostale kompetencije.

Takvom transformacijom dobivene su znatno niže, pa i negativne korelacije. Pri tome vrijedi istaknuti najviše (ujedno i negativne) korelacije dobivene između skala A) Stručna znanja i interpersonalne vještine i C) Istraživanje i stvaranje novih znanja (-.419; subskale pripadaju pretpostavljenoj prvoj bipolarnoj dimenziji koja kontrastira stručno i praktično nasuprot općem i znanstvenom) te iste skale A) i skale B) Temeljna znanja i vještine (-.583). Dobivena je i očekivana niža, ali statistički značajna koralacija između temeljnih znanja i vještina i odgojnih vrijednosti, kreativnosti/stvaralaštva (-.231; subskale pripadaju drugoj pretpostavljenoj bipolarnoj dimenziji koja kontrastira osobno i vrijednosno nasuprot racionalnom i teorijskom). Time je većim dijelom potvrđen početni model profiliranja učiteljskih kompetencija (Lončarić i Pejić Papak, 2009) u kojem su te kompetencije postavljene na suprotne polove bipolarnih dimenzija. Mjera relativne važnosti kompetencija posebno je važna pri osmišljavanju studijskog programa koji mora biti izvediv u danim okvirima ECTS bodova kao ograničenog resursa. U tim situacijama uz konstataciju da su sve kompetencije važne ključno je utvrditi koje su za struku ipak relativno važnije. Pri tome nije ništa manje važan kadrovski potencijal ustanove pa je primjereno ovakvo istraživanje provesti i među sveučilišnim nastavnicima, uz učitelje, ravnatelje i stručne suradnike kao važne vanjske dionike procesa obrazovanja budućih učitelja.

Pregledom Tablice 3 može se uočiti da sve formirane skale i subskale imaju zadovoljavajuće pokazatelje pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije uz raspon Cronbach alpha koeficijenta

od .70 za subskalu A1. Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje do .92 za subskalu A3. Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama. Sve skale i subskale imaju vrlo visoke prosječne rezultate, bliske maksimalnoj vrijednosti pri čemu se ističe jedino skala C) Istraživanje i stvaranje novih znanja s relativno nižim rezultatom (ali još uvijek višim od srednje vrijednosti na skali s formatom odgovora Likertovog tipa od četiri stupnja). Raspršenja rezultata izražena standardnom devijacijom su relativno niska i u rasponu od 0.40 (koeficijent varijabilnosti .1156) za skalu A. Stručna znanja i interpersonalne vještine do 0.61 (koeficijent varijabilnosti .1937) za skalu B2. Informacijsko-komunikacijska pismenost.

Rezultati na skalama ne odstupaju znatno od normalne distribucije s iznimkom skale A3) Individualni rad s djecom s posebnim potrebama na kojoj su rezultati blago negativno asimetrični (simetričnost: -1.317) i leptokurtični (kurtoza: 1.830). Dobiveni rezultati potvrđuju da sudionici svim kompetencijama daju visoke procjene važnosti pri čemu se posebno ističe kompetencija individualizacije rada s djecom s posebnim potrebama što je u skladu s prethodnim istraživanjima (Pavlović i Šarić, 2012; Skočić Mihić, Lončarić i Rudelić, 2011; Movkebaieva, Oralkanova i Uaidullakyzy, 2013).

Sve korelacije među skalama i subskalama su pozitivne i statistički značajne te se kreću u rasponu od .64 za povezanost skala B) Temeljna znanja i vještine i D) Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu do .31 za subskale A1 Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje i A3 Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama. Treba primijetiti da skala A1 ima i relativno najniži koeficijent pouzdanosti te je znatno promijenjena u odnosu na originalnu verziju izostavljanjem čak 3 čestice koje su remetile faktorsku strukturu. Općenito visoke korelacije među skalama i subskalama također mogu biti povezane s fenomenom visoke osnovne razine procjene ispitanika na svim skalama i subskalama kompetencija.

Tablica 3,
*Pouzdanost, deskriptivna analiza i interkorelacije subskala Skale učiteljskih kompetencija**

Naziv skale (broj čestica)	M	sd	α	A	A1	A2	A3	B	B1	B2	B3	C	D
A) Stručna znanja i interpersonalne vještine (15)	3.46	0.40	.89										
A1 Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje (4)	3.44	0.47	.70	.79									
A2 Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (8)	3.42	0.46	.86	.81	.60								
A3 Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama (3)	3.52	0.60	.92	.73	.31	.39							
B) Temeljna znanja i vještine	3.21	0.45	.90	.62	.47	.63	.41						
B1 urikulum, obrazovanje, učenje, poučavanje i vrednovanje (8)	3.27	0.49	.86	.61	.51	.57	.39	.81					
B2 Informacijsko-komunikacijska pismenost (3)	3.15	0.61	.83	.47	.34	.45	.33	.79	.55				
B3 Zdravlje, prirodoslovlje i održivi razvoj (4)	3.21	0.58	.86	.49	.35	.55	.29	.79	.52	.46			
C) Istraživanje i stvaranje novih znanja (7)	2.96	0.56	.87	.46	.35	.48	.29	.62	.54	.47	.50		
D) Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu (10)	3.45	0.43	.89	.55	.40	.57	.35	.64	.59	.48	.57	.51	
E) Odgojne vrijednosti, kreativnost / stvaralaštvo (8)	3.37	0.49	.90	.46	.37	.42	.32	.57	.50	.47	.50	.38	.54

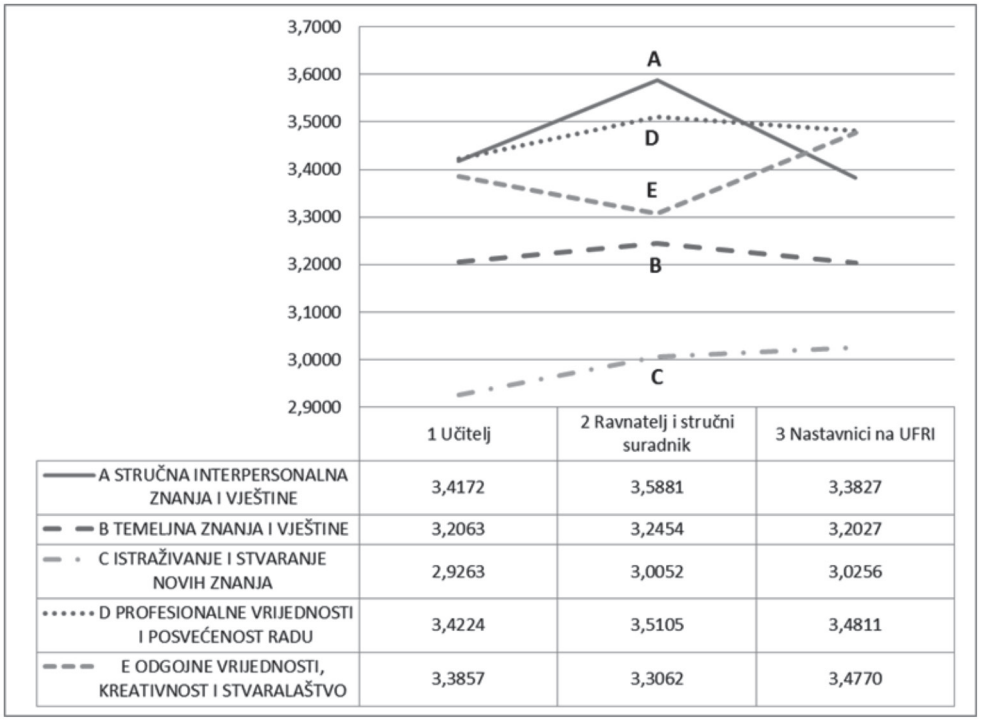
Napomena: N=374, p<.01 za r>|.14|; Skale i subskale predstavljaju zbroj rezultata na pojedinim tvrdnjama podijeljen s brojem tvrdnji u pojedinoj skali ili subskali. Čestice su s formatom odgovora Likertovog tipa u rasponu od 1 do 4.

Kako bi utvrdili razlikuju li se rezultati različitih skupina ispitanika (ravnatelja i stručnih suradnika, učitelja i nastavnika na fakultetu) na dobivenim skalama i subskalama, provedene su jednosmjerne analize varijance uz Bonferroni post-hoc korekciju za višestruke usporedbe. U analizama u kojima nije bio zadovoljen preduvjet normalnosti distribucije ili homogenosti varijance, nalazi su provjereni neparametrijskim testom (Kruskal-Wallis H test). S obzirom da je neparametrijski test potvrdio rezultate i zaključke dobivene analizom varijance, možemo ih smatrati dovoljno pouzdanim i stabilnim, što dodatno potvrđuje robusnost analize varijance čak i u situacijama umjerenih odstupanja od preduvjeta za korištenje parametrijskih metoda.

Utvrđeno je da se navedene grupe statistički značajno razlikuju samo na skali A) Stručna znanja i interpersonalne vještine ($F(2, 361)=7.343$; $p=.001$) i pripadajućim subskalama: A1 Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje ($F(2, 362)=11.571$; $p<.001$), A2 Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika ($F(2, 371)=7.158$; $p=.001$) i A3 Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama ($F(2, 370)=4.776$; $p=.009$). Kao što je vidljivo iz Grafikona 2 i 3, najvišu važnost (statistički značajno viši rezultat u odnosu na preostale dvije grupe) stručnim znanjima i interpersonalnim vještinama pripisuju ravnatelji i stručni suradnici. Tek nešto nižu i podjednaku važnost joj pripisuju učitelji i nastavnici na fakultetu. Kada se analiza napravi po subskalama, obrazac rezultata je isti osim za subskalu A3. Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama. Na toj subskali najviše i podjednake rezultate imaju učitelji te ravnatelji i stručni suradnici, dok statistički značajno niže rezultate u odnosu na te dvije grupe imaju nastavnici na fakultetu.

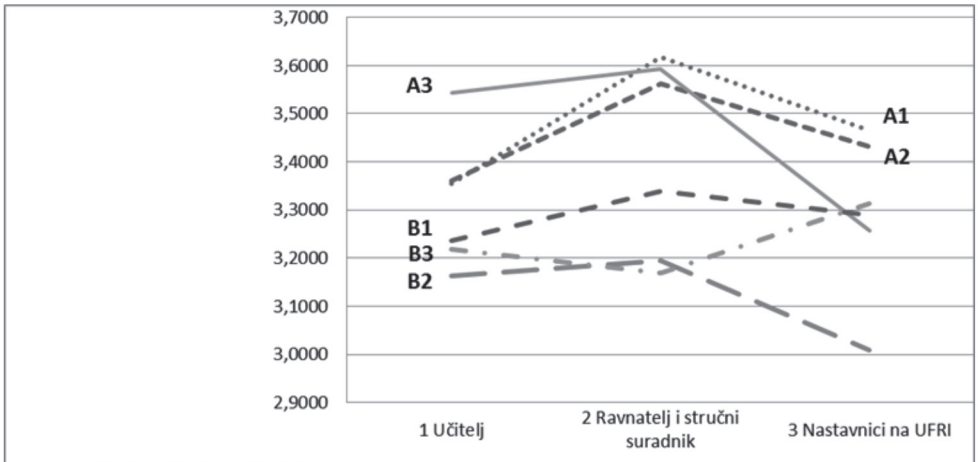
S obzirom da ujednačena visoka razina procjena svih ispitanika smanjuje snagu istraživanja tj. mogućnost da se utvrde razlike među grupama ispitanika, nakon ipsativnih transformacija dobiven je očekivan, veći broj statistički značajnih razlika među grupama ispitanika. Standardizacija je napravljena ipsativnom transformacijom, pri čemu se mijenja interpretacija rezultata iz procjene važnosti kompetencije u procjenu relativne važnosti kompetencije u odnosu na važnost ostalih kompetencija. Za skalu A i pripadajuće subskale te razlike su po svom obrascu u potpunosti iste kao ove dobivene na netransformiranim podacima. Utvrđene su još četiri skale na kojima su dobivene statistički značajne razlike među grupama. Statistički značajna razlika dobivena je na skali B) Temeljna znanja i vještine (nastavnici na fakultetu i učitelji im pripisuju veću relativnu važnost dok im ravnatelji i stručni suradnici pripisuju manju relativnu važnost), pri čemu je značajna razlika dobivena i na subskalama B2 i B3, ali ne i na subskali B1. Također, statistički značajna razlika dobivena je i na skali E) Odgojne vrijednosti, kreativnost / stvaralaštvo s istim obrascem razlika među grupama.

Pregledom dostupnih radova nisu nađeni radovi koji uspoređuju važnost koju navedene grupe ispitanika pripisuju kompetencijama na učiteljskom studiju na standardnim i ipsativno transformiranim skalama. Potvrđen je učinak visoke osnovne razine procjene na smanjenu diskriminativnu snagu skala i snagu istraživanja kao i pozitivan učinak ipsativne transformacije na taj metodološki problem (Fischer i Milfont, 2010), što nije jedina prednost ovakvog postupka. U nekim slučajevima poput izrade studijskog programa u uvjetima ograničenja raspoloživim bodovima, satima i kadrovima pitanje relativne a ne apsolutne važnosti razvoja pojedinih kompetencija može biti ključno.



	1 Učitelj	2 Ravnatelj i stručni suradnik	3 Nastavnici na UFRI
A STRUČNA INTERPERSONALNA ZNANJA I VJEŠTINE	3,4172	3,5881	3,3827
B TEMELJNA ZNANJA I VJEŠTINE	3,2063	3,2454	3,2027
C ISTRAŽIVANJE I STVARANJE NOVIH ZNANJA	2,9263	3,0052	3,0256
D PROFESIONALNE VRIJEDNOSTI I POSVEĆENOST RADU	3,4224	3,5105	3,4811
E ODGOJNE VRIJEDNOSTI, KREATIVNOST I STVARALAŠTVO	3,3857	3,3062	3,4770

Grafikon 2. Razlike u procjenama važnosti kompetencija učitelja



	1 Učitelj	2 Ravnatelj i stručni suradnik	3 Nastavnici na UFRI
A1: Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje	3,3552	3,6181	3,4653
A2: Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika	3,3600	3,5625	3,4327
A3: Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama	3,5437	3,5933	3,2564
B1: Kurikulum, obrazovanje, učenje, poučavanje i vrednovanje	3,2370	3,3381	3,2905
B2: Informacijsko-komunikacijska pismenost	3,1629	3,1957	3,0085
B3: Zdravlje, prirodoslovlje i održivi razvoj	3,2176	3,1690	3,3141

Grafikon 3. Razlike u procjenama važnosti stručnih (A) i temeljnih (B) znanja i vještina

Zaključci

Učiteljske kompetencije predstavljaju iznimno važan konstrukt, ključan za razvoj društva kroz podršku koju u procesu obrazovanja učitelji pružaju razvoju dječjih znanja, vještina i stavova te ih tako potiču da postanu produktivni i aktivni građani koji se međusobno uvažavaju i mogu surađivati na ostvarenju zajedničkih ciljeva. Konstrukt je također vrlo složen, upravo razmjerno njegovoj važnosti. Izazovi počinju već pri njegovom preciznom definiranju, a još veći problemi prisutni su pri pokušajima njegove operacionalizacije i kvantifikacije. U radu je prikazan primjer izrade skale učiteljskih kompetencija koja je izrađena u skladu s nastojanjima da se program učiteljskog studija osuvremeni i uskladi s potrebama i izazovima struke. Provedene analize ukazuju da ovaj mjerni instrument već u inicijalnoj fazi razvoja pokazuje relativno zadovoljavajuće metrijske karakteristike uz prepoznate poteškoće vezane uz visoku osnovnu razinu procjene koje daju ispitanici, nisku varijabilnost rezultata na česticama te nisku diskriminativnu valjanost pojedinih izdvojenih faktora.

Instrumentom se mogu razlikovati procjene važnosti kompetencija kod različitih skupina ispitanika koji su posredno ili neposredno uključeni u proces obrazovanja u razrednoj nastavi, posebice u situacijama u kojima se mjera transformira u procjenu relativne važnosti pojedinih kompetencija. Utvrđeno je da ravnatelji i stručni suradnici većem broju kompetencija daju više procjene važnosti u odnosu na učitelje i nastavnike na fakultetu, ali te razlike na većini skala i subskala nisu statistički značajne. Najveća dobivena razlika odnosi se na stručna znanja i interpersonalne vještine što odražava veću usmjerenost ravnatelja i stručnih suradnika na odnose učitelja s učenicima i roditeljima. S druge strane, učitelji i nastavnici na fakultetima daju relativnu prednost temeljnim znanjima i vještinama i to samo kada se rezultati transformiraju u procjene relativne važnosti pojedinih kompetencija.

Tijekom daljnjeg razvoja skale potrebno je obratiti pozornost na poboljšanje uočenih nedostataka. Također, potrebno je utvrditi stabilnost faktorske strukture i ostalih metrijskih karakteristika na uzorcima ispitanika iz populacija različitih dionika odgoja i obrazovanja učitelja. S obzirom da je skala namijenjena ispitivanju različitih aspekata učiteljskih kompetencija, osim procjene važnosti trebalo bi ju provjeriti i kao mjeru potreba za cjeloživotnim profesionalnim razvojem ili mjeru procjena i samoprocjena stupnja razvoja kompetencija. Također, treba detaljnije istražiti prednosti i nedostatke korištenja standardiziranih rezultata skale kao mjere relativne važnosti kompetencija. Dobivene informacije mogle bi unaprijediti naše razumijevanje izrazito složenog i zahtjevnog posla učitelja o kojem ovisi budućnost našeg društva.

Literatura

Cindric, I., Andraka, M. i Bilić-Štefan, M. (2014). Kompetencije učitelja engleskog jezika iz perspektive studenata-učitelja: percepcija važnosti i stjecanja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *16*(1), 11, 11–42, 42.

Collinson, V. (1996). Becoming an Exemplary Teacher: Integrating Professional, Interpersonal, and Intrapersonal Knowledge. U *JUSTEC Annual Conference Proceedings* (pp. 1–15). Naruto, Japan: Japan-United States Teacher Education Consortium.

Fischer, R. i Milfont, T. (2010). Standardization in psychological research. *International Journal of Psychological Research*, *3*(1), 88–96.

González, J. i Wagenaar, R. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction* (2nd Edition). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Guntuku, R. i Meesala, A. (2013). Developing a Management Teacher Competency Scale for Indian Context. *TRANS Asian Journal of Marketing i Management Research*, *2*(5), 14–26.

Hartel, R. W. i Foegeding, E. A. (2004). Learning: Objectives, Competencies, or Outcomes? *Journal of Food Science Education*, *3*(4), 69–70. http://doi.org/10.1111/j.1541-4329.2004.tb00047.x

Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne Znanosti*, *11*(2), 227–243.

Matthews, G. i Oddy, K. (1997). Ipsative and Normative Scales in Adjectival Measurement of Personality: Problems of Bias and Discrepancy. *International Journal of Selection and Assessment*, *5*(3), 169–182. http://doi.org/10.1111/1468-2389.00057

Pantić, N. i Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 694–703. http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005

Pavlović, S. i Šarić, M. (2012). Partnerstvo škole i roditelja – stvarnost ili iluzija inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *14*(3), 511, 511–531, 531.

Rektorski zbor. (2004). UPUTE ZA SASTAVLJANJE PRIJEDLOGA PREDDIPLOMSKIH I DIPLOMSKIH STUDIJSKIH PROGRAMA. Prijedlog Povjerenstva Rektorskog zbora za pripremu i praćenje implementacije Bolonjske deklaracije prihvaćen na sjednici održanoj 14. prosinca 2004.

Skočić Mihić, S., Lončarić, D. i Rudelić, A. (2011). Volontiranje studenata s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Ljetopis Socijalnog Rada*, *18*(3), 579–600.

Vizek Vidović,V. (2005) (ur.)Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika:višestruke perspektive, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb

Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 33–39). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M. i Kuhn, C. (2013). Modeling and Measuring University Students' Subject-Specific Competencies in the Domain of Business and Economics -The ILLEV Project. U S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn i J. Fege (Ur.), *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education* (pp. 159–170). SensePublishers.

Movkebaieva, Z., Oralkanova, I. i Uaidullakyzy, E. (2013). The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *89*, 549–554. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892

Darko Lončarić
Katedra za obrazovne znanosti, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
dloncaric@uniri.hr

Tatjana Majić
Osnovna škola Zamet
Bože Vidasa 12, 51000 Rijeka, Hrvatska
tatjanamajic41@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 150-162

Contribution to the development and validation of Teachers' Competence Scale

Darko Lončarić[1] and Tatjana Majić[2]
[1] Department of Educational Sciences, Faculty of Teacher Education in Rijeka, University of Rijeka, Rijeka, Croatia
[2]Primary school Zamet, Rijeka, Croatia

Abstract

The Teachers' Competence Scale is created with the aim of continuous improvement of the study program at the Faculty of Teacher Education in Rijeka. Its basic form can be adapted to different purposes (evaluation, identifying needs for professional development, etc.). In the initial phase of construction it was used to assess the importance of different competencies and assessments were given by different participants in education in the area of primary school teaching: teachers, principals, educational experts and professors from the Faculty of Teacher Education. The study included 374 participants from 39 primary schools in Primorsko Goranska County, including teachers at the Faculty of Teacher Education. Constructed Teachers' Competence Scale has satisfactory psychometric properties. Of all the competencies participants made the greatest emphasis on methodical competences and practice as the most important elements of the teacher study program, while the competencies in scientific methodology related to the creation of new knowledge in the field of education were assessed as the least important. Significant differences between groups of participants were found with regards to the importance they attribute to various competencies. Principals and the professional staff typically gave higher estimates of the importance to almost all competencies included in this research. Teachers were, in comparison with other competences, relatively more focused on competencies related to working with students with special needs, and university teachers were more focused on the scientific and methodological competence. In subsequent research it is necessary to determine the applicability of this scale and the stability of its metric characteristics on various forms and populations.
Keywords: *education; evaluation; metric characteristics; school; study program*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 163-174

Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti

Tajana Ljubin Golub[1] i Irena Bohač[2]
[1] *Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*
[2] *Udruga roditelja „Korak po korak“*

Sažetak

Emocionalna inteligencija učitelja važna je za poučavanje i odgojne aktivnosti koje zahtijevaju empatiju i suradnju sa učenicima, kao i za socijalno funkcioniranje sa suradnicima na poslu. Međutim, vrlo mali broj studija istraživao je ulogu emocionalne inteligencije u uvjerenjima budućih učitelja o nastavničkoj samoučinkovitosti. Stoga je cilj ovog rada ispitati povezanost između komponenata emocionalne inteligencije i komponenata uvjerenja o nastavničkoj samoefikasnost na uzorku budućih učitelja.

Ispitanici su bili studentice prve godine koje se obrazuju za buduće učiteljice primarnog obrazovanja (poučavaju djecu staru 7-10 godina), sa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (N=154). Korištene su instrumenti Upitnik emocionalne kompetentnosti (Takšić, 2000) temeljen na Mayer-Saloveyevom modelu emocionalne inteligencije i Norveška skala učiteljske samoučinkovitosti (Skaalvik, 2007) temeljena na Bandurinom konceptu samoefikasnosti.

Regresijske analize u kojima su tri komponente percipirane emocionalne inteligencije korištene kao prediktori, pokazale su da se 24% varijance u ukupnim uvjerenjima o učiteljskoj samoučinkovitosti može objasniti individualnim varijacijama u emocionalnoj inteligenciji. Uz to, oko 4% specifične dodatne varijance u ukupnoj učiteljskoj samoučinkovitosti može se objasniti sposobnošću regulacije i upravljanja emocija i oko 3% specifične dodatne varijance sposobnošću uočavanja i razumijevanja emocija. Rezultati su raspravljani s obzirom na moguće implikacije za obrazovanje budućih učitelja.

Ključne riječi: *emocionalna inteligencija; učiteljska samoefikasnost, studenti razredne nastave*

Uvod

Ponašanje učitelja u razredu i aktivnostima vezanim uz učenje, vodstvo i podršku učenicima, odnosno vezanim uz odgoj i obrazovanje učenika, definirano je nizom faktora, od čega se kao važan čimbenik u literaturi navode emocionalne kompetencije učitelja (Jennings i Greenberg, 2009; Sutton i Wheatley, 2003, Perry i Ball, 2007) i učiteljska percipirana samoefikasnost (Bandura, 1977; Klassen i Tze, 2014). Cilj ovog rada bio je ispitati oba ova čimbenika kod budućih učiteljica razredne nastave, kao i ispitati povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske percipirane samoefikasnosti. Time se ovaj rad nastavlja na novije radove koji se bave istraživanjem emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti kod budućih učitelja (npr. Corcoran i Tormsey, 2012), odnosno proširuju spoznaje dobivene na stranim uzorcima zaposlenih učitelja (npr. Chan, 2004; Penrose, Perry i Ball, 2007).

Emocionalna inteligencija

Koncept emocionalne inteligencije (EI) uveli su Salovey i Mayer (1990), a popularizirao Goleman (1995). Emocionalna inteligencija odnosi se na procesiranje emocionalnih informacija, odnosno „sposobnost praćenja vlastitih i tuđih osjećaja i emocija, njihovog razlikovanja i korištenja tih informacija za upravljanje vlastitog mišljenja i postupaka (Salovey i Mayer, 1990, str. 189). Emocionalna inteligencija nije jedna crta ili sposobnost, nego kompozit sastavljen od više komponenata. Uključuje sposobnosti brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost

uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje, sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama i sposobnost reguliranja emocija kod sebe i drugih (Mayer i Salovey, 1997). Dakle, radi se o sposobnostima percepcije emocija, korištenja emocija za poboljšavanje mišljenja, razumijevanju emocija i upravljanje emocijama u svrhu psihološkog napretka u svim aspektima života. U literaturi koja proučava EI razlikuju se dva modela emocionalne inteligencije. Jedan EI smatra kognitivno-emocionalnom sposobnosti, odnosno intelektualnom sposobnosti i mjeru ju testovima učinka, dok ju drugi model smatra crtom ličnosti, odnosno uvjerenjem o učinkovitosti vlastite emocionalne inteligencije i mjeri ju pomoću samoiskaza (vidi više u Perez, Petrides, i Furnham, 2005).

Emocionalna inteligencija pokazala se važnom za interpersonalne odnose (npr. Schutte i sur., 2001). Osobe s višom emocionalnom inteligencijom lakše zauzimaju empatičnu perspektivu i imaju veći rezultat na samomotrenju, imaju bolje socijalne vještine, kooperativnije su prema partnerima i imaju bolje, bliskije i toplije odnose s drugim ljudima, odnosno znaju postići da su osobe s kojima su u nekom tipu odnosa (npr. u braku) zadovoljne tim odnosom (Schutte i sur., 2001).

Kako se pokazalo da emocionalna inteligencija ima važnost za uspjeh u životu i poslu (Abraham, 2005; Daus i Ashkanasy, 2005; Mayer, Roberts i Barsade, 2008; Jordan, 2007; Elias, Hunter i Kress, 2001; Goleman, 1998), rastao je interes za ispitivanje uloge emocionalne inteligencije u području obrazovanja (pr. Qualter, Gardner i Whiteley, 2007). Pokazalo se da niže emocionalne kompetencije učitelja imaju ulogu u sagorijevanju u učiteljskoj profesiji (Chan, 2006; Chang, 2009), a komponenta EI, regulacija emocija je pozitivno povezana s doživljajem osobnog postignuća učitelja (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, i Salovey, 2010). Prepoznata je važnost emocionalne kompetencije učitelja za poučavanje u razredu (pr. Schutz, Hong, Cross, i Osbon, 2006), uspjeh učenika (Cohen, 2006), kao i uloga emocija učitelja za održavanje pozitivne atmosfere i entuzijazma za učenje (Jennings i Greenberg, 2009; Sutton i Wheatley, 2003). U istraživanju emocionalnih reakcija učitelja na pozitivne i negativne situacije nađeno je da se važne razlike javljaju u reagiranju učitelja na negativne emocionalne situacije: učitelji sa visokom razinom EI reagiraju konstruktivnije odnosno „emocionalno inteligentnije“ od onih s niskom razinom EI (Perry i Ball, 2007). Sveukupno, izgleda da su emocionalne kompetencije učitelja važna odrednica za učiteljsko ponašanje.

Učiteljska samoefikasnost

S druge strane, socijalno kognitivna teorija kao jedan od glavnih čimbenika za uspješnost učitelja navodi percipiranu učiteljsku samoefikasnost (Bandura, 1977; 1997). Badura (1977, str. 3) definira samoefikasnost kao „ vjerovanje (osobe) u svoju sposobnost da može organizirati i izvesti sve potrebne radnje kako bi ostvarila zadano postignuće“. Drugim riječima, učiteljska samoefikasnost je uvjerenje učitelja kako je sposoban izvesti radnje koje će dovesti do pozitivnog ishoda učenja njegovih učenika. Brojna istraživanja potvrdila su važnu ulogu uvjerenja učitelja u svoju efikasnost za njihovu uspješnost u profesiji. Detaljnije, pokazalo se da je učiteljska samoefikasnost povezana sa učiteljskim stavovima prema poslu, odnosom prema učenicima i ishodima poučavanja (Ross, 1998). U domeni odnosa prema poslu, veća učiteljska samoefikasnost povezana je s većom predanosti poslu (Coladarci, 1992), većim zadovoljstvom s poslom (Caprara, Barbarnelli, Borgogni & Steca, 2003), i vjerojatnosti da osoba ostane u učiteljskoj profesiji (Milner, 2002). Suprotno tome, niža samoefikasnost učitelja prethodi sagorijevanju (Schwarzer i Hallum, 2008). Učitelji s većom samoefikasnosti pokazuju bolje planiranje i organizaciju posla (npr. Allinder, 1994). Veća učiteljska samoefikasnost povezana je i sa pozitivnijim stavovima prema novim metodama poučavanja (Ghaith i Yaghi, 1997). Kod studenata učiteljstva veća učiteljska samoefikasnost povezana je s nižim radnim stresom tijekom učiteljske prakse (Klassen i Durksen, 2014).

Veća učiteljska samoefikasnost povezana je i s boljim uspjehom učenika (Ashton i Webb, 1986; Klassen i Tze, 2014) što se može objasniti time da učitelji s većom samoefikasnosti posvećuju više vremena učenicima koji imaju teškoća u savladavanju gradiva (Gibson i Dembo, 1984),

bolje koriste različite strategije poučavanja (Allinder, 1994; Woolfolk, Rosoff i Hoy, 1990) i uspješniji su u razvijajanju razredne klime koja potiče učenike da uče s ciljem ovladavanja gradivom i usavršavanja u gradivu (Wolters i Daugherty, 2007).

Učiteljska samoefikasnost razvija se tijekom obrazovanja za učitelja i tijekom prvih godina učiteljskog radnog iskustva. Istraživanja pokazuju da postoji tendencija porasta uvjerenja o samoefikasnosti tijekom obrazovanja (Hoy & Woolfolk, 1990; Wenner, 2001) što se može pripisati sve većoj razini stečenih znanja i kompetencija. Istraživanje Hoya i Woolfolkove (Hoy i Woolfolk, 1990) pokazalo je da studenti učiteljstva kako završavaju praksu postaju sve manje uvjereni da mogu prevladati poteškoće učenika koje proizlaze iz obitelji i okoline u kojoj učenici žive, dok istovremeno još uvijek imaju snažno uvjerenje o osobnoj samoefikasnosti, tj. vlastitoj sposobnosti da mogu motivirati učenike i biti učinkoviti u poučavanju učenika s teškoćama. Međutim, neposredno nakon što se osoba zaposli kao učitelj, javlja se pad uvjerenja o samoefikasnosti (Moseley, Reinke, & Bookour, 2003; Woolfolk Hoy i Burke-Spero, 2005). Ipak, duže profesionalno iskustvo doprinosi učiteljskoj samoefikasnosti i ona raste s pripremama i prakticiranjem poučavanja (Chan, 2008; Brand i Wilkins, 2007).

Pokazalo se da se učiteljska samoefikasnost formira tijekom studija, odnosno ovisi i o programu studiranja, socijalnom kontekstu i kulturi (Lin i Gorrell, 2001). Osobne karakteristike studenata, motivacija za poučavanje i percipirana kompetentnost za poučavanje pokazale su se također važnim odrednicama učiteljske samoefikasnosti kod budućih učitelja (Poulou, 2007).

Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti

Kako je uočena važnost emocionalne kompetencije učitelja za uspješnost u poučavanju, održavanju pozitivne klime u razredu i postignuću učenika (pr. Schutz, Hong, Cross, i Osbon, 2006; Jennings i Greenberg, 2009), kao i važnost percipirane učiteljske samoefikasnosti (pr. Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001), vrijedno je istražiti u kojoj mjeri se percipirana učiteljska samoefikasnost može objasniti emocionalnom inteligencijom učitelja.

Na uzorku 158 srednješkolskih kineskih učitelja iz Hong Konga pokazalo se da je EI mjerena samoprocjenom, odnosno njezina komponenta pozitivna regulacija povezana sa općom samoefikasnosti, dok je komponenta empatička osjetljivost bila povezana sa učiteljskom samoefikasnosti za pomaganje drugima (Chan, 2004).

Koristeći kao mjeru emocionalne inteligencije instrument *Reakcije na situacije u razredu*, koji sadrži deset opisa tipičnih situacija u školi i moguće reakcije učitelja (Perry, Ball, i Stacey, 2004), Penrose i suradnici našli su na uzorku australskih učitelja pozitivnu povezanost emocionalne inteligencije i samoefikasnosti (Penrose, Perry i Ball, 2007).

Cilj rada

Učitelji koji rade, no i studenti koji se pripremaju za učiteljsku profesiju trebaju imati visoka uvjerenja o samoefikasnosti kako bi se mogli motivirano baviti poučavanjem, stjecati nova znanja i dodatno se stručno usavršavati. Ispitivanje učiteljske samoefikasnosti kod studenata koji se tek počinju školovati za učitelje dodatno je važno jer se smatra da uvjerenja o samoefikasnosti imaju najveću ulogu u ranim fazama učenja i da, kada se jednom razviju, postoji tendencija da se ne mijenjaju (Bandura, 1997). Osim toga, samoefikasnost utječe na napor koji učitelji ulažu u svoj posao, ciljeve koje si postavljaju i aspiracije (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001), odnosno napore koje budući učitelji ulažu u savladavanje programa i učiteljske prakse. Stoga je važno, pogotovo za studente učiteljstva ispitati razinu percipirane samoefikasnosti i čimbenike koji ju određuju.

Prvi cilj rada bio je ispitati razinu percipirane učiteljske samoefikasnosti studenata koji se obrazuju za učitelje primarnog obrazovanja u različitim aspektima učiteljske profesije (poučavanje, prilagođavanje poučavanja individualnim obrazovnim potrebama učenika, motiviranje učenika, održavanje discipline u razredu, suradnja s kolegama i roditeljima, prilagođavanje promjenama). Drugi, glavni cilj rada bio je ispitati može li se na pomoću EI objasniti učiteljska samoefi-

kasnost kod studenata učiteljskog studija. Na temelju ranijih stranih istraživanja na uzorku učitelja (Chan, 2004; Penrose, Perry i Ball, 2007) pretpostavili smo da će i na uzorku studenata učiteljstva veći stupanj crte emocionalne inteligencije biti povezan s većom razinom percipirane učiteljske samoefikasnosti (Hipoteza 1).

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 154 studentica prve godine Učiteljskog fakulteta, koje se obrazuju za magistre primarnog obrazovanja. Većina ispitanica provela je na praksi u školi dva tjedna (71%), dok su ostale provele jedan tjedan.

Postupak

Istraživanje je provedeno na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, u Zagrebu i Petrinji. Prije provođenja samoga upitnika, ispitanicima je podijeljen Pristanak o sudjelovanju u istraživanju, u kojemu je objašnjena svrha ispitivanja, zagarantirana anonimnost te dobrovoljnost sudjelovanja. Upitnik je primijenjen grupno, za vrijeme redovne nastave.

Instrumenti

Za mjerenje emocionalne inteligencije primijenjen je Upitnik Emocionalne Kompetentnosti (UEK-45) (Takšić, 2002), koji ima ukupno 45 čestica. Čine ga tri skale: Skala percepcije emocija, koja mjeri sposobnosti uočavanja vlastitih i tuđih emocija u različitim situacijama (15 čestica, primjer čestice: *Kada sretnem poznanika, odmah shvatim kako je raspoložen*); Skala sposobnosti izražavanja emocija koja mjeri sposobnosti prikladnog izražavanja svojih emocionalnih stanja i raspoloženja (14 čestica, primjer čestice: *Mogu opisati kako se osjećam*); i Skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama koja mjeri sposobnost održavanja i reguliranja pozitivnih emocija i raspoloženja (16 čestica, primjer čestice: *Dobro raspoloženje mogu zadržati i ako mi se nešto loše dogodi*). Zadatak ispitanika je da na skali Likertovog tipa (od 1 - *uopće ne* do 5- *u potpunosti da*) procijeni svoje sposobnosti iz domene emocionalne inteligencije. Ranija istraživanja pokazala su odlične metrijske karakteristike skale (Faria i sur., 2006).

Za mjerenje učiteljske samoefikasnosti prevedena je Norveška skala učiteljske samoefikasnosti (engl. *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*, Skaalvik i Skaalvik, 2010) uz dopuštenje autora. Skala je multidimenzionalna i sadrži šest dimenzija koje pokrivaju različite aspekte rada učitelja. Dimenzije su: poučavanje (4 čestice, pr. čestice: *Odgovoriti na pitanja učenika tako da shvate i teške probleme*), prilagođavanje poučavanja individualnim potrebama (4 čestice, pr. čestice: *Osigurati realistične izazove za sve učenike čak i kada se sposobnosti učenika u razredu razlikuju*), motiviranje učenika (4 čestice, pr. čestice: *Pobuditi želju za učenjem čak i kod učenika koji postižu najslabije rezultate*), održavanje discipline (4 čestice, pr. čestice: *Postići da se svi učenici ponašaju pristojno i poštuju učitelje*), suradnja s kolegama i roditeljima (4 čestice, pr. čestice *Dobro surađivati s većinom roditelja*) i prilagođavanje promjenama (4 čestice, pr. čestice: *Uspješno koristiti bilo koju metodu poučavanja koju škola propiše*). Ispitanici procjenjuju koliko su sigurni da mogu uspješno izvesti navedeno ponašanje i daju odgovore na skali koja se kreće od 1 - *posve sigurno ne* do 7 - *u potpunosti da*. Ranija istraživanja na norveškom uzorku pokazala su dobre mjerne karakteristike skale (Skaalvik i Skaalvik, 2010).

Rezultati

Deskriptivna statistika

Deskriptivna statistika i među-korelacije svih varijabli prikazane su u Tablici 1. Uvidom u aritmetičke sredine procjena vlastite emocionalne inteligencije, vidljivo je da se one kreću od 3.53 za izražavanje emocija do 3. 76 za upravljanje emocijama.

Za testiranje razlika između pojedinih komponenti EI provedena je MANOVA. Pokazalo se da studenti iskazuju različite razine pojedinih komponenti EI (Wilksov λ = .020, F = 1198,57;

df = 6, 148, *p* < .001). Usporedba parova uz Bonferroni korekciju za višestruke usporedbe (α = 0.05/3) pokazala je da je izražavanje emocija statistički značajno niže od percepcije emocija (*t* = 3.21, *p* < .05) i od upravljanja emocijama (*t* = 6.12, *p* < .05), dok je razlika između percepcije emocija i upravljanja emocijama bila granične vrijednosti (*t* = 2.43, *p* = .05).

Aritmetičke sredine na podskalama samoefikasnosti kreću se od 4.90 (SD= .91) do 5.18 (SD= .83), što je na gornjem dijelu skale. Za testiranje razlika između pojedinih podskala učiteljske samoefikasnosti provedena je MANOVA. Pokazalo se da je na multivarijatnoj razini analize razlika između samoefikasnosti podskala značajna (Wilksov *λ* = .008, *F* = 5454,53; *df* = 3, 137, *p* < .001). Usporedba parova uz Bonferroni korekciju za višestruke usporedbe (α = 0.05/15) pokazala je da je samoefikasnost za održavanje discipline u razredu značajno niža od samoefikasnosti za druga područja (svi *p* < .05).

Korelacije između pojedinih komponenti emocionalne inteligencije su srednje do visoke, kreću se od 0.42 do 0.85 (sve *p* < .05). Sve bivarijatne korelacije između komponenata EI i komponenata učiteljske samoefikasnosti su u pozitivnom smjeru i sve su statistički značajne, uz *p* < .05. Korelacija ukupne EI sa podskalama učiteljske samoefikasnosti kreće se od niske korelacije (*r* = .26, *p* < .05) za percipiranu samoefikasnost za suradnju s kolegama i roditeljima, do srednje visoke povezanosti (*r* = .48, *p* < .05) sa percipiranom samoefikasnosti za poučavanje.

Tablica 1.
Aritmetičke sredine, standardne devijacije, Cronbachov alpha i korelacije između komponenata emocionalne inteligencije i komponenata učiteljske samoefikasnosti

	Pearsonovi koeficijenti korelacije										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. EI Percepcija emocija	-	.51**	.42**	.83**	.38**	.35**	.32**	.28**	.23**	.36**	.39**
2. EI Izražavanje emocija		-	.54**	.85**	.38**	.31**	.30**	.29**	.21**	.31**	.38**
3. EI Upravljanje emocijama			-	.75**	.42**	.40**	.31**	.32**	.25**	.28**	.41**
4. EI Ukupan rezultat				-	.48**	.43**	.38**	.36**	.26**	.38**	.49**
5. US Poučavanje					-	.74**	.68**	.57**	.55**	.65**	.86**
6. US Prilagodba učenicima s POO						-	.68**	.56**	.51**	.65**	.86**
7. US Motiviranje učenika							-	.62**	.43**	.50**	.81**
8. US Disciplina učenika								-	.47**	.51**	.78**
9. US Suradnja s kolegama/ roditeljima									-	.45**	.72**
10. US Prihvaćanje promjena										-	.78**
11. US Ukupan rezultat											-
	Deskriptivna statistika										
Aritmetička sredina	3.65	3.53	3.76	3.65	5.18	5.12	4.95	4.68	5.05	4.90	4.98
Standardna devijacija	0.51	0.53	0.37	0.38	.83	.89	.89	.93	.97	.91	.72
Cronbachov α	.892	.863	.727	.911	.712	.736	.737	.649	.733	.708	.916

Napomena: N se kreće od 140 do 154. EI – Emocionalna inteligencija, odgovori na skali od 1-5. US – Uvjerenja o učiteljskoj samoefikasnosti, odgovori na skali od 1-7. $^{*}p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$

Regresijske analize

Provedena regresijska analiza sa sve tri komponente EI pokazala je da one objašnjavaju 24% ukupne učiteljske samoefikasnosti formirane kao zbroj svih podskala. Rezultati su u skladu sa hipotezom 1. Dodatne regresijske analize u kojima su u prethodnom koraku kontrolirane druge dvije komponente EI, pokazale su da se 4% specifične dodatne varijance u ukupnoj učiteljskoj samoučinkovitosti može objasniti sposobnošću upravljanja emocija i oko 3% specifične dodatne varijance sposobnošću percepcije emocija.

Kako bi ispitali temeljem kojih komponenti EI se ponajbolje može objasniti percipirana samoefikasnost za različita područja učiteljskog djelovanja, proveli smo i sedam zasebnih stupnjevitih linearnih regresijskih analiza, sa metodom „backward" (uz kriterij izbacivanja varijabli iz jednadžbe p(F) .10, odnosno za ulazak varijabli p(F) .05), pri čemu su komponente EI uvrštavane kao prediktori, a kao kriteriji su korišteni različiti aspekti percipirane učiteljske samoefikasnosti. U tablici 2. Prikazani su sumarni rezultati stupnjevitih regresijskih analiza iz zadnje jednadžbe, odnosno zadnjeg modela.

Ako razmotrimo pojedina područja učiteljske samoefikasnosti, vidimo da tri ispitane komponente EI objašnjavaju od najmanje 5% za samoefikasnost za suradnju s kolegama i roditeljima, do najviše 23% varijance za područje samoefikasnosti za poučavanje. Za poučavanje značajan doprinos imaju sve tri ispitane komponente EI, za prilagođavanje poučavanja specifičnim potrebama učenika pokazale su se važnim percepcija emocija i upravljanje emocijama. Za motiviranje učenika kao i za prihvaćanje promjena pokazale su se važnim percepcija emocija i izražavanje emocija, za samoefikasnost u području održavanja discipline učenika pokazala se važna komponenta izražavanje emocija i upravljanje emocijama, dok se za percipiranu samoefikasnost za područje suradnje s kolegama i roditeljima pokazala važno percepcija emocija.

Tablica 2.
Rezultati stupnjevitih regresijskih analiza (metoda „backward") s komponentama emocionalne inteligencije kao prediktorima pojedinih dimenzija učiteljske samoefikasnosti, na uzorku studentica učiteljstva primarnog obrazovanja

	Dimenzije percipirane učiteljske samoefikasnosti						
Komponente EI	Poučavanje (β)	Prilagodba poučavanja (β)	Motiviranje Učenika (β)	Disciplina (β)	Suradnja s koleg/ rodit (β)	Prihvaćanje promjena (β)	Ukupna samo-efikasnost (β)
Percepcija emocija	.179*	.235**	.195*		.227**	.251**	.224*
Izražavanje emocija	.192*		.226*	.216*		.186*	.183$^{\#}$
Upravljanje emocijama	.226*	.276**		.183$^{\#}$			.198*
R^2	.234**	.186**	.135**	.121**	.052*	.146**	.240**
Kor. R^2	.218**	.174**	.122**	.108**	.045*	.134**	.223**
F	13.89	15.62	10.71	9.43	7.50	11.75**	14.31
Df	3, 136	2, 137	2, 137	2, 137	1, 138	2, 137	3, 136

Napomena: EI – emocionalna inteligencija. β – standardizirani beta koeficijent. $^{**}p < .01$; $^{*}p < .05$; $^{\#}p < .06$

Rasprava

Prvo, istraživanje je pokazalo da studenti primarnog obrazovanja imaju relativno visoka uvjerenja o svojoj efikasnosti u raznim područjima djelovanja učitelja, sukladno i nekim stranim istraživanjima na uzorcima budućih učitelja (Main i Hammond, 2008). Imajući u vidu da je niska učiteljska samoefikasnost povezana s napuštanjem učiteljske profesije (Glickman i Tamashiro, 1982) i sagorijevanjem (Milner, 2002; Schwarzer i Hallum, 2008), važno je da se kod budućih učitelja razvija visoka učiteljska samoefikasnost. Najnižu samoefikasnost budući učitelji imaju za održavanje discipline u razredu, što pokazuje da je to područje u kojem bi trebali steći dodatne vještine i povećati uvjerenja o samoefikasnosti. Prema socijalno-kognitivnoj teoriji, četiri su glavna izvora učiteljskih uvjerenja o samoefikanosti: uspješno profesionalno iskustvo, verbalna persuazija, vikarijska iskustva i fiziološka pobuđenost (Bandura, 1977). Profesionalno iskustvo stvara se u konkretnom odgojno obrazovanom procesu, tj. uspješnom radu s učenicima i doživljaju uspjeha u aspektima učiteljske djelatnosti. Verbalna persuazija odnosi se na povratne informacije koje učitelj dobiva od sredine u kojoj radi o svojoj uspješnosti. Pokazalo se da je upravo verbal-

na persuazija, mjerena kao podrška od strane školske administracije, kolega, roditelja i članova zajednice posebno važna za učitelje početnike (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2007). Samoefikasnost učitelja veća je i kada je u školi vlada zdrava školska klima, s naglaskom na akademskom postignuću (Hoy i Woolfolk, 1993).

Osim učiteljske samoefikasnosti za uspješnost učitelja smatra se da je važna i emocionalna inteligencija učitelja (npr. Jennings i Greenberg, 2009; Sutton i Wheatley, 2003). Naime, današnja profesija učitelja (primarnog) obrazovanja postavlja pred učitelje velike zahtjeve u pogledu poučavanja i upravljanja razredom u kojem su učenici sa različitim sposobnostima, neki s teškoćama u učenju, kao i učenici s problemima u ponašanju ili s emocionalnim problemima. Kako bi pojedinac mogao napredovati do granica svojih mogućnosti, obrazovanje treba biti prilagođeno pojedincu, a učitelj treba biti u mogućnosti prilagoditi poučavanje i pristup individualnim potrebama. Učitelji s emocionalnim kompetencijama mogu bolje prepoznati sposobnosti, snage i slabosti svojih učenika te onda i bolje prilagoditi svoje poučavanje. Uloga emocionalne inteligencije važna je naročito kod poučavanja učenika s emocionalnim teškoćama i smetnjama u ponašanju (npr. Richardson i Shupe, 2003). Osim odnosa s učenicima, učitelji trebaju surađivati i s roditeljima, što također zahtijeva umješnost u socijalnim relacijama, tim više što taj odnos može biti opterećen neskladom roditeljskih očekivanja i učenikovog uspjeha, odnosno očekivanjem roditelja u odnosu na učitelja i njegove zahtjeve. Drugim riječima, odnos učitelja s roditeljima je emocionalno zahtjevan, može biti potencijalno konfliktan i za uspješno upravljanje tim odnosom važne su emocionalne kompetencije. Učitelji s visokom emocionalnom inteligencijom znaju kako njihova emocionalna ekspresija utječe na druge i mogu prepoznati emocije drugih, što im olakšava da stvaraju podržavajuće relacije i bolje rješavaju konflikte.

Osim toga, danas se smatra da bi škola trebala razvijati socijalne i emocionalne kompetencije djece i mladih, budući da veće emocionalne kompetencije pridonose boljoj prilagodbi djece i adolescenata (za pregled vidi u Qualter, Gardner, i Whiteley, 2007). Stoga su razvijeni programi koji potiču EI (Kelly, Longbottom, Potts i Williamson, 2004; za kritički osvrt vidi u Humphrey, Curran, Morris, Farrell i Woods, 2007; Zeidner, Roberts, i Matthews, 2002), no čini se je preduvjet za provođenje programa razvijene socijalne i emocionalne kompetencije učitelja. Osim navedenog, zna se da je niža razina emocionalne inteligencija učitelja povezana sa sagorijevanjem učitelja (Chan, 2006).

Sveukupno, može se zaključiti da bi viša emocionalna inteligencija mogla iz više razloga biti važan čimbenik za uspješnost u učiteljskoj profesiji, kao što su to već istakli raniji autori (npr. Corcoran i Tormey, 2012).

Činjenica da je učiteljska samoefikasnost, osim s profesionalnim treningom, uspješnim iskustvom i interpersonalnom podrškom, očito povezana i sa nekim karakteristikama osobe, kao što je to EI, ima praktične implikacije. Naime, bilo bi dobro budućim učiteljima upravo tijekom studiranja omogućiti da razviju svoju EI kroz za to osmišljene programe. Takve programe je predložilo više autora (npr. Kasler, Hen i Sharabi-Nov, 2013; Chechi, 2012), budući da se pokazalo da bi se moglo utjecati na razvoj emocionalne inteligencije (npr. Nelis, Quoidbach, Mikolajczak i Hansenne, 2009), odnosno da je studiranje pogodno doba za razvoj EI. Neki autori su zbog važnosti EI za učiteljsku profesiju, predlagali i programe za razvoj emocionalnih kompetencija za zaposlene učitelje (Hen i Sharabi-Nov, 2014; Brackett i Katulak, 2006), i takvi programi dali su ohrabrujuće rezultate. Primjerice, trening program „Emocionalna inteligencija“ u trajanju od 56 sati proveden na 186 učitelja iz deset osnovnih škola pokazao je porast emocionalne inteligencije, a prema procjeni učesnika povećala se introspekcija, svjesnost o emocijama, regulacija emocija i razumijevanje drugih (Hen i Sharabi-Nov, 2014). Brackett i Katulak (2006) proveli su jednodnevnu radionicu za učitelje, nakon čega su polaznici izvijestili o poboljšanim odnosima s kolegama, roditeljima i učenicima.

Zaključno, budućim učiteljicama razredne nastave potrebno je omogućiti da tijekom studija steknu potrebna učiteljska znanja i vještine te razviju visoku razinu učiteljske samoefikasnosti, ali bi također bilo važno u obrazovanje učitelja uključiti programe namijenjene razvoju emocionalnih kompetencija.

Literatura

Abraham, R. (2005). Emotional Intelligence in the Workplace: A Review and Synthesis. U R. Schulze and R.D. Roberts (ur.). *Emotional Intelligence: An International Handbook* (str. 255-270). Cambridge: Hogrefe and Huber Publication.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17,* 86-95.

Ashton, P. T., i Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*, 406-417. doi: 10.1002/pits.20478

Brackett, M. A., i Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skillbased training for teachers and students. U J. Ciarrochi i J. D. Mayer (ur.), *Improving emotional intelligence: A practitioners guide* (str. 1–27). New York, NY: Psychology Press/Taylor & Francis.

Brand, B. R., i Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education, 18*, 297-317

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., i Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences 36,*1781-1795.

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 1042–1054.

Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1057-1069.

Chang, M- L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193–218.

Chechi, K. V. (2012). Emotional intelligence and teaching. *International Journal of Research in Economics & Social Sciences, 2*, 297–304.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60,* 323–337.

Corcoran, R. P., Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education, 28*, 5, 750-759.

Cohen, A. D. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*, 201–237.

Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 453–466. http://dx.doi.org/10.1002/job.321

Elias, M.J., Hunter, L. i Kress, J.S. (2001) U: J. Ciarrochi, J. P. Forgas, i J.D. Mayer (Ur.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (str. 133-149). Psychology Press, Lillington, NC: Edwards Brothers.

Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Raty, H., Molander, B., Holmstrom, ... Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the emotional skills and competence questionnaire (ESCQ), *Psicologia, XX*(2), 95-127.

Ghaith, G., Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 13,* 451–458. Doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5

Gibson, S., i Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569–582.

Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools, 19*, 558–562.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter more than IQ*. London, UK: Bloomsbury.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Hen, M., Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education, 25,4,* 375-390. doi**:** 10.1080/10476210.2014.908838

Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 9*3, 279- 300. doi: 10.3102/00028312027002279

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 356–372.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 27,* 2, 235-254. doi**:** 10.1080/01443410601066735

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491-525.

Jordan, P. J. (2007). Emotional intelligence at work: A review of research. U: I. Glendon, B. Myers i B. Thompson (ur.), *Advances in organisational psychology: An Asia-Pacific perspective* (str. 355-370). Brisbane: Australia Academic Press.

Kasler, J., Hen, M., Sharabi-Nov, A. (2013). Building emotional competence in educators. *International Journal of Higher Education, 2*(4),31-41.

Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., i Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology, 20,* 221–240. doi: 10.1080/0266736042000251808

Klassen, R., Durksen, T. (2014). Weekly self-efficacy and work stress of pre-service teachers during the final teaching practicum: a mixed methods study, *Learning and Instruction, 33,* 158-169. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.05.003

Klassen, R., Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12,* 59-76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001

Lin, H. L., i Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education, 17*(5), 623–635. doi:10.1016/S0742-051X(01)00018-X

Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 33(4)*. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3

Mayer, J. D. Roberts, R,D., & Barsade, S.G. (2008). Human Intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence* (str. 3–31). New York: Basic Books.

Milner, H. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal, 86,* 28–35

Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2003). The effect of teaching outdoor environment education on elementary pre-service teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science, 15*(1), 1–14. doi:10.1080/00958960209603476

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences, 47,* 36-41.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6

Penrose, A., Perry, C., Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research, 17*(1), 107-126.

Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. U: R. Schulze i R. D. Roberts (ur.), *Emotional intelligence: An international handbook* (str. 181–202). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Perry, C., Ball, I. & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues In Educational Research*, 14(1), 29-43. Preuzeto 22.5.2014. sa http://www.iier.org.au/iier14/perry.html

Perry, C. i Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education, 10*(4), 443-454. doi: 10.1007/s11218-007-9025-z.

Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27(2*), 191–218. doi: 10.1080/01443410601066693

Qualter, P., Gardner, K. J., Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal,SocialandEmotionalDevelopment,25,1,*11-20.doi**:**10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x

Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. Teaching Exceptional Children, 36, 8–13.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. U: J. Brophy (Ur.), *Advances in research on teaching*, vol. 7 (str. 49–73). Greenwich: JAI Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review, 18*, 343–360.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology, 141*, 4,523-536. doi**:** 10.1080/00224540109600569

Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psycholog: An International Review, 57,* 152-171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Skaalvik, S., Skaalvik, E.M. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education 26,* 1059-1069.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and direction for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327–35.

Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti). U Lacković-Grgin, K., Bautović, A., Ćubela, V. I Penezić, Z. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Filozofski fakultet u Zadru, 27-45.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805.

Tschannen-Moran, M., i Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.

Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: a five year perspective. *Journal of Science Education and Technology, 10*, 181-187.

Wolters, C. A., i Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 181-193.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81–91.

Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21,* 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.

Zeidner, M., Roberts, R.D. i Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, *37(4),* 215-231.

Tajana Ljubin Golub
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska
tajana.ljubingolub@ufzg.com

Irena Bohač
Udruga roditelja Korak po korak
Ilica 73, 10000 Zagreb, Hrvatska
irena@udrugaroditeljakpk.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 163-174

The relationship between the emotional intelligence and student teacher self-efficacy

Tajana Ljubin Golub[1] and Irena Bohač[2]
[1] *Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb, Croatia*
[2]*Parents Association Step by Step, Zagreb, Croatia*

Abstract

Teacher's emotional intelligence is important both for the teaching and guidance activities that require empathy and relationship with students as well as for the social functioning with other colleagues at work. However, only a limited number of studies investigate the role of emotional intelligence in student teachers' self-efficacy beliefs. Therefore, this study was aimed at investigate the relationship between the components of perceived emotional intelligence and the components of teacher self-efficacy beliefs among the sample of the prospective teachers. First-year female students with major in a education program to become primary school teachers (teaching 7-to-10-years-olds) from the Faculty of Teacher Education in Zagreb (N=154) served as participants. The instruments used were Emotional Skills and Competences Questionnaire (Taksic, 2000) based on the Mayer and Salovey's emotional intelligence model and Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (Skaalvik, 2007), based on the Bandura's self-efficacy concept.

Regression analyses with three components of perceived emotional intelligence used as predictors showed that 24% of the variance in total self-efficacy beliefs toward teaching and related activities, could be explained by individual variations in emotional intelligence. Additionally, about 4% of incremental variance in total teacher self-efficacy could be explained by ability to manage and regulate emotions, and about 3% of incremental variance by ability to perceive and understand emotions. The possible implications of the findings for pre-service teacher education are discussed.

Keywords: *emotional intelligence, teacher self-efficacy, elementary pre-service teacher students*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 175-184

Video igre u primarnom obrazovanju

Ivana Medica Ružić
Osnovna škola Jože Šurana Višnjan

Sažetak

Igra je bitna za održivi razvoj, ali je veoma često kao takvu ne prepoznajemo i ne znamo njenu važnost. Ona uvelike dovodi do dugoročnih dobrobiti, razvija i podiže ogromne razine dječjeg razvoja na području kognitivnog, socijalnog, emotivnog i fizičkog razvoja. Igra kao takva je zapravo osnovna baza u kojoj djeca mogu prepoznati svoje interese i izraziti svoja zadovoljstva, te na taj način pobijediti određene strahove i razočaranja.

S druge strane, možemo uočiti sve veću prisutnost video igara u svakodnevnici djece. Video igre se ponajviše pojavljuju u negativnom kontekstu, iako je neizbježno primijetiti djetetovu zainteresiranost i zaokupljenost njima. Što nam naposljetku govori koliko su oni oduševljeni njima.

Stoga, cilj je ovog rada prikazati koliko djeca provode vremena igrajući video igre. Istraživanje je provedeno u osnovnoj školi. Ispitanici su bili učenici od 1. do 8. razreda (N=278) koji su rješavali anketni upitnik pomoću kojeg se utvrđivalo koliko često učenici provode vremena igrajući video igre. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici veoma puno vremena provode igrajući video igre.

Ključne riječi: *igra;nastava; primarno obrazovanje; učenje; učenici.*

Uvod

Igra ima kako navodi Duran (2003) specifičnu ulogu u humanoj ontogenezi. U njoj dijete aktivno angažira sve svoje mogućnosti, te sa zadivljujućom sigurnošću pronalazi one igre koje anticipiraju njegov psihički i tjelesni razvoj.

U literaturi iz ovog područja tvrdi Lorenz (1976) možemo pronaći podatke kako se igra javlja relativno kasno u evoluciji, te je učestalija i s vremenom dugotrajnija i složenija. Međutim, prema Lorenzu (1976), primijećeno je da se igra javlja u nespecijaliziranih vrsta čija mladunčad ne nasljeđuje gotove obrasce ponašanja. Igri, kako kažu zoopsiholozi i etnolozi govori Duran (2003), ne mogu odrediti mjesto na ljestvici evolucije na kojem se igra javlja. Pojava igre povezana je, dakle, prema Duran (2003) s određenim tendencijama koje postoje u evoluciji vrsta, a prvenstveno s tendencijom smanjenja biološke određenosti i ograničenosti organizma, koju prati pojava učenja u sve dužem djetinjstvu, u kojem se izgrađuju oni oblici ponašanja koji su potrebni za opstanak. Kada govorimo o izgrađivanju onih oblika ponašanja koji su potrebni za opstanak važno je reći i samu funkciju igre u tom pogledu. Što znači da primarna funkcija igre je upravo u smanjivanju rizika koji je veoma opasan kod isprobavanja obrazaca ponašanja. Neki autori kao što su Bruner (1976), Reynolds (1976), Duran (2003) to objašnjavaju kako mladunčad u igri, u periodu produženog djetinjstva, izdvaja obrasce ponašanja iz realnog konteksta, te ih prakticira, varira i usavršava odvojeno od mogućih posljedica u realnom kontekstu. Možemo reći kako je igra povezana sa obrascima ponašanja određenih društvenih zajednica. Društvene zajednice se razlikuju u razvijanju i prisutnosti igre u djetinjstvu. To znači da se igra u razvijenijim i/ili ne razvijenijim društvenim zajednicama može očitovati kod isprobavanja različitih obrazaca i da oni određuju koliko i na koji način je nešto prisutno. Također možemo reći kako je kroz povijest utvrđeno nekoliko činjenica koje govore kako je igra usko povezana sa djetinjstvom i sa razvijenim i/ili ne razvijenim društvenim zajednicama. Prema nekim autoru Elkonin (1978) uočava se činjenica da u nerazvijenim društvenim zajednicama, za razliku od razvijenih, djetinjstvo kraće traje a igra je nerazvijenija. Do tog zaključka došlo se povijesno proučavajući igru i djetinjstvo.

U današnje vrijeme sve je više prisutna upotreba laptopa, tableta, pametnih telefona, osobnih računala, projektora, posebice kod djece. Odnosno, nalazimo se u svijetu gdje je gotovo svugdje prisutna tehnologija. Kako odrasli, tako i djeca sve se više i češće njome služimo. Naime, djeca okružena spomenutom tehnologijom ponajviše se bave onim što ih zanima i oduševljava, a to su upravo igre. Stoga, igranje video igara u svakodnevnici koristeći bilo koju sveprisutnu tehnologiju postaje uobičajena aktivnost svoj djeci. Što se tiče iskustva igranja video igra jasno je da su različita, međutim sasvim je sigurno da su gotovo sva djeca i učenici iskusili igranje video igra. Rezultati istraživanja provedenih u školama (Barnett i sur, 1997; Chambers, Ascione, 1987; Colwell, Grady, i Rhaiti, 1995; Colwell, Payne, 2000; Salguero, Moran, 2002; Wood, Gupta, Derevensky, Griffiths, 2004; prema Loton, 2007) govore kako iskustvo igranja računalnih igrica ima oko 90% ispitanika, a izvješća o istoj temi govore da 100% ispitanika ima iskustva u igranju).

Video igre i primarno obrazovanje

Kada gledamo pozadinu svake igre s psihološkog aspekta onda moramo spomenuti da je svakoj igri „u prirodi“ riješiti problem. U dosadašnjoj nastavi imamo učenje koje ima za cilj steći znanje i razumijevanje. Dobro je znano da u igri nešto morate razumjeti da bi riješili problem i na taj način stekli iskustvo. U dosadašnjoj nastavi za daljnji nastavak rada može se steći znanje, međutim vrlo često ne i razumijevanje, dok je kao što smo spomenuli u igri to neminovno za nastavak igre.

Ono što je zaista bitno jest da učenici putem igranja video igra imaju brzu povratnu informaciju što kod učenja dosadašnjom nastavom oni to nemaju, barem ne svakidašnje i trenutačno. Na taj način razvijaju se vještine koje ne samo da pomažu u igranju video igra već i u daljnjem snalaženju u životu.

Također bitno je spomenuti da Broussard (2011) tvrdi kako dosadašnja nastava koja se provodi u današnjim školama ima za cilj osloboditi prirodnu kreativnost djeteta, međutim s tim istim nastavnim strategijama oni to zaustavljaju na način da uče djecu kako da nauče napamet (memoriranje).

Kako bi bolje razumjeli učenje uz igru moramo pobliže proučiti kakva je današnja populacija igrača i koje su njihove individualne karakteristike.

Istraživanjima koja su na tu temu provedena utvrdila je McGonigal (2011) kako ljudi diljem svijeta provode jako mnogo vremena igrajući videoigre. Isto tako utvrđeno je kako se diljem svijeta provede gotovo tri bilijuna sati tjedno igrajući video igre. Također McGonigal (2011) je utvrdila kako je vrijeme koje djeca provedu u školi od petog razreda pa sve do kraja srednje škole jednako vremenu od 10,000 sati, a jednako toliko prosječna mlada osoba provede na igranju online igra do svoje 21 godine.

Slijedom toga, neki autori kao što su Broussard (2011), McGonigal J. (2011), Barab, Ingram-Gobel i Warren (2009), Davidson i Goldberg (2009), Farell (2009), Gee (2003), Jenkins (2005), Ryan i Prztbylski (2006), Squire, DeVane i Durga (2008) tvrde kako zahvaljujući različitim oblicima i tehnologijama na kojima se mogu igrati igre, igrači imaju učitelja, pedagoga, trenera i prijatelja u igri u kojoj se može pristupiti 24 sata dnevno svih 7 dana u tjednu. Igračka tehnologija može biti jedan od alata neprocjenjivih vrijednosti za učenje u učionici. Glavni dio igre jest zabavni aspekt koji mobilizira učenike i na taj način ih privlači procesu učenja.

Ovdje se zapravo spominje korištenje video igara u edukativne svrhe, međutim dobro je znano da to nije neka novina. Autorica Jessica M. Broussard (2011) spominje kako je uporaba video igra u edukativne svrhe, već odavno poznata. Ona tvrdi kako je poznato poduzeće predvidjelo zamiščljenu verziju projekta već 1979., te je 1985., isto poduzeće tzv. The Minnesota Education Computing Consortium (MECC) izdalo verziju —The Oregon Trail koji je osmišljen kako bi se igrao na Apple II(Classics, 1999). Ova je igra posebno dizajnirana kako bi učenike poučila o teškoćama života 19. stoljeća. Ono što je zaista pozitivno u današnjici jest da mnoga kućanstva s obzirom na 1985. godinu imaju kompjutere, laptope, konzole koje se mogu priključiti na televizore i LCD-e, te razno razne uređaje kao što su primjerice Nintendo DS (dual screen) i PlayStation

Portable. Na taj je način igranje video igra, učenje putem video igra i sam proces gamifikacijske nastave puno bliži nego što zapravo mislimo.

Osim znatno manje cijene uređaja, od 1985. godine ono što je uznapredovalo jesu i jačine i veličine uređaja. U današnjici možemo vidjeti mnoge uređaje koji se mogu nositi u džepovima i torbicama. Njihov je cilj da korisnik primi brzi odgovor i na taj način riješi svoj problem gdje god da se nalazio i u bilo koje vrijeme zatražio odgovor. Još je 2001. godine jedan od autora (Prensky, Digital natives, digital immigrants, 2001*)* iz tog područja tvrdio da igračka tehnologija pruža učenicima velike mogućnosti učenja, gdje je i samo učenje zabavno.

Igre u razredu

Rasprave o igrama u razredu se odvijaju već desetljećima. Mnogi autori kao što su Blumberg (2001), Casey (1992), Lieberman (1998), Silvern (1986), Squire, DeVane, i Durga (2008) pokušali su prikazati prednosti i nedostatke korisnosti igra u razredu.

Autori tvrde da je jedna od najvećih prepreka do sada bila što nisu mogli dobiti neoboriv dokaz vezan za igre koje sudjeluju, odnosno pomažu li one da djeca lakše i brže uče. Steinkuehler (2011) je tvrdio da je najveća prepreka za povećanje istraživačke baze onaj dio kad znanstvenici nisu često u mogućnosti doći u učionice izvan eksperimentalnih jedinica kako bi na taj način dobili neporeciv dokaz da je igranje igra veoma korisna za obrazovanje. Mnoge nastavne jedinice su zapravo odrađene izvan učionice. Jedan od poznatijih koji je u svoju edukaciju pokušao uvesti igre jest Blumberg (2001). On je proučavao učenike izvan učionice, odnosno odveo je svoje učenike na mjesta gdje su se igrale video igre. On je dozvolio svojim učenicima da desetak minuta igraju komercijalne igre i pri tome da se koncentriraju i da obraćaju pažnju na ono što je važno.

Područje video igra u nastavi zaista je poseban fenomen kojeg bi trebalo zasebno razraditi i proučavati. Broussard (2011) naglašava taj fenomen kao posebnu strategiju. Tumači kako je potrebno na širokom području produžiti proučavanje fenomena igre i kako sama igra može znatno poboljšati učenje.

Međutim, 2010. godine Sheldon (2010) uvodi igru kao dio nastavnog procesa. On se oslanja na mehanički dio igre na način da temelje igre bazira na iskustvenom učenju. Također izbjegava trošak skupe opreme i softvera, jer velik dio njegove metodologije zagovara pomak u perspektivi, a ne pomak novčanog toka.

Metode

Uzorak i instrumenti

Istraživanje je provedeno u osnovnoj školi koja se sastoji od matične škole i dvije područne škole. U prigodnom uzorku je obuhvaćeno 280 učenika (N=278). Učenici koji su sudjelovali u istraživanju bili su polaznici od 1. do 8. razreda. Istraživanje je provedeno uz pomoć *Upitnika o video igrama* koja se sastoji od 25 pitanja. Pitanja su zatvorenog tipa.

Upitnikom su postavljena pitanja kojim se od ispitanika tražilo izravne odgovore o video igrama.

Cilj i problemi istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest utvrditi koliko učenici u primarnom obrazovanju koriste video igre u školi i u slobodno vrijeme, jesu li učenici osviješteni pozitivnim/negativnim učincima video igara i koliko im je bitno igranje video igara.

Hipoteze

S obzirom na problematiku kojom se namjeravamo baviti u radu dane su slijedeće hipoteze:

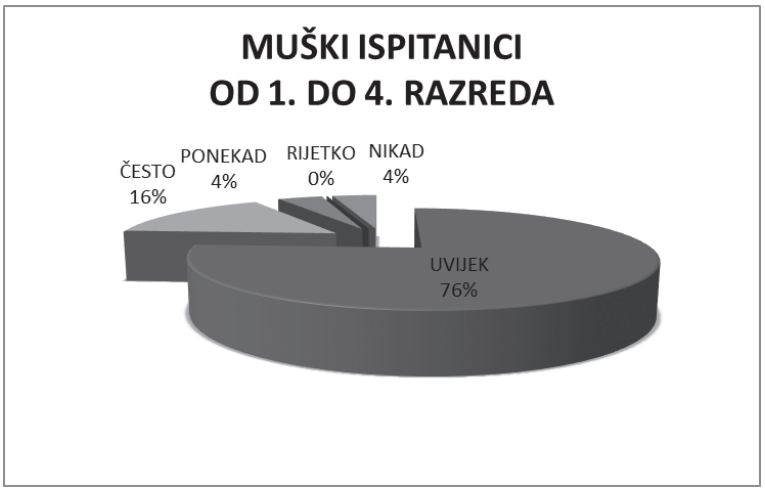
a) očekuje se da ispitanici ne koriste video igre u školi,
b) očekuje se da ispitanici uvijek koriste video igre u slobodno vrijeme,
c) očekuje se da ispitanici često koriste video igre za vrijeme putovanja,
d) očekuje se da ispitanici često koriste video igre kad su na duljem odmoru kod kuće,

e) očekuje se da ispitanici koriste video igre kad su u društvu,
f) očekuje se da ispitanici uvijek koriste video igre kad su sami,

Rezultati i rasprava

Ispitanikovo korištenje video igra u školi

Korištenje video igara u školi istraženo je pretpostavljanjem pitanja; koliko ispitanici koriste video igre u školi. Isto pitanje je postavljeno u razredima od 1. do 4. i od 5. do 8. razreda. Navedenu aktivnost korištenja video igara u školi istraživano je među muškim i ženskim ispitanicima. Dobiveni rezultati istraživanja muških ispitanika od 1. do 4. razreda prikazani su u grafičkom prilogu 1.



Grafički prilog 1.

Dobiveni rezultati su pokazali da učenici od 1. do 4. razreda uvijek koriste video igre dok su u školi, o čemu se izjasnilo 76% ispitanika. Korištenje video igara u školi odnosi na vrijeme izvan nastavnog procesa. Jednako tako rezultati su pokazali da učenici od 5. do 8. razreda uvijek koriste video igre dok su u školi, o čemu se izjasnilo 58% ispitanika.

Kod učenica je rezultat nešto drugačiji. Naime, učenice od 1. do 4. razreda u najvećem postotku (62%) su se izjasnile kako ponekad koriste video igre u školi. Dok su učenice od 5. do 8. razreda izjasnile, u najvećem postotku (68%), kako često koriste video igre dok su u školi.

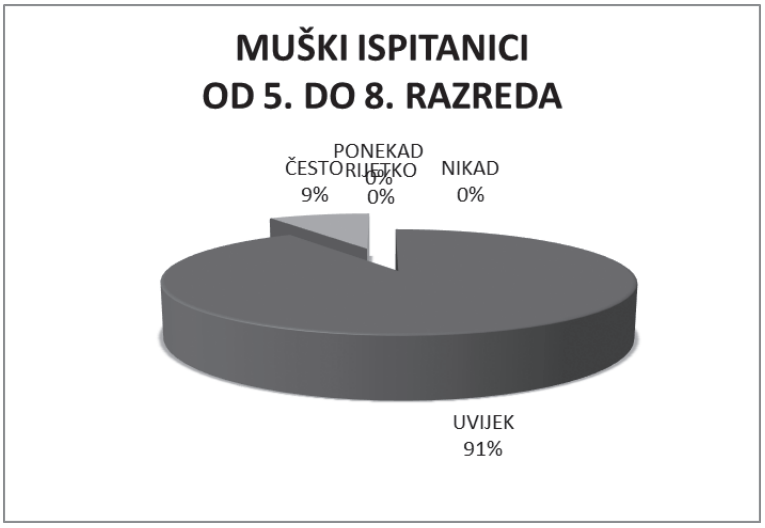
S obzirom na mlađi i stariji uzrast u osnovnoj školi rezultati su pokazali da učenici i učenice od 5. do 8. razreda učestalije koriste video igre od učenika i učenica od 1. do 4. razreda dok su u školi. Rezultati pokazuju kako učenici od 1. do 4. razreda učestalije koriste video igre od učenica od 1. do 4. razreda dok su u školi.

Osim navedenog može se uočiti kako učenici od 5. do 8. razreda u većem postotku koriste video igre od učenica od 5 do 8. razreda dok su u školi.

Time je prva hipoteza opovrgnuta.

Ispitanikovo korištenje video igra u slobodno vrijeme

Istraživanje "koliko ispitanici kriste video igre u slobodno vrijeme" provedeno je među učenicima od 1. do 4. razreda, te od 5. do 8. razreda i posebno u okviru muških i ženskih učenika. Rezultati istraživanja za muške ispitanike od 5. do 8. razreda iskazani su u grafičkom prilogu 2.



Grafički prilog 2.

Rezultati su pokazali da učenici od 1. do 4. razreda uvijek koriste video igre u slobodno vrijeme, o čemu se izjasnilo 82% muških i 81% ženskih ispitanika. Učenici od 5. do 8. razreda, također, uvijek koriste video igre u slobodno vrijeme, o čemu se izjasnilo 91% muških ispitanika.

Učenice od 1. do 4. razreda uvijek koriste video igre u slobodno vrijeme, njih 81 %. Dok su se učenice od 5. do 8. razreda često koriste video igre u slobodno vrijeme, njih 43 %.

S obzirom na mlađi i stariji uzrast u osnovnoj školi rezultati su pokazali da učenici i učenice od 1. do 4. razreda učestalije koriste video igre od učenika i učenica od 5. do 8. razreda u svoje slobodno vrijeme.

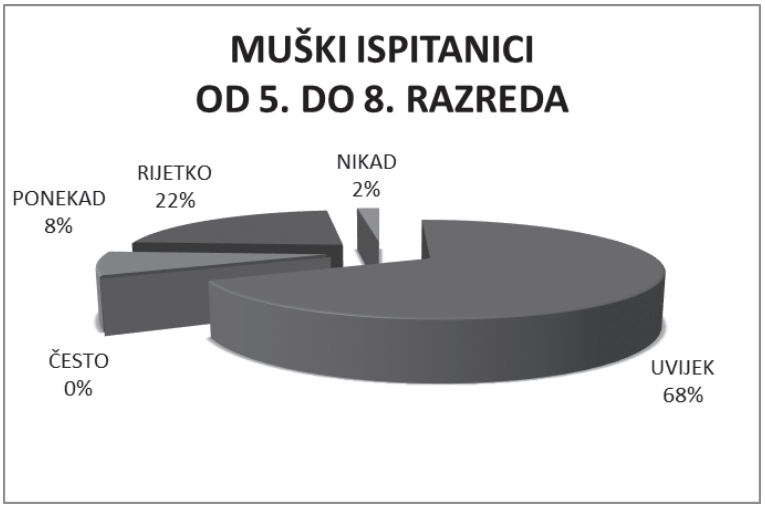
Prema rezultatima vidljivo je kako učenici od 1. do 4. razreda podjednako koriste video igre od učenica od 1. do 4. razreda u svoje slobodno vrijeme.

Iz rezultata je vidljivo kako učenici od 5. do 8. razreda u većem postotku koriste video igre od učenica od 5 do 8. razreda u slobodno vrijeme.

Druga hipoteza je potvrđena.

Ispitanikovo korištenje video igra za vrijeme putovanja

Ovaj dio istraživanja istraživao je koliko muški i ženski ispitanici koriste video igre za vrijeme putovanja. Istraživanje se odnosilo na učenike od 1. do 4. razreda i na učenike od 5. do 8. razreda. Grafičkim prilogom 3. prikazani su dobiveni rezultati za muške ispitanike od 5. do 8. razreda.



Grafički prilog 3.

Učenici od 1. do 4. razreda često (36%) koriste video igre kad otputuju, dok učenici od 5. do 8. razreda uvijek (68%) koriste video igre kad negdje otputuju izvan boravišta.

Učenice od 1. do 4. razreda rijetko (55%) koriste video igre kad otputuju. Dok su se učenice od 5. do 8. razreda izjasnile da ponekad (62%) koriste video igre kad otputuju.

S obzirom na mlađi i stariji uzrast u osnovnoj školi rezultati su pokazali da učenici i učenice od 5. do 8. razreda učestalije koriste video igre od učenika i učenica od 1. do 4. razreda kada negdje otputuju.

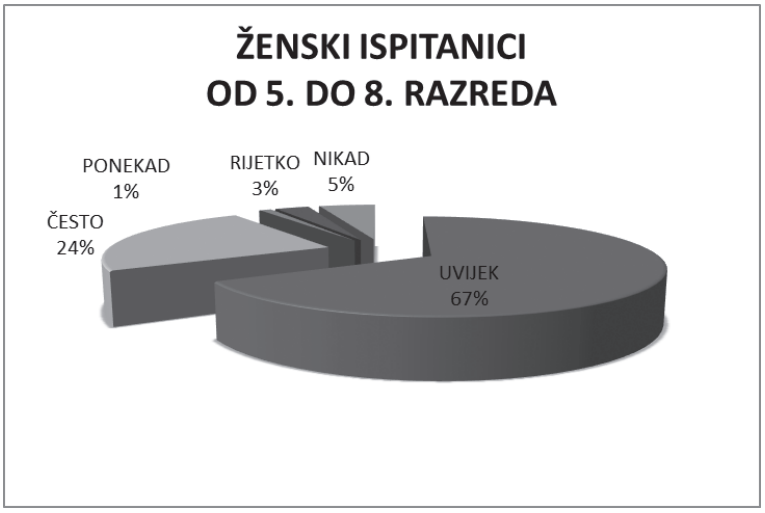
Prema rezultatima vidljivo je kako učenici od 1. do 4. razreda češće koriste video igre od učenica od 1. do 4. razreda kad negdje otputuju.

Iz rezultata je vidljivo kako učenici od 5. do 8. razreda u većem postotku učestalije koriste video igre od učenica od 5 do 8. razreda kad negdje otputuju.

Treća hipoteza je potvrđena.

Ispitanikovo korištenje video igra za dulji odmor kod kuće

U istraživanju smo postavili pitanje učenicima od 1. do 8. razreda, i muškim i ženskim, koliko koriste video igre kad su na duljem odmoru kod kuće. Rezultati koji su dobiveni kod ženskih ispitanika od 5. do 8. razreda prikazani su u grafičkom prilogu 4.



Grafički prilog 4.

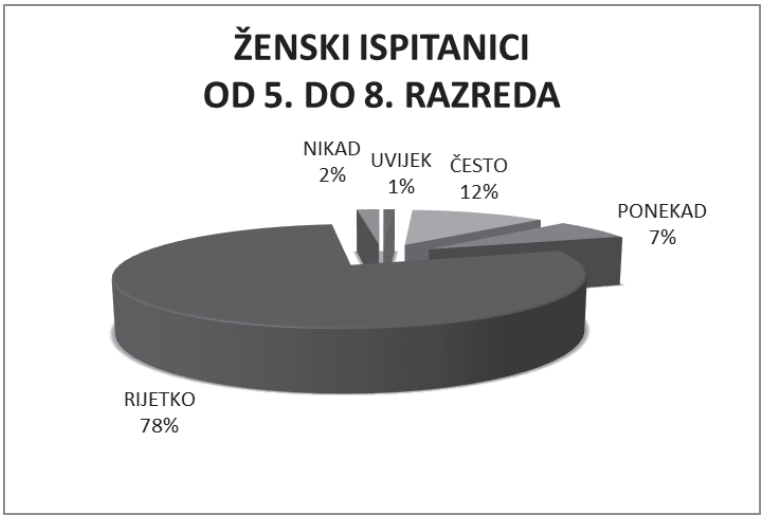
Učenici od 1. do 4. razreda uvijek (63%) koriste video igre kao i učenici (41%) od 5. do 8. razreda kad su na duljem odmoru kod kuće.

Učenice od 1. do 4. razreda uvijek (50%) koriste video igre kao i učenice (67%) od 5. do 8. kad su na duljem odmoru kod kuće.

S obzirom na mlađi i stariji uzrast u osnovnoj školi rezultati se nisu razlikovali. Pokazali su da učenici i učenice od 1. do 8. razreda jednako koriste video igre kad su na duljem odmoru kod kuće. Time je četvrta hipoteza potvrđena.

Ispitanikovo korištenje video igara u društvu

Istraživanje "korištenje video igara u društvu" provedeno je među učenicima od 1. do 8 razreda u okviru muških i ženskih učenika. Rezultati istraživanja kod ženskih ispitanika od 5. do 8. razreda iskazani su u grafičkom prilogu 5.



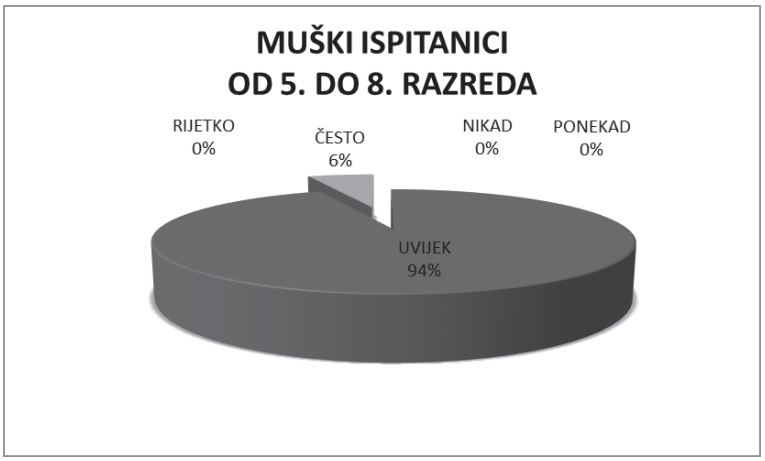
Grafički prilog 5.

Učenici od 1. do 4. razreda često koriste video igre dok su u društvu, o čemu su se izjasnili 29 % ženskih i 39% muških ispitanika. Za razliku od njih učenici od 5. do 8. razreda vrlo često koriste video igre dok su u društvu, o čemu se izjasnilo 41% muških ispitanika. Što se tiče učenica od 1. do 4. razreda rezultati su pokazali kako ponekad koriste video igre dok su u društvu, o čemu se izjasnilo 29% ispitanika. Učenice od 5. do 8. razreda rijetko kad koriste video igre dok su u društvu, o tome se izjasnilo 78% ispitanika. S obzirom na niži uzrast učenika i učenica u osnovnoj školi rezultati su pokazali da učenici za razliku od učenica učestalije koriste video igre dok su u društvu. Kod učenika i učenica od 5. do 8. razreda rezultati su pokazali da učenici više koriste video igre od učenica dok su u društvu.

Peta hipoteza je tim rezultatima potvrđena.

Ispitanikovo korištenje video igara kad je sam /sama

Istraživanje korištenja video igara kad su sami kod kuće provedeno je kod muških i ženskih ispitanika od 1. do 8. razreda. U grafičkom prilogu 6. prikazani su dobiveni rezultati za muške ispitanike od 5. do 8. razreda.



Grafički prilog 6.

Učenici od 1. do 4. razreda uvijek koriste video igre, o čemu su se izjasnili 78% učenika ispitanika, kao i učenici od 5. do 8. razreda kad su sami, o čemu se izjasnilo 94% ispitanika. Uče-

nice od 1. do 4. razreda vrlo često koriste video igre, o čemu se izjasnilo 68% ispitanika, kao i učenice od 5. do 8. kad su same, o čemu se izjasnilo 79% ispitanika.

S obzirom na mlađi i stariji uzrast u osnovnoj školi rezultati se nisu razlikovali. Razlika se mogla očitovati jedino u spolu. Učenici od 1. do 8. razreda više koriste video igre kad su sami od učenica od 1. do 8. razreda. Ovime je šesta hipoteza potvrđena.

Zaključak

U današnjici je sve veća prisutnost tehnologije. NOK (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010) spominje *digitalnu kompetenciju* kao jednu od osam temeljnih kompetencija za cijeloživotno obrazovanje. Što znači da je neizbježno da će u bliskoj budućnosti uporaba tehnologije postati glavno sredstvo u mijenjanju tradicionalnih školskih uvjeta.

Stoga je od velike važnosti da se što ranije osvijestimo koliko je tehnologija već sada prisutna kod djece primarnog obrazovanja i da je ona potencijalno sredstvo koje može dovoditi do dugoročnih dobrobiti. Ona može razvijati i podizati ogromne razine dječjeg razvoja na području kognitivnog, socijalnog, emotivnog i fizičkog razvoja. Tim više ako je to onaj dio tehnologije koju dijete voli i bez napora sa voljom i željom kao što je to primjerice, primjer sa video igrama, odnosno igrama koje uključuju suvremenu tehnologiju na bilo koji način.

Iako moramo biti svjesni kako tehnologija ne može postati zamjena za učitelja, ona može koristiti u radu kao bilo koje drugo didaktičko sredstvo.

S obzirom na ta saznanja odlučili smo istražiti odnosno utvrditi koliko učenici u primarnom obrazovanju koriste video igre u školi i u slobodno vrijeme. Rezultatima provedenog istraživanja došli smo do slijedećih zaključaka. Od 278 ispitanika svi su koristili video igre barem jednom. U velikom broju često koriste video igre u školi, uvijek u slobodno vrijeme, često za vrijeme putovanja (stariji uzrast), uvijek za dulji odmor kod kuće, često dok su u društvu (mlađi uzrast) i uvijek kad su sami. U nešto manjoj mjeri ispitanici rijetko koriste video igre za vrijeme putovanja (mlađi uzrast) i dok su u društvu (stariji uzrast).

Rezultatima istraživanja potvrdili smo pretpostavljene hipoteze, osim prve u koju smo opovrgnuli tvrdnju.

Ti nam zaključci govore kako ispitanici koriste u velikom broju video igre, a da nisu ni svjesni.

Rezultatima zapravo možemo uvidjeti koliko ispitanici vole igrati video igre bili oni u školi, kod kuće, sami ili u društvu. Današnja tehnologija nam pruža mnogo mogućnosti i htjeli mi ili ne dio smo nje same. Stoga, bilo bi od velike značajnosti kad bi se mogle video igre ili dijelovi video igra uključiti u edukaciju primarnog obrazovanja. Što bi se odnosilo i na redovnu nastavu svakog predmeta.

U ovom istraživanju također je bilo bitno pronaći smjernicu za današnje i buduće generacije učitelja u čijem je okruženju sve zastupljenija tehnologija i zabava koja u konačnici povezuje uređaje i video igre, a samim time i učenje putem procesa igrifikacije koji postaje sve popularniji. Prema navedenom ovim smo istraživanjem dokazali kako učenici sve češće i učestalije koriste video igre, prema tome zašto onda to ne bismo iskoristili u obrazovne svrhe.

Literatura

Barab, S., Ingram-Gobel, A., i Warren, S. (2009). *Conceptual Play Spaces.* U S. Barab, A. Ingram-Gobel, & S. Warren (Ur.), *Conceptual Play Spaces* (str. 989-1009). IGI Global.

Blumberg, F., Hollander,B., and Genovese, J. (2001). *Goals, Attention, and Video Game Performance Among Gifted Children.* Gifted Child Quarterly, 45. doi: 10.1177/001698620104500306

Broussard, J. E. (2011). *Playing class: A case study of ludic pedagogy* . Doktorska disertacija).

Louisiana: Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy

Bruner, J. (1976). *Nature and Uses of Immaturity, Play Its Role in Development and Evolution.* New York: Penguin Books.

Casey, J. A. (1992). *Counseling Using Technology with At-Risk Youth.* ERIC Digest.

Classics, E. S. (1999). *The Oregon Trail*. Preuzeto 4. kolovoz 2013. sa http://www.ldt.stanford.edu/ldt1999/Students/kemery/esc/otMainFrame.htm

Davidson, C. N., i Goldberg, D. T. (2009). *The Future of Learning Institutions in a Digital Age.*

Duran, M. (2003). *Dijete i igra.* Zagreb: Naklada Slap.

Elkonin, D. B. (1978). *Psihologija igri.* Moskva: Pedagogika.

Farell, D. (2009). *David learns games*. Preuzeto 2. kolovoz 2013. sa Meaningful Play: Definitions from Salen & Zimmerman: http//www.davidlearnsgames.com/

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy.* New York: Palgrave Macimillan.

Jenkins, H. (2005). Getting into the game. *Educational Leadership 62(7)* , str. 48-51.

Lieberman, D. (1998). *Health Education Video Games for Children and Adolescents: Theory, Design, and Research Findings.* Rad prezentiran na Annual Meeting of the International Communication Association, Jerusalem, Israel.

Loton, D. (2007.). *Problem Video Game Playing, Self Esteem and Social Skills:* An Online Study:
An Honours thesis submitled to the department of Psychology, Victory University. http://docstoc.com/docs/4054464. Problem-Video_gameplaying-Self-Esteem-and-Social-Running-Head

Lorenz, K. (1976). *Psychology and Phylogeny, Its Role in Development and Evolution.* New York: Penguin Books.

McGonigal, J. (2011.). *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World,* Penguin Books.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon 9(5)*.

Reynolds, P. C. (1976). *Play, language and human evolution, Play Its Role In Development and Evolution.* New York: Penguin Books.

Ryan, R., i Prztbylski, A. (2006). *A Self-determination theory approach.* U *The motivational pull of video games* (str. 347-363). Motiv Emot.

Sheldon, L. (Lipanj 2010). *Gaming the Classroom.* Preuzeto 6. kolovoz 2013. sa Gaming the Classroom: http://gamingtheclassroom.wordpress.com/

Silvern, S. B. (1986). *Classroom Use of Videogames. Educational Research Quarterly*, 10(1), 10- 16.

Squire, K., DeVane, B., & Durga, S. (2008). *Designing centers of expertise for academic learning through video games. Theory Into Practice 47(3)* , str. 240-252.

Steinkuehler, C. (Srpanj 2011). *ConstanceS.* Preuzeto 23. kolovoz 2013. iz ConstanceS: http://website.education.wisc.edu/steinkuehler/blog/

Ivana Medica Ružić
Osnovna škola Jože Šurana Višnjan
Istarska 2, 52463 Višnjan, Hrvatska
medicaivana@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 175-184

Videogames in primary education

Ivana Medica Ružić
Primary school Jože Šurana Višnjan, Višnjan, Croatia

Abstract

Play is important for sustainable development, just we do not often recognize it as such and we do not know how important it is. It mainly leeds to long-term well-being, developes and raises up enormous child's development level in the domain of cognitive, social, emotional and physical development. In fact, play as such is formded basis in which children may recognize their interests and express their satisfactive, and in that way overcome particular fears and disappointments.

On the other hand, increasing appearance of video games in child's everyday life is noticable. Video games mainly appear in negative context, although child's interest and engagement in them are inevitably noticable. Consequently, the purpose of this research is to present how much time children spend playing video games. The research has been carried out in an elementary school. Respondents were students from 1st to 8th grade (N=278) who solved questionaire upon which was defined how often and how much their children spend every day playing video games.

Key words*: play;teaching; primary education; students.*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 185-197

Is curiosity good for students? The case of Faculty of Teacher Education and Faculty of Kinesiology

Dubravka Miljković[1] and Lana Jurčec[2]
[1,]*Department of education, Faculty of Teacher Education, University of Zagrebu*
[2]*Department of psychology, Faculty of Teacher Education, University of Zagrebu*

Abstract

The aim of the study was to assess the relationship between curiosity and well-being in the sample of university students. 318 college students from Faculty of Teacher Education and Faculty of Kinesiology (100 males and 215 females) participated in the study. The students ranged in age from 18 to 26. Four questionnaires were administered: Curiosity and Exploration Inventory - CEI-II (Kashdan, et al., 2009), Positive and Negative Affect Schedule - PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988), Flourishing Scale – FS (Diener, et al. 2009) and Basic Needs Satisfaction Scale (Gagné, 2003).

Results of ANOVAs showed that students of Faculty of Kinesiology had higher scores on both curiosity scales: Curiosity Stretching and Curiosity Embracing. Curiosity stretching reflects the motivation to seek out knowledge and new experiences while embracing dimension is related to willingness to embrace the novel, uncertain, and unpredictable nature of everyday life. They also scored higher on positive affect and lower on negative affect. There was no statistical difference between students from two faculties on flourishing scale and satisfaction of basic psychological needs. Gender differences were found only for negative affects, with females scoring higher on negative affect scale.

Both curiosity scales were correlated to well-being scales, but as results of hierarchical regression analyses revealed, only Curiosity Stretching was significant predictor of basic needs satisfaction, positive affect and flourishing. This suggests the possibility of positive influence of curiosity on well-being and need to pay more attention to methods for developing curiosity at the university teaching and learning.

Key words: *curiosity; well-being; basic psychological needs; positive/negative affect; students*

Introduction

Most people stop looking when they find the proverbial needle in the haystack.
I would continue looking to see if there were other needles.
Albert Einstein

Curiosity and its correlates

Berlyne (1960) described curiosity as a state of emotional arousal caused by conceptual conflict or insecurity, which then stimulate the search for information or research to resolve this uncertainty. The consequence is the restructuring of knowledge or learning. Frijda (1994) discusses curiosity as emotion, some other authors (e.g., Clore, Ortony, & Foss, 1987) treat it as a cognitive state, (Depue, 1996) described it as a core motivational mechanism of the biologically-based system of reward sensitivity. Ryan & Deci (2000) discuss about it in a scope of intrinsic motivation which in turn, is central to well-being.

It seems that curiosity is an underlying motive in maintaining perseverance and creativity. Writers, artists, inventors, scientists and all others involved in the creative process are often invoked by curiosity to describe the psychological need which leads them to work. The very desire for success and creativity are not sufficient motivation to be persistent in work for ten or

twelve or even sixteen hours a day regardless of the imbalance with other life roles (Kashdan and Fincham, 2002). Csikszentmihalyi (1988) explains that the reason for this is that creativity has a broader social dimension, i.e., always someone *else* decides whether the manuscript will be printed or paintings will be displayed. On the other hand, curiosity has self-regulatory mechanism that encourages intrinsic goal orientation, persistence, personal development, and creativity - with proper circumstances (Kashdan and Fincham, 2002). It is obvious that there is a positive feedback loop between the various intra-individual constructs. For example, if someone adopts more knowledge and is more proficient in the area, it is more likely that (at least to some extent), when engaged in these activities, (s)he receive more positive reinforcement and will persist in the activity longer. Then, people who have an intrinsic interest in the issue, are likely to be more satisfied while engaged in it and it is more likely that this will have a significant impact on their present and future well-being and the image they have of themselves (Ryan & Deci, 2000).

Curiosity, that is, its emotional - motivational component is associated with the active gathering of information necessary to, in the broadest sense, fill in knowledge gaps. Curiosity energizes personal resources in intrinsically satisfying activities - regardless of their other outcomes. It involves learning rules (eg. through additional training or prolonged exercise), converting boring activities in entertaining ones and risk-taking (Kashdan, 2002). Curiosity is a prerequisite for the investigation of the environment, as well as investigation of ourselves; our ideas and emotions - which leads to the acquisition and integration of new perspectives and experiences (Kashdan, Rose and Fincham, 2001). By intentionally seeking novel and challenging events, people with greater curiosity stretch or expand their knowledge, skills, and goal-directed efforts (e.g., Ainley et al., 2002).

Many consider (e.g., Boyle, 1983; Ben-Zur, 2002) that curiosity is not just a temporary condition but also more permanent personality trait that is expressed in a wide variety of situations. Curiosity is related to information seeking or exploration of the environment, anxiety to avoidance of threatening situations due to fear, and anger to aggressive action (Ben-Zur, 2002). Kashdan & Steger (2007) proved curiosity as a mechanism for achieving and maintaining high levels of well-being and meaning in life. They found that on days when they are more curious, people high in trait curiosity reported more frequent growth-oriented behaviors and life satisfaction.

Well – being

According to Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Ryan, & Deci, 2008) there are three innate psychological needs, which have to be satisfied for individuals to flourish: the needs for autonomy (i.e., experiencing a sense of volition and psychological freedom), competence (the feeling that one is effective and able in one's behavior, rather than ineffective and inapt (White, 1959) and relatedness (the feeling that one is connected to or in harmony with important others, rather than alienated or marginalized (Baumeister and Leary, 1995). Much research in the SDT tradition has supported the idea that people acting because of autonomous reasons consistently report greater subjective well-being (happiness) than those acting because of controlled or externally regulated reasons (see Deci and Ryan, 2000 or Sheldon, 2002 for a review). Personal well-being is a direct function of the satisfaction of these basic psychological needs (Deci and Ryan, 1991; Ryan, 1995; Ryan and Deci, 2002). Ryan and Deci (2001) integrated and organized the field of well-being into two broad traditions: one dealing with happiness (hedonic well-being), and the other dealing with human potential (eudaimonic) well-being. The hedonic approach views well-being as the presence of positive mood and life satisfaction - feeling good more often than feeling bad. The second approach is eudaimonic well-being which is tied to personal growth and the cultivation of one's full potential (Fava, & Riuni, 2003).

Factors in the person or situation that facilitate autonomy, competence, and relatedness are expected to enhance well-being, whereas factors that detract from fulfillment of these needs should undermine well-being. According to Sheldon and Elliot (1999) accumulation of these sat-

isfying experiences over time leads to an increase in longitudinal well-being and, as posted by Seligman (2011) in flourishment.

As stated before, curiosity could serve as a mechanism for achieving and maintaining high levels of well-being. But how does curiosity fit among the concepts of well-being and basic psychological needs? And is it, on this point, reasonable to expect differences among students from very different faculties?

The aim of this study was to asses the relationship between curiosity, satisfaction of basic psychological needs and well-being of students at two different faculties.

We assumed that the components of curiosity will be positive predictors of satisfaction of basic psychological needs. We have also assumed that the curiosity and basic psychological needs will be positive predictors of flourishing and positive affect and negative predictors of negative affect.

Method

Participants and procedure

The participants were 318 college students (100 males and 215 females; 3 participants did not report gender) from Faculty of Kinesiology (KIF) and Faculty of Teacher Education (), University of Zagreb. Participants in the sample ranged from age 18 to 26 (M = 20.49, SD = 1.51; 16 participants did not report age).

Questionnaires were administered in group settings during the regular lectures. Approximately 15 minutes were needed to fill out the questionnaires. Prior to the questioning the respondents were introduced to the participants' rights to voluntary participation and guaranteed anonymity.

Instruments

Four questionnaires were administered:

Curiosity and Exploration Inventory (*CEI-II*; Kashdan et al., 2009) is a self-report instrument assessing individual differences in the recognition, pursuit, and integration of novel and challenging experiences and information. The scale comprising of two dimensions: *stretching* - being motivated to seek knowledge and new experiences (5 items; e.g.: *I actively seek as much information as I can in new situations; I view challenging situations as an opportunity to grow and learn*), and *embracing* - a general willingness to embrace the novel, uncertain, and unpredictable nature of everyday life (5 items; e.g.: *I am the type of person who really enjoys the uncertainty of everyday life; I prefer jobs that are excitingly unpredictable*). Respondents were asked to rate how accurately each item reflects the way they generally feel and behave, on five-point Likert scale, from 1 – not at all through 5 – extremely. In this study, Cronbach´s alpha coefficients of reliability were .79 for stretching subscale, and .69 for embracing subscale.

Positive Affect and Negative Affect Schedule *(PANAS;* Watson, Clark, & Tellegen, 1988) provides a self-assessment of both positive (PA) and negative (PN) general activated affective states. There are 10 adjectives for the PA dimension (e.g., *enthusiastic*) and 10 adjectives for the NA dimension (e.g., *nervous*). Respondents were asked to rate the extent to which they have experienced each particular emotion within three months, on a five-point Likert scale, from 1 - not at all through 5 - very much. Cronbach's alpha in this study was 0.86 and 0.84 for the Positive Affect Scale and for the Negative Affect Scale respectively.

Flourishing Scale (*FS*; Diener et al., 2009) is 8-item measure of -perceived success in important areas such as relationships, self-esteem, purpose, and optimism (e.g., *I actively contribute to the happiness and well-being of others*). The scale provides a single psychological well-being score. A high average score represents a person with many psychological resources and strengths. Individuals respond to each item on a five-point Likert scale, from 1 – strongly disagree through 5 – completely agree. In this study, Cronbach´s alpha coefficient of reliability was .83.

Basic Needs Satisfaction in General Scale (*BNSG;* Gagné, 2003) is a self-report instrument that was created to assess the satisfaction of basic psychological needs in general. The original scale has 21 items concerning the three needs: for competence (e.g., *I have been able to learn interesting new skills recently*.), autonomy (e.g., *I feel like I am free to decide for myself how to live my life*.), and relatedness (e.g., *I consider the people I regularly interact with to be my friends*.). The three correlated subscales *were averaged* to form a single index of general need satisfaction. Individuals respond to each item on a five-point Likert scale, from 1 – strongly disagree through 5 – completely agree. In this study, Cronbach´s alpha coefficient of reliability was .85.

Results

Descriptive statistics and intercorrelations of all measured variables are presented in Table 1. Generally, students in this study reported moderately high levels of experienced flourishing and satisfaction of basic psychological needs, moderate curiosity stretching, curiosity embracing and presence of positive affects. Presence of negative affect were rated as moderately low. Positive correlations were found between both measures of curiosity and all well-being measures used in this study. Contrary to that, negative correlations were found between both measures of curiosity and negative affect as measure of ill-being. Both curiosity scales had the highest positive correlations with positive affect.

Table 1.
Intercorrelations and descriptive statistics for the curiosity scales, satisfaction of basic psychological needs, and well-being

	1. CEI_S	2. CEI_E	3. BNSG	4. PA	5. NA	6. FS
1. Curiosity Stretching	-					
2. Curiosity Embracing	.652**	-				
3. Basic Needs Satisfact.	.316**	.284**	-			
4. Positive Affect	.614**	.453**	.480**	-		
5. Negative Affect	-.233**	-.190**	-.430**	-.438**	-	
6. Flourishing	.430**	.327**	.669**	.552**	-.385**	-
M	3.53	3.45	3.91	3.63	1.96	4.09
SD	0.64	0.66	0.43	0.56	0.56	0.52

Analyses of variance (ANOVA) were conducted to determine psychological well-being, ill-being, basic needs satisfaction and curiosity differences between male and female students and according to their faculty. Due to small sample size of male students (N=6) from Faculty of Teacher Education (ufzg), it wasn´t possible to test interaction effects. In first set of ANOVAs, curoiosity mesasures (stretching and embracing), basic needs satisfaction, well-being measures (flourishing and positive affect) and ill-being measure (negative affect) were included as dependent variables, gender as independent variable and faculty as controlled covariate (Table 2). In second set of ANOVAs, the same dependent variables as previously were included, but independent varibale was faculty and gender was included as controlled covariate (Table 3).

Table 2.
Gender differences in curiosity and subjective well-being

		M	SD	$F_{(1,312)}$	Sig.	part. eta²
Curiosity Stretching	F	3.48	0.65	2.532	.113	.008
	M	3.62	0.62			
Curiosity Embracing	F	3.40	0.69	0.298	.585	.001
	M	3.53	0.58			
Basic Needs Satisfaction	F	3.94	0.44	0.062	.804	.000
	M	3.86	0.41			

		M	SD	$F_{(1,312)}$	Sig.	part. eta²
Positive Affect	F	3.54	0.54	1.224	.269	.044
	M	3.84	0.56			
Negative Affect	F	2.06	0.56	5.790	.017	.018
	M	1.74	0.51			
Flourishing	F	4.09	0.52	0.591	.443	.002
	M	4.07	0.52			

Note: controlled covariate - faculty

Table 3.
Differences in curiosity and subjective well-being between two faculties

		M	SD	$F_{(1,312)}$	Sig.	part. eta²
Curiosity Stretching	UFZG	3.38	0.65	21.042	.000	.063
	KIF	3.71	0.59			
Curiosity Embracing	UFZG	3.34	0.68	6.873	.009	.022
	KIF	3.57	0.62			
Basic Needs Satisfaction	UFZG	3.96	0.43	1.996	.159	.159
	KIF	3.86	0.43			
Positive Affect	UFZG	3.47	0.51	14.474	.000	.044
	KIF	3.83	0.56			
Negative Affect	UFZG	2.09	0.57	4.092	.044	.013
	KIF	1.80	0.51			
Flourishing	UFZG	4.07	0.51	0.561	.454	.454
	KIF	4.10	0.53			

Note: controlled covariate – gender

Results showed that gender difference was found only for negative affect, with females scoring higher on negative affect scale (Table 2). According to Cohen's criterion (1988), gender had small effect size on negative affect (η^2=.018). There was no statistical difference between male and female students on flourishing scale, satisfaction of basic psychological needs scale, positive affect, and both curiosity measures.

Students of Faculty of Kinesiology had higher scores on both curiosity scales - Curiosity stretching and Curiosity embracing than students of Faculty of Teacher Education. They also scored higher on positive affect and lower on negative affect. The effect size of faculty was moderate for curiosity stretching (part. eta² = 0.063), that was 6% of the variability in the curiosity stretching could be explained with the faculty. The effect size of faculty was small for curiosity embracing (part. eta² = .022), positive affect (part. eta² = 0.044), and negative affect (part. eta² = 0.013). There was no statistical difference between students from two faculties on flourishing scale and satisfaction of basic psychological needs.

In order to examine the percentage of basic needs satisfaction variance accounted for by curiosity, hierarchical multiple regression analysis was conducted (Table 4). Sociodemographic variables (gender and faculty) were entered into regression equation first to control their influence on basic needs satisfaction. The curiosity variables (stretching and embracing) were entered at Step 2. Results showed that sociodemographic variables and curiosity together accounted for 16% of the variance of basic needs satisfaction. In first step, gender and faculty didn´t contributed significantly, but inclusion of curiosity measures into analysis increased prediction for additional 14% of the variance on basic needs satisfaction. In final step, curiosity stretching and faculty were significant predictors of basic needs satisfaction, while curiosity stretching had the highest predictive power. Students of Faculty of Teacher Education and those students with higher motivation to seek out knowledge and new experiences also reported more satisfaction of their basic psychological needs.

Table 4.
Summary of hierarchical regression analysis for demographic characteristics and curiosity predicting aspects of basic needs satisfaction

	1. Step	**2. Step**
	β	β
faculty	-.105	-.226**
gender	-.021	.019
Curiosity Stretching		.290***
Curiosity Embracing		.134
R^2 Change	.014	.143***
	R=.120; R^2=.014; ΔR^2=.008; $F_{(2/311)}$=2.269; p=.105	R=.397; R^2=.157; ΔR^2=.146; $F_{(4/309)}$=14.418; p=.000

*p<.05; **p<.01; ***p<.001
Note: gender (Female = 1; Male = 2); faculty (UFZG = 1; KIF = 2)

Several hierarchical multiple regression analyses were conducted to analyze relationships between measures of well/ill-being and demographic characteristics, curiosity and basic needs satisfaction (Table 4). In each analysis, in first step as independent variables/predictors sociodemographic variables were entered, in second step curiosity measures, and in third basic needs satisfaction. In first analysis, criterion variable was positive affect, in second negative affect, and in third flourishing.

As shown in Table 4, demographic variables, curiosity and basic needs satisfaction together accounted for 53% of the variance of positive affect, 30% of negative affect, and 51% of flourishing.

In first analysis, after controlling for sociodemografic variables (step 1), inclusion of curiosity (step 2) increased prediction for additional 32% of the variance on positive affect. In third step, inclusion of basic needs satisfaction increased prediction for additional 11% of the variance on positive affect. In final model, significant predictors were faculty, gender, curiosity stretching and basic needs satisfaction. Curiosity stretching had the highest predictive power of PA. Students of Faculty of Kinesiology, males, and those students with higher motivation to seek out knowledge and new experiences and whose basic needs were more satisfied also reported more positive affects in their lives.

In second analysis, after controlling for sociodemografic variables (step 1), inclusion of curiosity (step 2) increased prediction for additional 4% of the variance on negative affect. In third step, inclusion of basic needs satisfaction increased prediction for additional 18% of the variance on NA. In final model, significant predictors were faculty, gender and basic needs satisfaction. Basic needs satisfaction had the highest predictive power of NA. Students of Faculty of Teacher Education, females and those students whose basic needs were less satisfied also reported more negative affects in their lives.

In third analysis, after controlling for sociodemografic variables (step 1), inclusion of curiosity (step 2) increased prediction for additional 19% of the variance on flourishing. In third step, inclusion of basic needs satisfaction increased prediction for additional 32%. In final model, significant predictors were curiosity stretching and basic needs satisfaction. Basic needs satisfaction had the highest predictive power of flourishing. Those students with higher motivation to seek out knowledge and new experiences and whose basic needs were more satisfied also reported greater flourishing in daily life.

To summarize, results showed that, besides basic needs satisfaction, curiosity stretching had significant role in explaining students´ basic need satisfaction and well-being but not ill-being.

Table 5.
Summary of hierarchical regression analyses for demographic characteristics, curiosity and basic needs satisfaction predicting aspects of well-being

	Positive affect (PA)		**Negative affect (NA)**		**Flourishing**	
Step	R^2 Change	β	R^2 Change	β	R^2 Change	β
1 – Demograph.	.105***		.083***		.002	
faculty		.269***		-.145*		.055
gender		.078		-.172*		-.062
2 –Curiosity	.315***		.037**		.188***	
faculty		.080		-.082		-.090
gender		.143**		-.193**		-.012
Cur. Stretching		.522***		-.152*		.397***
Cur. Embracing		.088		-.064		.076
3 - BPN	.113***		.179***		.315***	
faculty		.163**		-.187**		.048
gender		.136**		-.184**		-.023
Curios. Stretching		.415***		-.018		.220***
Curios. Embracing		.039		-.002		-.006
Basic psy. needs		.367***		-.461***		.611***
	R=.731; R^2=.534; ΔR^2=.527; $F_{(5/308)}$=70.648, p=.000		R=.547; R^2=.299; ΔR^2==.288; $F_{(5/308)}$=26.296, p =.000		R=.711; R^2=.505; ΔR^2=.497; $F_{(5/308)}$=62.946, p=.000	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001
Note: gender (Female = 1; Male = 2); faculty (UFZG = 1; KIF = 2)

Discussion

Relationship between curiosity, basic psychological needs and well-being

As expected, positive correlations were found between both measures of curiosity (Curiosity Stretching and Curiosity Embracing), basic need satisfaction, well-being measures (Positive affect, Flourishing); negative correlations were found between both measures of curiosity and negative affect as measure of ill-being. Both curiosity scales had the highest positive correlations with positive affect. Hierarchical regression analysis revealed that curiosity stretching and faculty are together significant predictors of basic needs satisfaction: students of Faculty of Teacher Education and those students with higher motivation to seek out knowledge and new experiences also reported more satisfaction of their basic psychological needs. Further hierarchical regression analyses, with all measured variables in regression equation (final step) showed that type of faculty and gender are significant predictor of affects: students of kinesiology and males have higher level of positive affect and lower level of negative affect than future teachers and woman; satisfaction of basic psychological needs is significant predictor of both affects and flourishing; those with satisfied needs have higher level of positive affect, lower level of negative affect and higher flourishment; curiosity stretching is significant predictor of positive affect and flourishing (with no effect on negative affect); those students with higher motivation to seek out knowledge and new experiences have higher level of positive affect and higher flourishment. Curiosity stretching was significant predictor of negative affect before entering basic needs satisfaction in regression but then in final step it lost its significance suggesting mediating role of basic needs satisfaction on relationship between negative affect and curiosity stretching. Curiosity as intrinsic motive derives from basic psychological needs and satisfying them is essential to well-being. These correspond with some previous research: people scoring higher on trait curiosity scales report greater well-being (e.g., Naylor, 1981; Cacioppo et al., 1996; Wanberg and

Kammeyer-Mueller, 2000; Vittersø, 2003; Park, Peterson, Seligman, 2004). In a longitudinal study of 7th to 11th grade students curious ones reported their school experience as more satisfying (positive affect) (Ainley, 1998). However, it is important to note that even though both curiosity measures significantly correlated with basic need satisfaction, well-being and ill-being, only curiosity stretching (but not embracing) was unique predictor of the basic need satsifaction and well-being in the present study. Curiosty stretching and embracing are two conceptual different dimensions of curiosty. The stretching dimension is more growth-oriented and strongly related to various indicators of well-being, while the embracing dimension is more oriented toward readiness to embrace novel and unpredictable experiences (Kashdan et al., 2009) and more similar to sensation seeking measures (Kashdan et al., 2004; Jovanović, Gavrilov-Jerković, 2014). Jovanović and Gavrilov-Jerković (2014) found that the curiosity embracing (but not stretching) predicted risky behavior engagement, while curiosity stretching (but not embracing) predicted positive affect and neither embracing nor stretching was a significant predictor of negative affect which is consistent with results in present study.

Differences between faculties

How come that students of Faculty of Kinesiology had higher scores on both curiosity scales than students of Faculty of Teacher Education and higher scores on positive affect and lower on negative affect? „Curiosity is a counterbalance to certainty, closure and confidence. On the surface, curiosity and the need to be certain are both about gathering information and reflecting on experience“ (Kashdan, 2009, p. 23). If we dig deeper, we can find some important differencies in how we relate to ourselves and the outer world. When we are curious, we explore; when we seek certainty, we are looking for finality (Kashdan, 2009). It could be that future teachers are looking to close the search process sooner rather than later so they can feel confident that they know what to do and how to do working with children and educating them. Although students of kinesiology are also prone to be teachers, they are not limited to be teachers – as students of Faculty of Teacher Education generally *are* in their profession. They are faced with greater professional diversities that have to be explored.

On the other hand, there is some evidence that positive affect is an independent predictor of health outcomes (Steptoe, Dockray, & Wardle, 2009) and much more evidence that positive affect is correlated with health-protective biological responses (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). So, positive health behaviors (and continuous physical exercise, which students of kinesiology are apt to, is definitely a part of positive health behaviors) could be consequence or cause of positive affect. In addition, Lyubomirsky, Sheldon & Schkade (2005) presented evidence that positive affect that stems from intentional activities, including cognitive and behaviorally based activities, is most likely to lead to sustained gains in positive affect. Also, activities that can be varied and intentional activities that are congruent with personal goals, abilities, and interests may be especially likely to lead to long-term positive affect.

In a series of studies Schuttea & Malouffa (2015) identified two core aspects of sustainable positive affect: engaging in self-congruent activities and engaging in new activities. A higher level of facility for sustainable affect was associated with maintenance of positive mood for a month, less negative affect, more life satisfaction, personal expansion and growth (flourishing). It would be interesting to investigate how did our students choose the faculty they are studying at. It seems that because of very strict physical exams during the entrance qualifications, Faculty of Kinesiology is rarely the second or the third option, unlikely Faculty of Teacher Education which is sometimes *consolation prize* (Čudina Obradović, 2008). In that case it would be reasonably to expect that kinesiology students are more satisfied, with higher positive affect than teachers to be.

Gender differences

We did not find gender differences regarding curiosity. Spielberger et al., (1979) found that gender differences among American college students on curiosity were minimal and nonsignificant, while the resultes among Israeli college students (Ben-Zur & Zeidner, 1988) revealed modest gender-group differences in favor of males. In our research the only gender difference is found regarding negative affect: women report more negative affect than men (but equal positive affect as men). This correspond with some previous findings (Fujita, Diener & Sandvik, 1991; Brebner, 2003).

So, is curiosity good for students? – Practical implications

In short, the answer is yes. Although, it is difficult to infer whether curiosity influences well-being or vice versa, i.e., it could be that their relationship is reciprocally causal: curiosity can positively influence well-being, but well-being can further increase students' curiosity. In any case it would be useful to encourage curiosity in education. Our research revealed its positive impact on well-being (positive affect and flourishing) but there are some other possible consequences of curiosity, or at least its correlates.

Izard (2002) says that the cognitive component of curiosity can serve as a mediator between learning and those „strong" emotions such as anger and anxiety. Specifically, anxiety or anger will suppressed curiosity, and thus negatively affect the behavior associated with learning (Ben-Zur, 2002). Meta-analysis (von Stumm, Hell, & Chamorro-Premuzic, 2011) concluded that together, effort and curiosity have as much influence on student success as intelligence does.

Enhancing curiosity-related behavior might be an important application for the future education. Studies have shown that specific facets of environments (e.g., percived threat, autonomy supportive) and activities (e.g., competitiveness, meaningfulness) influence curiosity (Silvia, 2012). Kashdan and Yuen (2007) in their study revealed that the relationhip between curiosity and academic success depands on whether school environment supports values about growth and learning. Their results showed that adolescents with greater trait curiosity in more challenging schools had the greatest academic success, while adolescents with greater trait curiosity in less challenging schools had the least academic success. Referring to the pedagogical literature, there are several examples of fostering inquiry learning (van Zee, Hammer, Bell, Roy, & Peter, 2005), raising curiosity and enthusiasm for the learning process (Alvarado & Herr, 2003), promoting students' exploration and appropriation of knowledge through curiosity and thinking (Hill & McGinnis, 2007), or using questions and answers to promote scientific inquiry and intelligence development (Sternberg, 1994).

Limitations of the study and future directions

The nature of our study was correlational thus preventing conclusions being drawn regarding causality between variables. It is likely that curiosity will lead to higher well-being but it is possible also that satisfied and happy students will be more prone to experience curiosity. Longitudinal and experimental studies with induced curiosity as intervention are needed to establish the direction of causality.

It would be interesting to explore the relationship between well-being and differential curiosity profiles, such as curiosity in one versus many domains. Also it would be good to expand the sample survey students on other faculties

Conclusions

The aim of the study was to assess the relationship between curiosity and well-being in the sample of university students. Positive correlations were found between both measures of curiosity and all well-being measures. Couriosity stretching was significant predictor of basic needs satisfaction, positive affect and flourishing. It is likely that curiosity helps satisfy basic psychological needs which in turn increase well-being, but it is also possible that satisfied and happy

students will be more prone to experience curiosity. It can be a general strength revealing person's tendency to be curious but, as teachers, we have to create conditions for curiosity to flourish. The possible positive impact on well-being should not be ignored.

This study contributes further to the literature about curiosity by indicating a role of curiosity in the relationship between satisfaction of basic psychological needs and well-being.

References

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545–561.

Alvarado. A.E., & Herr, P.R. (2003). *Inquiry-based learning using everyday objects*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117,* 497-529.

Ben-Zur, H. & Zeidner, M. (1988). Sex Differences in Anxiety, Curiosity, and Anger: A Cross-Cultural Study. *Sex Roles, 19*(5/6), 335-347.

Ben-Zur, H. (2002). Associations of Type A behavior with the emotional traits of anger and curiosity. *Anxiety, Stress, and Coping, 15,* 95--104.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

Boyle, G. J. (1983). Critical review of state-trait curiosity test development. Motivation and Emotion, 7, 377-397.

Brebner, J. (2003). Gender and emotions. *Personality and Individual Differences, 34,* 387-394.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J, A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin, 119,* 197–253.

Clore, G. L., Ortony, A., & Foss, M. A. (1987). The psychological foundations of the affective lexicon. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 751-766.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and the person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325–339). New York: Cambridge University Press.

Čudina Obradović, M. (2008). *Da sam ja učiteljica*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1991), A motivational approach to self: Integration in personality. In: R. Dienstbier (ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, *38* (pp. 237–288), Lincoln, University of Nebraska Press.

Depue, R. A. (1996). A neurobiological framework for the structure of personality and emotion: Implications for personality disorders. In J. F. Clarkin & M. F. Lenzenweger (Eds.), *Major theories of personality disorder* (pp. 347–391). New York: Guilford Press.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 39,* 247-266.

Fava, G. and C. Riuni. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychology, 34*, 45-63.

Frijda, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 122--122). New York: Oxford University Press.

Fujita F., Diener, E., Sandvik, E (1991). Gender differences in negative affect and well-being: the case for emotional intensity, *61*(3), 427-434.

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27,* 199-223.

Hill, M. E., & McGinnis, J. (2007). The curiosity in marketing thinking. *Journal of Marketing Education*,*29*(1), 52–62.

Izard, C. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin, 128,* 796-824.

Jovanović, V., & Gavrilov-Jerković, V. (2014). The good, the bad (and the ugly): The role of curiosity in subjective well-being and risky behaviors among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology, 55*, 38-44.

Kashdan, T. B. (2002). Curiosity and interest. In C. Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Values in Action (VIA) classification*. Manuscript in preparation.

Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The Curiosity and Exploration Inventory-II. Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality, 43,* 987-998.

Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2001). *The Curiosity and Exploration Inventory: Theoretical basis and construct validation.* Manuscript submitted for publication.

Kashdan, T.B. & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on the learning environment of their school: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion, 31,* 260-270.

Kashdan, T.B. (2009). *Curious? Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. New York, NY: William Morrow.

Kashdan, T.B., & Fincham, F.D. (2002.), Facilitating Creativity by Regulating Curiosity. *American psychologist, 57*(5), 373-374.

Kashdan, T.B., & Steger, M.F. (2007). Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. *Motivation and Emotion, 31,* 159–173.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131,* 803–855.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9,* 111–131.

Naylor, F. D. (1981). A state-trait curiosity inventory. *Australian Psychologist, 16*(2), 172–183.

Park, N., Peterson, C. and M.E.P. Seligman (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23* (5), 603-619.

Ryan , R.M. (1995), Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63,* 397-427.

Ryan, R. L., & Deci, E. L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol.52; 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews/ Inc.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002), Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: E.L. Deci and R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86), Rochester, University of Rochester Press.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. N.Y.: Simon & Schuster.

Sheldon, K. M., and Elliot, A. J. (1999), Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 482-497.

Sheldon, K.M. (2002), The self-concordance model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. In: E.L. Deci and R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86), Rochester, University of Rochester Press.

Schuttea, N.S. & Malouffa, J.M. (2015). Facility for sustained positive affect as an individual difference characteristic. *Cogent Psychology, 2*(1), 1-20.

Silvia, P. J. (2012). Curiosity and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 157–166). New York, NY: Oxford University Press.

Spielberger, C. D., Barker, L., Russell, S.. Silva de Crane. R., Westberry. L., Knight, J., & Marks, E. (1979). *Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory (STPI).* Tampa FL: University of South Florida.

Steptoe, A., Dockray, S., & Wardle, J. (2009). Positive affect and psychobiological processes relevant to health. *Journal of Personality, 77*, 1747–1776.

Sternberg, R. J. (1994). The triarchic theory of human intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (Vol. 2, pp. 1087-1091). New York: Macmillan.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press.

van Zee, E. H., Hammer, D., Bell, M., Roy, P., & Peter, J. (2005). Learning and teaching science as inquiry: A case study of elementary school teachers' investigations of light. *Science Education 89*(6), 1007-1042.

Vittersø, J. (2003). Flow versus life satisfaction: A projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. *Journal of Happiness Studies, 4*, 141–167.

Von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind:Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 6*(6), 574–588.

Wanberg, C. R., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. Journal of Applied Psychology, 85, 373–385.

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 1063–1070.

White, R.W. (1959), Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Dubravka Miljković
Department of education, Faculty of Teacher Education University of Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia
dubravka.miljkovic@ufzg.hr

Lana Jurčec
Department of psychology, Faculty of Teacher Education University of Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia
lana.jurcec@ufzg.hr

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 185-197

Je li dobro biti radoznao?
Slučaj studenata Učiteljskog i Kineziološkog fakulteta

Dubravka Miljković[1] i Lana Jurčec[2]
[1]*Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska*
[2]*Katedra za psihologiju, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska*

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između radoznalosti i dobrobiti studenata. Sudjelovalo je 318 studenata Učiteljskog i Kineziološkog fakulteta (100 muškarca i 215 žena) u dobi između 18 i 26 godina. Primijenjena su četiri upitnika: Upitnik radoznalosti i istraživanja – CEI-II (Kashdan i sur., 2009, Skala pozitivnih i negativnih emocija - PANAS (Watson, Clark i Tellegen, 1988), Skala psihološkog napredovanja - FS (Diener i sur . 2009) i Skala zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (Gagné, 2003).

Rezultati su pokazali da su studenti Kineziološkog fakulteta imali bolje rezultate na obje skale radoznalosti: Proširivanje i Prihvaćanje. Proširivanje radoznalosti odnosi se na motivaciju traženja novih znanja i iskustava a Prihvaćanje je povezano sa spremnošću da se prihvate nove, neodređene i nepredvidljive stvari u životu. Isti su studenti doživljavali više pozitivnih a manje negativnih emocija. Na Skali psihološkog napredovanja i Skali zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba nema značajne razlike. Rodne razlike pokazale su se samo na Skali negativnih emocija: studentice imaju više negativnih emocija.

Obje skale radoznalosti u korelaciji su sa skalama dobrobiti, no prema rezultatima hijerarhijskih regresijskih analiza jedino se Proširivanje radoznalosti pokazao značajnim prediktorom za zadovoljenost temeljnih psiholoških potreba, pozitivne emocije i psihološkog napredovanja. To sugerira mogućnost pozitivnog utjecaja radoznalosti na dobrobit ali i potrebu da se obrati više pažnje na metode poticanja radoznalosti u visokoškloskom poučavanju i učenju.

Ključne riječi: *radoznalost; dobrobit; temeljne psihološke potrebe; pozitivne/negativne emocije; studenti*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 198-207

Reasonable use of internet services as an antidote to adverse changes in the learning process according to pedagogy students

Marcin Musioł
Faculty of Pedagogy and Psychology University of Silesia in Katowice

Abstract

One of the issues tackled by media pedagogy is an excessive use of internet services that may cause changes in the learning process. Gary Small and Gigi Vorgan have published results of their studies which show that a frequent and intense use of these services may lead to changes in the neural structure of the brain. The internet users who have undergone such changes are able to store huge quantities of short information, but they cannot think linearly or draw general conclusions. Among the solutions to this problem there are proposals of making changes in education (development and implementation of a new learning culture model). Such solutions seem to be appropriate for working with people who have experienced the above changes in the neuronal structure of their brains. For children who are free of those changes it seems to be more appropriate to implement educational activities which will lead to rationalizing their actions on the Internet, thereby their brains will not be affected by the changes. The study presents pedagogy students' opinions broken down into two research areas. The first one concerns the respondents' self-assessment of knowledge and conduct regarding an excessive use of internet services, also in the process of learning, while the second area tries to answer the question how they can work with children and their parents to teach children how to use these services in a reasonable way. The results of the survey show that it is necessary that pedagogy students should be taught about a reasonable use of internet services by children and young people and about media pedagogization of parents (in the context of media literacy).

Key words: *training of pedagogues, learning process, internet services, media pedagogization.*

Theoretical assumptions

Little more than three decades of constantly increasing access to the Internet, a new social space (Brosch, 2013, p. 40), expose significant changes, especially in the generations using web services in an excessive way. These changes relate to their behaviour, methods of communication (Podgórecki, Dąbrowska, Czerwiński, 2011) and culture (Bednarek, 2007; Tanaś, 2007). The scientific works related to the media pedagogy are dominated by the descriptions of these changes in the context of associated hazards (Huk, 2013, pp.118-120) as well as benefits and opportunities of educational (or rather didactic) use of the Internet (e.g. Osiński, 2005, p. 46). However, certain disappointment is noticed in these works in the area of educational work, especially with regard to the effective methods and techniques of upbringing, shaping the correct attitudes towards the Internet and the habits of correct use of its services, which may protect the young network users from its hazards, without the need of drastically limiting to them the access to the Internet. Educational work of the parents and teachers is one of the areas where "a golden mean" should be sought to balance the Internet activity and other forms of pupils' activity, allowing them to experience the world as it is beyond the computer screen and reducing the presence of the hazards mentioned before.

Somewhat recently described hazard for habitual Internet users are the mentioned neurologic changes occurring in their brains. Lack of the ability of linear linking characteristic of those Internet users may equal a barrier against the achievement of the educational and life

plans, especially regarding a success in the professions demanding an organised knowledge. For this reason, it is important to search for new solutions optimizing the process of learning among people who suffered from the neurological lesions. Such solutions include so-called new culture of learning.

More important is, however, to seek for solutions which will make the young people resistant to these neurologic changes. The possible solution may be sought in the educational activities, both didactic and corrective, aiming at shaping in children/teenagers the competences of the rational and safe use of the Internet, given that the rational use means, among others, a self-control of time and activities on the Internet.

These competences are to be shaped especially by the accordingly prepared teachers (Musioł, 2008, pp.153-182). In the case of early school education this topic should be covered on the obligatory computer classes. Professional preparation of those teachers is conducted mainly in the course of the first degree studies on pedagogy major. Therefore, under these studies they should acquire the knowledge of the benefits and hazards of Internet using as well as the substantive and methodical aspects of shaping in their students the skills of its rational and safe use. In order to make them shape these skills effectively themselves, they should be able to reasonably use this medium.

Most of the pedagogy students actively use the new technologies, thus belong to, according to the nomenclature proposed by March Prensky (2010), the digital inhabitants. In this way, they themselves are exposed to the solidification of irrational habit and even the uncontrolled use of the web services.

In the process of shaping in the children/teenagers the rational and mature use of the Internet the teachers should be supported by the parents of their wards. Actions of the parents are almost only effective when they are equipped with the appropriate competences. They can acquire them in the process of education or a supplementary course known as the media pedagogisation of a family (Musioł, 2013). The school is the place mostly suited for this pedagogisation, and the person conducting the pedagogisation activities is a teacher-educator.

Methodological assumptions

In the academic year 2014/2015 a survey was conducted among the students of bachelor‘s degree of pedagogy major on the Department of Pedagogy and Psychology. Research problems for these surveys were formulated, as follows:

- What is the level of pedagogy students’ knowledge about the changes occurring among people overusing the Internet (according to the results of the surveys (Gary Small and Gigi Vorgan))?
- What is the maximum possible time a day for children of pre-school age to use the Internet, in the opinion of the pedagogy students?
- What actions, in the opinion of pedagogy students, may the teachers undertake to make the children/teenagers not overuse the web services?
- How, in the opinion of the pedagogy students, the teachers can educate the children/teenagers on the rational use of the Internet?
- What actions, in the opinion of pedagogy students, may the parents undertake to make the children/teenagers not overuse the web services?
- How, in the opinion of the pedagogy students, the parents can educate children/teenagers on the rational use of the Internet?

129 pedagogy students of the first degree studies participated in the survey, including 59 from the first, 46 from the second and of 24 the third year.

Analysis of survey results

The questions concerning the results of Gary Small and Gigi Vorgan‘s research were asked in order to determine a level of knowledge of the pedagogy students, namely, the poten-

tial future teachers, concerning the current accomplishments of the media pedagogy. Respondents' answers concerning these results, taking into consideration their year of the studies, have been included in Table 1.

Table 1.
Opinions of the pedagogy students concerning the changes occurring among people overusing the Internet (according to the results of the surveys Gary Small and Gigi Vorgan)

Respondents' answers	Number of answers					
	N		N		N	
	I	%	II	%	III	%
Aggression	13	*22*	13	*28.3*	3	*12,5*
Social alienation	7	*11.7*	10	*21.7*	7	*29,2*
Internet addiction	7	*11.7*	4	*8.7*	2	*8,3*
Vision problems	7	*11.7*	4	*8.7*	2	*8,3*
Hyperactivity	7	*11.7*	5	*10.9*	-	-
Spinal problems	5	*8.5*	-	-	2	8,3
Problems with interpersonal communication	4	*6.8*	2	*4.3*	1	*4,2*
Disturbance of the ability to distinguish the life in real and in virtual world	4	*6.8*	6	*13*	1	*4,2*
Problems with concentration	2	*3.6*	-	-	-	-
Obesity	1	*1.7*	2	*4.3*	-	-
Dementia	1	*1.7*	1	*2.2*	-	-
No particular interests	1	*1.7*	-	-	-	-
Worse school results	3	*5.1*	-	-	-	-
Loss of time	1	*1.7*	-			
Excessive stress, tension	1	*1.7*	1	*2.2*	-	-
Emotional disorders	-	-	6	*13*	-	-
Limitation of free time	-	-	1	*2.2*	-	-
Epilepsy	-	-	3	*6.5*	-	-
Reduce of the physical fitness	-	-	3	*6.5*	-	-
Bad mood	-	-	1	*2.2*	-	-
Anxiety states	-	-	1	*2.2*	-	-
Irritation	-	-	2	*4.3*	2	*8,3*
Insomnia	-	-	-	-	1	*4,2*
Withdrawal	-	-	-	-	2	*8,3*
Lack of the independent thinking	-	-	-	-	2	*8,3*
I don't know	24	*40.7*	21	*45.7*	11	*45.8*
No response	4	*6.8*	-	-	1	*4,2*

Total answers of the respondents exceed 100%, as each of t hem could indicate more than one answer

Regardless of the year of study and classes which the respondents attended, none of them described the results of Gary Small and Gigi Vorgan correctly. More than 40% of the surveyed in the place of the question about these results wrote: I don't know, I have no idea or I have not seen the results of such surveys. Among the attempted answers the majority is limited to the established set of the common knowledge about media pedagogy and the basic knowledge. These answers include the opinions according to which the excessive use of the Internet causes aggression, social alienation, Internet addiction, vision problems, hyperactivity, problems with the spine, problems with interpersonal communication or disturbances in the differentiating real life from the virtual world. The examined students in the course of the studies expand

their competencies in the use of the Internet under the subjects: information technology and mass media in the teacher's work during which they discover the technical side of using the Internet (Copik, I., Szymik, E., 2013) and educational opportunities it brings. At the same time, they do not have the classes on media pedagogy, which appears only on the supplementary studies.

Basic knowledge about the media pedagogy may include the time in which the children of pre-school or early-school age are allowed to use the Internet. Answers of the surveyed concerning this topic with regard to the children of pre-school age have been included in Table 2.

Table 2.
Opinions of the pedagogy students concerning the maximum time a day of use of the web services by the children of early-school age

Respondents' answers	Number of answers					
	N=59		N=46		N=24	
	I	%	II	%	III	%
up to 0.5 hour	12	*20.3*	2	*4.3*	6	*25*
up to 0.75 hour	1	*1.7*	1	*2.2*	-	-
up to 1 hour	30	*50.8*	17	*37*	8	*33.3*
up to 1.5 hour	1	*1.7*	4	*8.7*	2	*8,3*
up to 2 hours	10	*16.9*	16	*34.8*	7	*29,2*
up to 2.5 hours	-	-	1	*2.2*	-	-
up to 3 hours	2	*3.6*	3	*6.5*	1	*4,2*
up to 4 hours	-	-	1	*2.2*	-	-
The children of this age should not use the Internet	3	*5.1*	1	*2.2*	-	-

According to the recommendations of the media pedagogues, the maximum time a day for the children of pre-school age to use the media is 1 hour. If the children play computer games, watch television etc., the time of using the Internet thereby should be proportionally shorter. This aspect of time spent by children in the Internet was not mentioned in response of any of the surveyed students. In the presented data an hour a day appeared in answers of more than a third of the surveyed. Individual statements concerned an excessively long time of use of the web services by the children. The statements in which the respondents said that the children of pre-school age should not use the Internet are interesting in the context of the computer classes to conduct which the students are prepared. In the provisions of the syllabus of the general education, a recommendation has been presented that under these classes a pupil searches and uses the information: browses through the websites selected by a teacher (e.g. website of their school) and notices the active elements on the website, navigates through the sites to a given extent.

As the teachers of the early school education constituent part of which are comprised by the computer classes, the surveyed students will be obliged to implement the provisions of the syllabus. Their answers concerning the activities, which can be undertaken by the teachers in order to shape in children/teenagers the skills of controlled and moderate using of web services has been presented in Table 3.

Table 3.
Opinions of the pedagogy students concerning the activities which can be undertaken by the teachers in order to shape in children/teenagers the skills of controlled and moderate use of web services

Respondents' answers	Number of answers					
	N=59		N=46		N=24	
	I	%	II	%	III	%
Conduct of the lessons about the use of the Internet	14	*23.7*	8	*17.4*	5	*20,8*
Getting the children/teenagers interested in the alternative forms of leisure	7	*11.7*	12	*26.1*	9	*37,5*
Making the children/teenagers realise the hazards of the Internet	6	*10.2*	7	*15*	1	*4,2*
Presenting to the children/teenagers the effects of the excessive use of the Internet	9	*15.3*	7	*15*	3	*12,5*
Limiting the Internet and Wi-Fi access at school	11	*18.6*	-	-	3	*12,5*
Conducting the lessons without using the Internet	3	*5.1*	2	*4.3*	2	8,3
Organising out-of-school classes	4	*6.8*	6	*13*	4	*16,7*
Conduct of prophylactic activities	-	-	2	*4.3*	3	*12,5*
Encouraging the children/teenagers to use the other sources of knowledge	-	-	2	*4.3*	1	*4,2*
Giving the home works to accomplishing of which Internet is unnecessary	2	*3.6*	8	*17.4*	3	*12,5*
Organising the meetings with people addicted to the Internet and their therapists	3	*5.1*	3	*6.5*	-	-
Making the parents realise the hazards of the use of the Internet	3	*5.1*	-	-	-	-
Using the Internet filters	1	*1.7*	-	-	1	*4,2*
Encouraging the children/teenagers to think their actions through	1	*1.7*	-	-	-	-
Blocking some of the services e.g. Facebook to the children	1	*1.7*	-	-	-	-
Providing a good example of himself/herself	1	*1.7*	-	-	-	-
I don't know	2	*3.6*	1	*2.2*	-	-

Total answers of the respondents exceed 100%, as each of them could indicate more than one answer

The most frequent answers given by the surveyed students concerning the activities that may be taken by the teachers to prevent the children/teenagers from overusing the Internet services include: conduct of the lessons about the use of the Internet, getting the children/teenagers interested in alternative forms of leisure, making them realise the hazards of the Internet, as well as presenting to them the effects of overusing the Internet. These actions are one of the most often mentioned (in literature from the area of media pedagogy) in the context of education on the use of the Internet. The majority of other statements also qualify to the set of pedagogical activities. A relatively small number of the examined seek a solution in the restrictive activities, indicating such solutions as: limiting Internet Wi-Fi access at school, or blocking some of the services e.g. Facebook to the children, prophylactic activities, e.g. through the use of the Internet filters or organising the meetings with people addicted to the Internet and their therapists.

The surveyed were also asked a question about the issues of using the Internet by the children/teenagers in a broader context, namely the methods which can be used by the educators to teach the children/teenagers the rational use of the Internet. Their answer has been presented in Table 4.

Table 4.
Opinions of the pedagogy students concerning the methods educators can implement to teach children/ teenagers the rational use of the Internet

Respondents' answers	Number of answers					
	N=59		N=46		N=24	
	I	%	II	%	III	%
Talking with the students about the reasonable use of the Internet	15	*25.4*	16	*34.8*	4	*16,7*
Talking with the students about the hazards of the use of the Internet	4	*6.8*	17	*37*	4	*16,7*
Presenting to the students the effects of overusing the Internet	18	*30.5*	4	*8.7*	-	-
Conduct of the computer classes	17	*28.8*	8	*17.4*	5	20,8
Limiting the time of using the Internet for entertainment	2	*3.6*	1	*2.2*	-	-
Organising excursions to the places where the children/teenagers can their free time	2	*3.6*	1	*2.2*	3	*12,5*
Organising the meetings with the parents	3	*5.1*	-	-	-	-
Modelling skills of searching for the information beyond the Internet	2	*3.6*	2	*4.3*	3	*12,5*
Establishment the base of the websites which child may use safely	2	*3.6*	6	*13*	1	-
Prohibition or restriction of the use of the Internet	2	*3.6*	3	*6.5*	2	*8,3*
Organising" Safe Internet „ campaign	3	*5.1*	-	-	-	-
Organising the meeting with the specialists	-	-	-	-	2	*8,3*
Using the Internet filters	-	-	1	*2.2*	-	-
Providing a good example of himself/herself	3	*5.1*	-	-	1	*4,2*
Encouraging the children to not exceed a specific time of using the Internet	1	*1.7*	-	-	-	-
Shaping pupils' habit of paying attention to the authors of the browsed websites	-	-	2	*4.3*	-	-
Conduct of the talks with the pupils about the manipulation in the Internet	-	-	-	-	2	*8,3*
Using educational games	1	*1.7*	-	-	-	-
I don't know	3	*5.1*	3	*6.5*	-	-
No response	2	*3.6*	2	*4.3*	1	*4,2*

Total answers of the respondents exceed 100%, as each of them could indicate more than one answer

The method of teaching the children/teenagers the rational use of the Internet by the teachers most commonly given by the surveyed students is conducting the talks about such use of the network, hazards lurking on its users and the effects of the excessive use of the Internet, while these talks should be conducted during the computer classes. Among the individual statements an issue worth paying attention is organising the excursions to places where children/ teenagers can spend their free time and shaping pupils' habit of paying attention to the authors of the browsed websites. The first of the methods advices parents to organise the leisure of their child in a creative manner. The second, in turn, constitutes an element of a media alphabetisation, poorly promoted in Poland – other elements of this alphabetisation are: creative techniques that have been used to draw attention to particular information, perception of the given information by various recipients, values and styles of life and points of view presented or ignored in a given information as well as purpose of its distribution (Juszczyk, 2009, p. 24).

As it has been already mentioned, in the activities aimed at modelling the skills of the rational use of the Internet by children and teenagers should participate not only the teachers but

also the parents. Furthermore, these two subjects of education should mutually cooperate in the field of those actions and, apart from this, the educators can medially educate the parents. Answers of the examined students concerning the activities that may be taken by the parents to prevent the children/teenagers from overusing the Internet services have been included in Table 5

Table 5.
Opinions of the pedagogy students concerning the activities that may be taken by the parents to prevent the children/teenagers from overusing the Internet services

Respondents' answers	Number of answers					
	N=59		N=46		N=24	
	I	%	II	%	III	%
Organising the leisure for children/teenagers	17	*28.8*	15	*32.6*	13	*54,2*
Limiting/control of time of child's /teenager's access to the Internet	16	*27.1*	11	*23.9*	9	*35,7*
Limiting Internet access to the children/teenagers	13	*22*	11	*23.9*	4	*16,7*
Use of Parental Control	8	*13.9*	10	*21.7*	2	*8,3*
Signing a child to the out-of-school and extra-curricular activities	8	*13.9*	4	*8.7*	6	*25*
Providing the children/teenagers with other forms of activity	5	*8.5*	11	*23.9*	3	*12,5*
Making the children/teenagers realise the consequences of the excessive the use of the Internet	4	*6.8*	3	*6.5*	3	*12,5*
Spending time with the child	3	*5.1*	10	*21.7*	1	*4,2*
Encouraging the children/teenagers to develop their passion and interests	2	*3.6*	2	*4.3*	3	*12,5*
Introducing the principles of using the Internet	1	*1.7*	5	*10.9*	2	*8,3*
Engage the children/teenagers with work	-	-	3	*6.5*	2	*8,3*
Teaching the children to treat the Internet as an additional not main source of knowledge	1	*1.7*	-	-	1	*4,2*
Providing a good example of himself/herself	1	*1.7*	-	-	2	*8,3*
I don't know	2	*3.6*	-	-	-	-

Total answers of the respondents exceed 100%, as each of them could indicate more than one answer

In the comments of the examined students concerning the activities that may be taken by the parents to prevent the children/teenagers from overusing the Internet services, the most supported method was pedagogically desired organisation of the leisure for children/teenagers and other methods associated with it, which comprise enrolling a child/teenager to the out-of-school and extra-curricular activities and providing them with other forms of activity. Unfortunately, these comments were dominated by the restrictive solutions: Limiting/control of the time of child's/teenager's access to the Internet, limiting child's/teenager's access thereto and using Parental Control. Few of the surveyed seek such an action in giving the example by an adult.

Like in the case of the teachers, the respondents answered to the contextually broader question concerning the methods parents can use to teach children/teenagers the rational use of the Internet. Their answers have been presented in Table 6

Table 6.
Opinions of the pedagogy students concerning the methods which can be used by the parents to teach children/teenagers the rational use of the Internet

Respondents' answers	Number of answers					
	N=59		N=46		N=24	
	I	%	II	%	III	%
Making the children/teenagers realise the hazards of the Internet	17	*28.8*	7	*15*	6	*25*
Providing a good example on his/her own - e.g. by means of self-restriction of the time of the Internet access	11	*18.6*	11	*23.9*	10	*41,7*
Limiting the time of the Internet access	10	*16.9*	6	*13*	4	*16,7*
Conduct of the talks on the Internet with the child/ teenager	9	*15.3*	17	*37*	11	*45,8*
Control over the child using the Internet services	4	*6.8*	5	*10.9*	-	-
Making the children/teenagers realise the consequences of the excessive use of the Internet	5	*8.5*	3	*6.5*	3	*12,5*
Convincing the child/teenager to use the Internet for educational purposes, rather than for entertainment	2	*3.6*	-	-	-	-
Organisation of the meetings with the specialists in computer science	2	*3.6*	-	-	-	-
Through the organisation of child's free time	1	*1.7*	2	*4.3*	2	*8,3*
Through Parental Control	1	*1.7*	7	*15*	-	-
Blocking the Internet services	1	*1.7*	2	*4.3*	-	-
Through fun	1	*1.7*	1	*2.2*		
I don't know	4	*6.8*	-	-	-	-
No response	1	*1.7*	-	-	-	-

Total answers of the respondents exceed 100%, as each of them could indicate more than one answer

Comments of the surveyed students concerning the methods parents can use to teach the children/teenagers the rational use the Internet were dominated with the solutions pedagogically reasonable: making the children/teenagers realise the hazards of the Internet, giving them a good example of himself/herself (e.g. by means of self-restriction of the time of the Internet access), talking with the child/teenager on the Internet, as well as control over the child who is using the web services. Statements on the restrictive activities concerned in particular the restriction of the time of using the Internet. One of surveyed student wrote that in her opinion the children teach the parents how to use the web services, rather than the other way round. Such a situation may occur in the case of the parents who begin their activity in the Internet, applies, however, to the Internet activities, rather than to its rational and safe use. Individual statements concerned the parental control, very important in cases of cyber violence (Hinduja, Patchin, 2009, pp. 145-150).

Conclusions

Rational use of the Internet applies to the students of pedagogic majors, both as the network users and the future teachers for which one of the tasks implemented within the computer classes will be to shape in their pupils the competence of using the Internet. In order to do this effectively, they must obtain an appropriate level of knowledge about the Internet and its benefits as well as the hazards arising from it.

The presented results of the research have shown that this knowledge in the students of first degree studies, namely, vocational studies that give them the rights to educate the children, is a common knowledge, not resulting from the extensive pedagogical preparation. This applies

to the questions about the actions of the teachers and parents aimed at shaping in the children/teenagers the ability use the Internet rationally. The respondents were also not able to answer the question concerning a theoretical aspect of using the Internet, namely the question about the results of Gary Small and Gigi Vorgan's research and made errors in a practical question concerning the time of using the Internet by the children of pre-school age.

These deficits in knowledge of the students are related to the execution on the first degree studies the subjects designed to their preparation for an educational or, more closely, a didactic use of the Internet. In their course there is no space left for the educational aspects related to the preparation of children/teenagers to rational use of the Internet. They do not provide the students with knowledge and skills necessary for both effective preparation of the pupils and education of their parents. And it is a reasonable use of the Internet wherein we need to seek one (but not the only) of the solutions to a problem of unfavourable changes in the process of learning being a derivative of excessive and uncontrolled use of these services. For this reason, it seems necessary to introduce the media pedagogy subject to the syllabus of the first degree studies.

References

Bednarek, J. (2007). *Wpływ multimediów na przemiany w kulturze.* In M. Tanaś. (Ed.) *Kultura i język mediów.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Brosch, A. (2013). *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek.

Copik, I., & Szymik, E. (2013). *Wyobrażeniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów.* In E. Tibenská, M. Sirotová (Eds.) *Quo vadis*. *Vysokoškolský učitel*. Trnava: Filozofická fakulta Univerzita sv. Cyrila a Metoda.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009), *Bullying. Beyond the Schoolyard – Preventing and Responding to Cyberbullying.* Thousand Oaks. California: Corwin Press A SAGE Company.

Huk, T. (2013). *Dziecko w świecie Internetu. Obawy, oczekiwania I ochrona,* In H. Hetmańczyk-Bajer, M. Kisiel (Eds.) Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Juszczyk, S. (2009). W*izerunki medialne i kultura medialna*. In M. Kisiel, T. Huk (Eds.) *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji.* Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek.

Musioł, M. (2013). *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres, uwarunkowania, dylematy,* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Osiński Z. (2005). *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*, Toruń: Wydawnictwo MADO.

Podgórecki, J., Dąbrowska, A., & Czerwiński, K. (2011). *Bezpieczeństwo w perspektywie komunikowania społecznego i jego edukacyjne uwarunkowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. California: Thousand Oaks.

Small, G., & Vorgan, G. (2011). *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.

Tanaś, M. (2007). *O potrzebie pedagogicznej refleksji nad kulturą i językiem mediów.* In M. Tanaś. (Ed.) *Kultura i język mediów.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Marcin Musioł
Department of Pedagogy and Psychology, University of Silesia
ul. Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland
marcin.musiol@us.edu.pl

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 198-207

Razumno korištenje usluga interneta kao protulijek nepovoljnim promjenama u procesu učenja iz perspektive studenata pedagogije

Marcin Musioł
Falutet pedagogije i psihologije Sveučilišta Silesia, Katowice,Poljska

Sažetak

Jedan od problema s kojima se suočava medijska pedagogija je prekomjerno korištenje Internet usluga koje mogu dovesti do promjena u procesu učenja. G. Small i G. Vorgan objavili su rezultate istraživanja koji pokazuju da učestalo i intenzivno korištenje tih usluga mogu dovesti do promjena u živčanoj strukturi mozga. Korisnici interneta podvrgnuli su se takvim promjenama da mogu pohraniti ogromne količine kraćih informacija, ali ne mogu razmišljati linearno ili izvući zaključke. Među rješenjima tog problema su i prijedlozi o promjenama u obrazovanju. Takva rješenja su ponekad primjerena za rad s ljudima koji su iskusili gore navedene promjene u živčanom sustavu mozga. Za djecu koju nisu zatekle te promjene primjerenije je primijeniti obrazovne aktivnosti koje će dovesti do racionalizacije njihovih aktivnosti na internetu, a njihovi mozgovi neće biti pod utjecajem ovih promjena. Istraživanje prikazuje mišljenja studenata pedagogije u dva područja istraživanja. Prvo je vezano uz samovrednovanje ispitanika o znanju i ponašanju vezanom uz prekomjerno korištenje usluga interneta, i u procesu učenja. Drugo područje pokušat će donijeti odgovor na pitanje kako u radu s djecom i roditeljima koristiti usluge na razuman način. Rezultati istraživanja pokazuju studenti pedagogije trebaju imati znanje o razumnom korištenju Internet servisa djece i mladeži te o medijskoj pedagogizaciji roditelja (u kontekstu medijske pismenosti).

Ključne riječi: *obrazovanje pedagoga, proces učenja, Internet servisi, medijska pedagogizacija*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 208-223

Basic education of the future – Let's turn the trend!

Najat Ouakrim-Soivio
The Ministry of Education and Culture in Helsinki

Abstract

Basic education of the future – Let's turn the trend! was a development project on compulsory education in Finland. The aim was to assess the current situation, examine the reasons for the drop in learning outcomes in the national and international levels and study the needs to develop teaching and learning in Finnish educational system. Two working groups coordinated by a broad-based steering group were set up for it. The objective of the working group on competence and learning was to discover means for improving learning outcomes, bridging the gap in learning outcomes between girls and boys, ensuring regional equality, safeguarding equal opportunities for further studies and halting the trend of increasing disparities within and between schools. The project also examined the position of minorities and their learning outcomes in Finnish educational system. The working group on motivation and teaching explored different learning environments, study materials including educational games, and innovations that support learning, investigated how learning motivation and wellbeing could be improved, and assessing the significance of motivation and school satisfaction for learning and school attendance. It looked also at the content and methods of education and pre- and in-service training for teachers. In autumn an online survey was organized and 7 000 people answered to it. Also six regional events were held in late autumn in 2014. The purpose of these events was to facilitate an extensive public discussion about the future of basic education. The working groups' proposals as well as the results of the survey were presented more detailed in the beginning of March when the rapport of this development project was published. The proposals are to be exploited in the drawing up of the government programme after the next parliamentary elections in April 2015.
Keywords: *learning outcomes; equality and equity; basic education; education policy*

Introduction

The Finnish educational system has been acknowledged nationally and internationally of its high-quality. Finns have always valued education. In the 19th century the folk education was an intrinsic part of the national identity project and right after the Second World War higher education was brought within the reach of all social classes. Education has remained highly valued also because it has secured good employment, a steadily progressing work career and, especially in the case of higher education, fairly good economic returns.

The compulsory education act was given first time in 1921. In Finland, the basic right to education and culture is recorded in the Constitution: *Everyone has the right to basic education free of charge. Provisions on the duty to receive education are laid down by an Act. The public authorities shall, as provided in more detail by an Act, guarantee for everyone equal opportunity to receive other educational services in accordance with their ability and special needs, as well as the opportunity to develop themselves without being prevented by economic hardship.* (The Constitution 731/1999 in Section 16 - Educational rights.)[1] Nowadays public authorities must secure equal opportunities for every resident in Finland to get education also after compulsory school-

[1] The English version of Finnish Constitution can be found via: http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf

ing and to develop themselves, irrespective of their financial standing. Most other qualifying education is also free for the pupils, including postgraduate education in universities.

The basic education system celebrated its 40th anniversary a couple of years ago. From the beginning its characteristics have been the free, uniform basic education for everyone, in a safe neighborhood school irrespective of pupils' background. Basic educations are free of charge, including learning materials meals, school transportation, health and dental care, and pupils' welfare services. The comprehensive schools do not select their pupils, it means that every pupil can go to the school of his or her own school district. The school network is regionally extensive, and there are no sex-specific school services. The local authority has a duty to provide pre-primary and basic education and there are practically no private school system or different educational services for children from different backgrounds. There are not streaming within schools either and there are not national tests neither inspectorate. The only national test is matriculation examination and it is at the end of upper secondary school.

Despite all this mentioned above, in recent years differences between schools and learning outcomes have been differentiating. The share of young people with poor basic skills in different cohorts has grown. The national and international assessments have indicated a decline in the learning outcomes of pupils completing their basic education. The first signs of this decline were already detected some ten years ago. These observations were isolated and localised, but more recently, indications of deteriorated learning outcomes have cropped up in several studies, both national and international. For example in the assessment of learning outcomes in mathematics the average success rates have dropped consistently in mental calculations, multiple-choice questions and problem-solving assignments and in all branches of mathematics (Mattila 2002,p. 13). International researches such as TIMMS 2012 and PISA 2012 results have been shown also the downward trend in mathematics (Kupari et al., 2013). For instance the Finnish pupils' learning outcomes of mathematics have had the second largest decline during the ten last years if the results are compared to the other OECD-countries that participated PISA 2012 assessment[2].

In the latest learning outcomes of Finnish language as a mother tongue and literature the differences between schools were particularly visible in relation to major variations in writing skills. The between-school variation (13%) in the latest assessment (2011) was more than a third higher when compared with the 2005 assessment of learning outcomes in mother tongue and literature in the 9th grade. A similar increase in inter-school differences in outcomes has also been reported in the PISA 2009 and PISA 2012 as well as some other international study results in relation to Finland. (Lappalainen 2011, p.11.)

In research made by the Assessment Center of the University of Helsinki in 2013 the researches noticed that the change of the level of pupils' attainment between the year 2001 and 2012 was significant and it has been declining considerably both among the best and the weakest pupils. Hautamäki and his group think that the results of the assessment point to a deeper, on-going cultural change not only in Finland but also in the other Scandinavian welfare countries, which seems to affect the young generation especially hard. Earlier education was considered as an opportunity to have a social and an economical rise, but nowadays the school has to compete with pupils' self-elected pastime activities. (Hautamäki et al., 2013, p. 12.)

Attitudes that obstruct learning have grown stronger, and the gap between girls and boys is wider. Two academically appreciated research groups proposed in 2013 that large and fast measures have to be taken to ensure the quality of basic education in Finland. According to the researchers the socioeconomic changes in Finnish society, the vast changes in media field and the rapid opening to the intercultural and international interaction have changed youngsters' experience, expectations and attitudes. It seems that in the Finnish system there are constant contradictions between the pedagogical and cultural practices that schools are using and

[2] See the table of PISA 2012 : http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-snapshot-Volume-I-ENG.pdf

the real life that young people are facing outside the schools. The need to renew the basic education system challenges also policy makers because the education providers, most usually the municipalities, are struggling due to the lack of financial resources. (Kupari et al., 2013, 71.)

For the reasons above, the significance of competence and learning in future society and motivation and teaching were selected as the flagship themes of the project called Basic education of the future – Let's turn the trend! Minister of Education and Culture, launched a broad-based development project on compulsory education in Finland in February 2014. The aim of the developing project was to assess the current situation, examine the reasons for the drop in learning outcomes in the PISA survey, narrow down the gap in learning outcomes between boys and girls and find ways to make pupils have more positive attitudes towards school and enjoy learning. The project was kept as transparent and interactive as possible, and the project results will be broadly exploited in educational reforms in compulsory education. In this context it is also worth mentioning that at the end of 2014 the National core curricula for pre-schools and basic education were launched. The new national curricula will be put into the practice from 2016 onwards (See Opetushallitus 2014a; 2014b).

There were two working groups in the project, focusing on the following themes: 1) the significance of competence and learning in terms of societal development, and 2) motivation for learning, school satisfaction and teaching arrangements and methods. A total of 45 experts of various fields were appointed to the working groups of this project. The work of these two groups were coordinated, managed and commented on by a broad-based steering group. The organization of the project and the tasks of the two working groups are represented in figure 1.

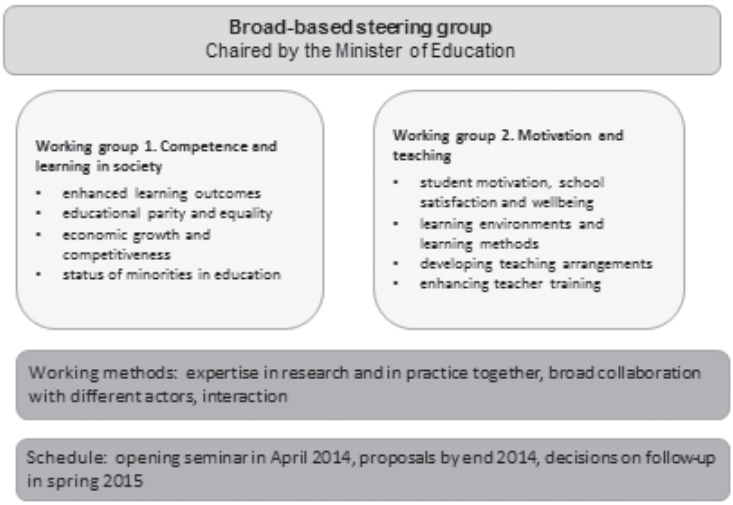


Figure 1. The organization chart of the project and distribution of tasks between the two working groups and steering group.

The first working group was called "*Competence and learning in terms of societal development*". Its aims were to analyse and synthesize information for the steering group on the significance of competence and learning has in shaping societal development at present and in the future. The purpose was also to identify how to boost learning outcomes, bridge the gap in learning outcomes between boys and girls and across socio-economic strata, ensure regional parity, safeguard equal opportunities for further studies, and curb disparities within and across schools. The status of minorities in education was also examined.

The second working group was called *"Motivation and teaching"* and the goal of this working group was to find different ways to organize compulsory education and to look into new teaching methods that can improve learning outcomes and motivation. Various learning environments, study materials such as learning games and innovations that support learning were

also explored. This working group's mandate includes examination of pupils' motivation and school satisfaction, with a view to identifying how motivation and school satisfaction can be increased, and to assess what bearing these have on learning and school attendance. Also the working group collected information on experiences of how different teaching arrangements can be developed to make teaching more favourable and to increase pupils' wellbeing. The content and methods used in teachers' pre- and in-service training were also examined. The experts also charted whether teachers' pre-service training in its present form ensures that new teachers have appropriate knowhow, competence and skills when stepping into working life as a teacher.

After examining their themes for almost a year, the working groups produced a description of the current status of basic education, the phenomena associated with it and the reasons for the deteriorating learning outcomes. The working groups, which mainly consisted of experts and researchers, put together reasoned proposals arising from the development needs of basic education that will support a social structure based on education and culture and contribute to improving the prevailing situation in the future. (See Ouakrim-Soivio et al., 2015.)

A broad-based steering group chaired by Minister of Education and Communications Krista Kiuru was invited to coordinate the efforts of the working groups on competence and learning and motivation and teaching. The steering group had representatives of the eight parliamentary parties and the Trade Union of Education in Finland, the Association of Finnish Principals, the Association of Finnish Independent Education Employers, the Trade Union for the Public and Welfare Sectors, the Association of Finnish Local and Regional Authorities, the Finnish Parents' League, the Office of the Ombudsman for Children and secondary level student organisations. The development proposals prepared on the basis of the working groups' efforts were formulated so that, where applicable, they can be exploited in drawing up the government programme after the parliamentary election in spring 2015 and possibly also used later.

The development process was put into the practice via network of development schools, when the activities of the development school network were launched in autumn 2014. The aims of this network are to bring together education providers, development schools and partners interested in cooperation. The idea is that all the partners have been joining their forces to create new pedagogical solutions and practices that will help students to learn, reinforce teachers' skills, promote sustainable well-being and support leadership. The development schools have started to work together as regional development networks. Each participating education provider has an active role in coordinating this cooperation in its region. Schools working on the same development theme may also set up thematic networks and the network will expand with new education providers and schools during the spring 2015.

Data

Applied methods

As part of the project, the Ministry of Education and Culture organised a national web-based survey in autumn 2014. The data was collected over electronic Webropol-form, which was open during five weeks (between 22th of September and 26th of October) in webpage[3] common to all the ministries in Finland. The data was collected from different groups of respondents and different language groups, so the form was both in Finnish and in Swedish.

The Ministry of Education and Culture wanted to sort out what pupils, their parents, students, teacher trainees, teachers, principals and other educational experts think about the current situation in basic education and the phenomena which are linked to it as well as the reasons for the drop in learning outcomes and the needs for developing the basic education in Finland. The Ministry of Education and Culture and the National Board of Education were informed the educational leaders of municipalities and principals as well as the experts of the two working groups and the members of the steering group of the project. In addition the media was

[3] The webpage will be found here: https://www.otakantaa.fi

informed about the survey. Many partners of this project, such as the Finnish Parents' League, were informing their members.

The questions of the survey were drawn up by the experts of the two working group of the project. The themes of the questions were either crucial according to the experts or such that they wanted to have more information about that particular theme. There were questions of background information and questions that handled the content in the questionnaire,.

The content questions were divided in two themes: knowledge, skills, learning, motivation and teaching and teachers' pre-and in-service training.

The inquiry was drawn up both structured and open-ended questions. Structured questions were formed as claims or multiple choice questions. Respondents answered either by choosing the most suitable option between the five different choices in Likert-scale or respondents had to choose one or more options as proposed. In the Likert-scale one (1) meant completely disagree and five (5) meant completely agree. In the end of the questioner there were three open-ended questions where the respondent was asked to write his or hers comments. The questions of the first theme (knowledge, skills, learning, motivation and teaching) were addressed to all respondents and the questions of the second theme were addressed only to teacher trainees, teachers, principals and other educational experts.

The analyses and results of this article are based on the performances of 6 979 respondents. Majority (92%) of them where Finnish speakers (N= 6398) and six percent were Swedish speakers (N= 494). Two percent (N = 88) of the respondents were speaking other language than Finnish or Swedish. Around 77% of the respondents were female (N= 5381) and 21% were male (N=1488), almost two percent (N= 109) of the respondent didn't answer whether they are male or female. Almost half of the respondents were parents (46%, N= 3223), approximately 21% of the respondent were pupils or students (N=1477), 17% were teachers (N= 1167), around five percent (N=320) were educational experts, three percent (N= 187) were principals and two percent were teacher trainees (N=155). Other respondents than mentioned were almost six percent (N= 403) of all the respondents. Even though the results of the survey are not statistically generalizable they gave lots of information to the experts of the working groups how the themes that were asked were seen among the respondents that are interested in education.

Freely worded responses were in total over 15 000 out of which around 5 000 were linked to the strengths of basic education, 5 100 linked to the problems respondents had noticed in basic education and 4 700 of worded responses concerned of the developing needs of the Finnish basic education. The data collected from responses to open-ended questions were classified qualitatively: first the responses were classified in detail and later the classes were combined. The worded responses are described here by the main themes raised by the data. The authentic and translated comments are used in this article to represent as examples what kinds of strengths and the development areas were raised from the data. (See Ouakrim-Soivio et al., 2015.)

Findings

The General results of structured questions

The results of the structured questions are presented here either by tables or by column charts. The responses are not statistically tested, which means that the average responses between the groups are not necessarily statistically significant. The segmentation of the responses are presented in this article either direct percentage or average distribution. The average indicates in one key ratio, how the different answers such as *I don't know*, *I completely disagree* or *I completely agree* are separated in Likert-scale. Below the average, more the respondents have been chosen *I completely disagree* -type of answers (option one). If average was more than (3, 5), the respondents have chosen the most often *I completely agree* (option five) – type of answers.

According to the tablets 1-5 the respondents' answers were mainly positive. That don´t nevertheless mean that all things are necessarily fine in basic education. It can also mean that

the respondents are active citizens who follow their vicinity and social structures in it such as basic education, and that's why their attitudes towards schooling are positive in general. There were not substantial differences between different groups of respondents either.

In table 1 the claims linked to pupils' evaluation, learning outcomes and grading in the end of basic education are presented. The differences between the renspondents' answers (pupils, teachers, principals and pupils' parents) were very small. The biggest difference between the groups of respondents was with the claim *The pupils' learning outcomes should be used while evaluating the effectiveness of teachers' work* where teachers average score was (2,0) and pupils' parents (3,3). Teachers were more positive in their answers (4,4) than pupils (3,6) concerning the claim *The pupil's knowledge is better that the grades indicates.* All the goups of respondents disagreed somewhat with the claim *Pupils with different level of knowledge should be taught in the same group.* Instead all the goups of respondents agreed with the claim *I'm for the principle of neighbourhood schools.*

Table 1
The claims linked to the evaluation, learning outcomes, pupils' grades and grading in the end of basic education.

Claim	Average score			
	pupil	teacher	principal	parents
The grades are given in a fair basis.	4,2	3,8	.	.
The pupil's knowledge is better that the grades indicates.	3,6	4,4	.	.
If I decide I could have better grades.	4,1	.	.	.
Pupils with different level of knowledge should be taught in the same group.	3,1	3,1	3,7	3
In compulsory education pupils should be regrouped for instance within math classes depending their level of knowledge in maths.	3,7	3,6	3,2	3,7
I'm for the principle of neighbourhood schools.	4,1	4,3	4,5	4,5
In school leaving certificate only pupil's knowledge should be evaluated.	3,5	3,3	3,6	3,3
In school leaving certificare, in addition to knowledge, a separate grade should be given according to pupi's interests or attitudes.	3,9	3,4	3,1	3,7
A common national examination in the end of compulsory schooling is required for the sake of comparability of grades.	3,6	3,2	3,1	3,3
The elavluation in the end of basic education as it is now works well.	3,8	3,2	3,3	3,4
The pupils' learning outcomes should be used while evaluating the effectiveness of teachers' work.	3,7	2	2,3	3,3

Table 2 shows how equity and equality in basic education are seen among therespondents. In general it seems that the differences between the groups of respondents are small. In the claim *Girls and boys are treated at schools in a same way* parents' points of views (3,7) were different from principals' (4,3). Almost the same result came along with the claim *The parallel classes are treated in a same way,*where the average of pricipals' responses were (4,4) and parents were (3,7).

Table 2
The claims linked to equality and equity in Finnish basic education system.

Claim	Average score			
	pupil	teacher	principal	parents
Girls and boys are treated at schools in a same way	4	4	4,3	3,7
The parallel classes are treated in a same way	3,9	4,1	4,4	3,7
The respondents school gives as good base to subsequent studies as the other compulsory schools	4,2	4,4	4,6	4,3
The special orientated education such as extra music, sports or languages should rather be organize for all the pupils that are interested than only for pupils in that kind of special classes	4,1	3,8	3,9	4
Aptitude tests should be used while choosing pupils to special classes (extra classes for music, sports or languages etc.)	3,8	3,7	3,5	3,5

There are only few immigrant children in Finnish basic education. According to a recent study among 15-years-old pupils, who were in the last grade of compulsory education, the immigrant pupils presented 4,6% of the whole age group in 2012. Pupils with immigrant background are not linguistically or ethnically a homogenous group. They represent, as all other pupils, different cultures, values and attitudes. (Harju-Luukkainen et al., 2014, pp.14–15.) The experts of the first working group of the project were interested to know whether teachers have adequate skills and competences to distinguish the needs of immigrant pupils and if the pupils are given enough support. As it can be seen in the table 3, the respondents agreed that teaching should be modified according to pupils' needs and pupils with different backgrounds should study together. The biggest differences between the groups of respondents appeared in the claims *Teacher recognizes the need of a support of an immigrant pupil* and *Teachers know how to support immigrant pupils' learning and learning process.* The answers of teaching professionals i.e. teachers and principals varied a little from pupils' answers, who agreed more with those two claims than the other respondents.

Table 3
Claims that are linked to the teaching the immigrant pupils.

Claim	Average score			
	pupil	teacher	principal	parents
Teaching should be modified so that pupils' different needs are taken into the consideration.	3,8	3,9	3,9	3,7
Teacher recognizes the need of a support of an immigrant pupil.	4	3,5	3,6	3,4
Teachers know how to support immigrant pupils' learning and learning process.	4	3,2	3,5	3,3
It is good that children and youngsters who have different backgrounds are studying together.	4,2	4,4	4,6	4,4

As mentioned before in this paper, the national and international studies have shown that attitudes that obstruct learning have grown during the recent years among the Finnish pupils. Once again the differences between the other groups of respondents than principals were small. As it can be seen in table, in each claim principals average scores were higher than the average scores of other respondents' groups. In table 4 it can be seen also that the respondents tended to agree with all the claims.

Table 4
Claims linked to pupils attitudes towards school, motivation and well-being.

Claim	Average score			
	pupil	teacher	principal	parents
The school is homey.	3,9	3,8	4,2	3,8
The atmosphere of the school is good.	3,9	4	4,5	3,9
The co-operation with the pupils is good (t**eacher-pupil and pupil-pupil co**operation).	4,3	4,6	4,7	4,3
The education is of high quality.	4,1	4,3	4,5	4,2
The co-operation between teachers and pupils is good.	4,2	4,2	4,4	4,3
Teachers are treating pupils fairly.	4	4,3	4,4	3,9
There are enough meaningful challenges at the school.	3,8	3,6	3,8	3,8
The school is teaching useful skills and knowledge.	4,1	4,2	4,2	4,2
The school is peace and quiet place to work.	3,6	3,9	4,3	3,7

The education providers in Finland already have a great liberty to organize school days differently. For instance the teaching period can vary between 45 minutes to 180 minutes according to the pupils or students age. During the recent years there have been several experiments concerning flexible ways to organize school days i.e. having clubs or extracurricular activities before or after school days. It can be seen in table 5. that there were not big differences between the groups of respondents. Generally all the respondents agreed or almost agreed with the three claims presented in the table 5.

Table 5
Claims linked to the flexible school days.

Claim	Average score			
	pupil	teacher	principal	parents
Pupils' involvement for developing schools has to be increased.	4,1	4	4,3	4,1
Pupils' parents' involvement for developing schools has to be increased.	3,5	3,5	3,9	3,8
Flexible school day, where for instance clubs and other extra curricula activities are organized as a part of school day, should bring into the use in Finnish basic education system.	3,8	3,5	4	4

Most Finnish teachers' working hours are based on teaching duties, which vary between 16 and 24 weekly. According to OECD (2012) the number of teaching hours in Finland is below the OECD average. In Finland teachers' salaries are based on the tasks and their requirements, the results of their work and work experience. As a part of flexible school days teachers and principals were also asked to answer to two claims concerning teachers' working hours and salary. In the table 6 the average answers of teachers and principal are presented. As it can be seen their average answers varied a lot in both claims. Principals agreed far more (4,4) with the claim *The teachers' salary are mainly based on the teaching hours. Teachers' working hours should be developed towards annual working hours* (4,4) than teachers (3,2). Instead teachers agreed more (4,3) than principals (3,3) with the claim that reflects the current working conditions of Finnish teachers *Teachers are supposed to work at home. They do too much work at home without paying.*

Table 6
Claims linked to teachers' working hours, salary and flexible school days.

Claim	Average score	
	teacher	principal
The teachers' salary is mainly based on the teaching hours. Teachers' working hours should be developed towards annual working hours.	3,2	4,4
Teachers are supposed to work at home. They do too much work at home without paying.	4,3	3,3

The respondents were asked also to choose five 21st century skills that according to them should be taught more or better so that the pupils would succeed in the future's labour market. The antilog in parentheses shows how many of the respondents chose that particular skill. According to the figure 2 the four most popularly chosen 21st century skills were: communication either in your own mother tongue (N= 4881) or in other languages (N=4486), problem solving skills (N= 3822) and skills for analytical and critical thinking (N= 3776).

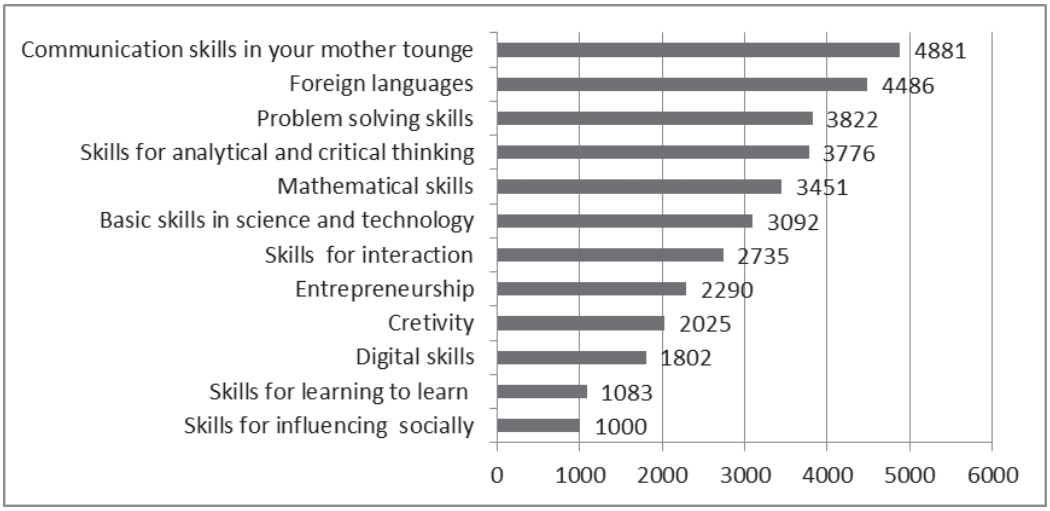


Figure 2. Respondents' answers to the question: Choose five (5) of following 21st century skills that should be taught in basic education more or better than now so that pupils succeed in the future's labour market.

The respondents were also asked to choose four subjects they would give more resources. According to the figure 3 the respondents would reduce the class size (N= 4901), give more support such as remedial teaching or special education to the pupils in need (N= 4149) and renew learning environments (3693).

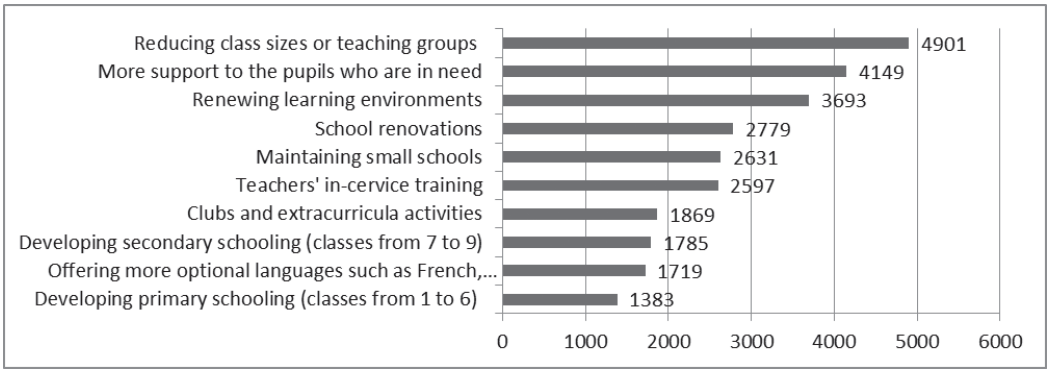


Figure 3. Respondents' answers to the question: If school was given extra resources choose four (4) of following where you would spend it?

Certain questions of the survey were addressed only for teacher trainees, teachers, principals or other educational experts. One of the aims of the developing project was to examine if the content and methods used in teachers'pre-and in-service training in its present form ensures that new teachers have appropriate knowhow, competence and skills when stepping into working life as a teacher. Respondents (N= 1868) were asked if certain skills, competences and knowledge should be taught during pre-service training or during in-service training.

According to the respondents' answers the most important things to teach for the teacher trainees during pre-service training were: skills and knowledge how to encounter the pupils (97%), teacher´s interaction skills, knowledge and competence to teach certain subjects and recognition of learning difficulties (96%). The themes the respondents proposed to teachers' in-service training were among other things: how to plan and carry on the clubs and other extracurricular activities (81% of the responses), having double competence i.e. competence to teach both in primary and secondary education (58% of responses), how to develop school's culture in teaching (55% of responses) and how to assess school's proceedings (54% of responses).

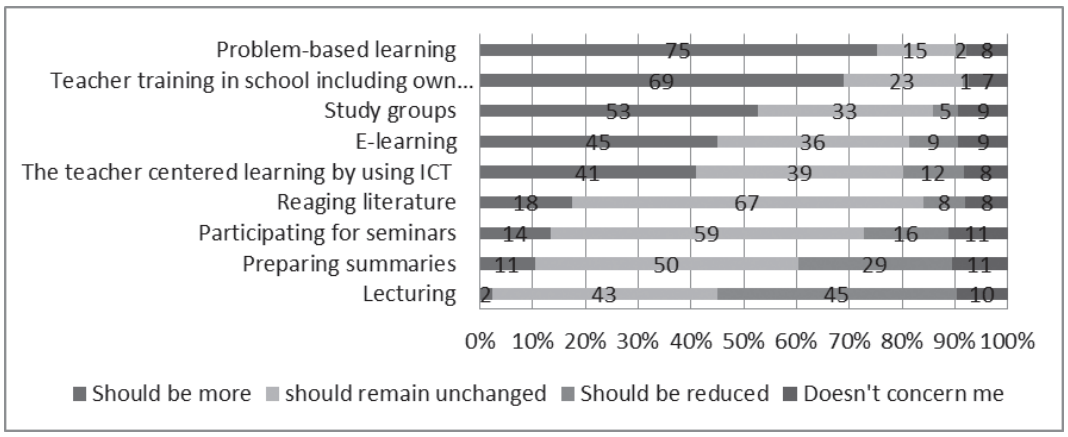


Figure 4. Respondents answers to the question how efficient the different learning and teaching methods were during teachers' pre-service training.

During the last few years In Finland there have been public discussions and criticism weather useful skills, competences and knowledge are taught in teachers' pre-service training and if the methods that are used most commonly during the training are up-to-date and efficient enough. According to the respondents answers (N= 1868) (in figure 4.) problem-based learning (75% of the responses), teacher training in practice (69% of the responses), study groups (54% of the responses) and e-learning (45% of the responses) were the methods that teacher trainees, teachers, principals and other educational experts wish to be used more during teachers in-service training. Not surprisingly lecturing and preparing summaries were methods that according to the respondents either should be reduced or remain unchanged.

The General results of open-ended questions

In the open-ended questions the respondents were asked to mention strengths and weaknesses in Finnish basic education system as well as mention three things they would like to develop in current system. Over 15 000 freely worded responses were received in total.

Here are some citations of strengths in the Finnish basic education: Many respondents mentioned the openness of education and that basic education offers equal opportunities to all pupils regardless of their background. It seems also that the respondents appreciated that basic education is free of charge and that schools are taking care of pupils' wellbeing holistically. Pupils' welfare services and warm school meals were also mentioned often. According to many comments pupils with different backgrounds and with special needs also seem to be taken into account in everyday school life.

"Basic education is open for everyone. Supporting the week pupils."

"The best thing is that school belongs to everybody. The ethical background of basic education. Teachers are professionals and they try to act according to these values (most of them)."

"The school and school meal are free of charge. Teaching is usually good, even though the comprehensiveness and creativity are received less. Basic education has worked well, but now it is time to develop it."

"Everyone has an access to this comprehensive service package: education, school meals and healthcare".

In addition, the teachers' high standards, motivation and strong professional competence were highlighted also in the responses.

"High quality teacher pre-service training and high quality teaching materials and distribution of knowhow. Teachers autonomous status (for the moment)."

"Well integrated learning environments and good teachers. Of course this can be improved and developed."

"Teachers are professionals and conscientious and schools environments are usually tidy and pretty homey."

The respondents were asked to tell also what kinds of problems they have noticed in basic education and to mention three things how the basic education should be improved. After the classification of the data the following themes that were linked to developing the basic education were emerged: The principle of neighborhood school and possibility to study in a smaller group were highly appreciated and pupils' rights to them should be ensured also in the future.

"Class/group size has to decrease, small neighbor schools have to be maintained.

"Class size must not increase too high. It is important to keep pupil's neighbor school and small, safe class, where the questions can be asked and one can question things."

According to respondents the teaching methods and pedagogy should be developed. Instead of learning by heart one has to concentrate to understand different phenomena. Different and versatile teaching and learning methods should be used instead of traditional teachers-centered methods. The pupils should be given possibilities to influence to teaching and pupils' individual needs should be taken more into consideration. The respondents asked also after using ICT in teaching and learning.

"The pupils should be given more options (optional subjects) to choose within the schools."

"More responsibilities to the pupils".

"More non-formal learning and skills for critical media literacy."

"Individual learning, doing things together"

"Regular in-service- training for teachers. Especially ICT has given new challenges and several teachers' skills and competences in this field are not up- to-date."

The respondents pointed out that basic education should prepare pupils for society and help them to develop the skills they will need in their future. According to the written responses these kinds of skills were communication skills, social skills, creativity, entrepreneurship, good manners and courtesy.

A number of responses highlighted that school funding should not be cut. Similarly the equity and equality in education system must be secured.

"The society has to invest to basic education and develop it – not reduce always the resources"

"The differentiation of the schools must be stopped – The homogeneity and equality of education must be maintained both in the countryside and in the cities".

Conclusion and discussion

Many of the comments on developing basic education and the answers of the structured questions echoed the opinions voiced by the expert groups in the Basic education of the future project.

Several, recent studies have shown that equality and equity are not necessarily the right words to describe the Finnish basic education. In Finland, the differentiation between the public schools are linked to spatial segregation that has been strengthened within the city and urban areas. Socio-economical and ethnical segregation has proceeded fast during last few years. A study has shown that the differentiation of schools and individual pupils'outcomes are connected to the changing socio-spatial structure of the city. Bernelius (2013) shows in her research that the changing patterns of spatial socioeconomic and ethnic differentiation have a profound effect to the conditions in which the urban schools operate, especially through the differentiation of the schools student base. Similarly the schools reputation and popularity are connected to the socio-spatial characteristics of the neighbourhoods in ways which shape school choices and housing choices the educationally motivated families make.Current studies have shown also that the streaming of pupils is overt in Finnish cities due to so called emphasized school classes because they are allowed to select their pupils based on pupils aptitude on an emphasized subject that is taught typically more than core curriculum requires. These pupil selection policies are tied to parental choice policies that each local authority runs. (E.g. Seppänen, Rinne & Sairanen 2012.) In the Finnish educational system pupils apply and are selected further to the secondary education mainly based on their grades at the end of the basic education. That is why the final grades should be nationally comparable, regardless of the school; the teachers follow the good competence grade definition in each subject. Recent assessments of learning outcomes and studies have shown that in the end of the basic education the competencies between pupils with the same grade vary significantly for instance in history, social sciences (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, pp.110-112; Ouakrim-Soivio 2013, pp. 175- 176) and in health education (Summanen 2014, p. 129). These differences between pupil's competence level and their grade in the subject can vary significantly. The problem was acknowledged also, regarding the student's competencies in mathematics (Mattila 2002, pp. 90-91; Kuusela 2006, pp.67-98; Hirvonen 2012, pp. 69-71) and Finnish as a mother tongue and literature (Lappalainen 2006; 2011, pp. 58-68).

In order to slow down the segregation processes and streghten equality and equaity in basic educationthe themes that expert groups of the project propose are: Holding on to the principle of local, neighbourhood schools, securing financial resources and development proposals concerning educational research, including a broad and long-term national programme of follow-up studies that will also support longitudinal studies related to teaching and education. In their reasoning the experts expressed very clearly that the basic education must continue to be public, free of charge and non-selective. The structures and practices of basic education must strive to eliminate links between pupil's learning outcomes and his or her social background, living area or gender. Education demonstrably has a strong impact on income levels of individuals and growth of the national economy. Allocation of adequate resources to guarantee a high standard of teaching in basic education must be ensured in the future. Efforts to reduce teaching group sizes and prevent any further increases in group sizes must continue and be backed up by adequate resources. (Ouakrim-Soivio et al., 2015, p.108.)

Pupils are individuals and they differ from their abilities. The studies have shown that motivation and positive attitude towards school grows from pupils´experiences of success. The individual ways to learn and to teach must be increased in basic education. According to recent studies (Niemivirta & Tapola 2008) pupils' interests and their positive belief as learners confirm each other, learning and learning assignments should support this kind of positive interaction. Instead of external motivation (i.e. stressing achievements and performances) the focus of learning and teaching should change to internal motivation and enthusiasm such as insights and exploration. The whole concept of learning is more and more holistic. Pupils have to be prepared

to solve wicked problems, where it is not enough if you know well only one subject. The knowledge must to be generated by exceeding the boundaries between different types of sciences. (Hytönen et al., 2014; Cantell 2015). The crucial instruments for developing are wondering about different things and phenomena and asking questions (Karlsson 2014; Lonka et al., 2000). Therefore the experts' development proposals are related to this theme: The need to find new pedagogical solutions that would support both communal and individual learning. The operating culture of the school and the structure of the school day should be developed. The operating culture and structures of the school must support pupils' learning, wellbeing and participation. The school should be developed as an ethical learning community where pupils have a voice and a choice, and also responsibility for their own learning. Changes in operating culture and the structure of school and school day require also changes in teachers´working time models and development of leadership in schools. An effort will be made to continue and expand various experiments concerning teachers' working time models. Principals' qualification requirements must be reviewed to meet the changes in their job description. (Ouakrim-Soivio et al., 2015, p.89.)

According to TALIS 2013 survey the conditions of teachers' in-service-training in Finland is worrying. It seems that teachers don't participate in professional training as much as they used to and long-lasting, extensive professional in-service training is not as popular as it was previously. This result puts pressure on teachers' pre-service training, for one of its aims has been to train teachers who are willing and who have capacity to develop education regarding the ongoing changes in society (Taajamo et al., 2014.) The experts in developing groups have proposed that research-based teacher education should be developed further in cooperation with universities and municipalities to form a continuum of initial education and professional development of teachers. In order to ensure that our teacher education is of a high quality, a national development programme to support teacher educators' professional competence should be launched. Systematical in service-training is a precondition for developing the professional competence of teachers. To achieve this goal, the concept and contents of in-service training need to be redefined. The national structure of in-service-training and funding system must be updated to support both teachers' systematic professional development and the development of schools (Ouakrim-Soivio et al., 2015, p. 110).

According to studies the quality and quantity of pre-and in-service training of principals doesn't respond actually to their professional needs (Raasumaa 2010; Taipale et al., 2007). That is why principals' education will be developed and their management skills improved, and a personal plan should be prepared for all principals to support their professional development (Ouakrim-Soivio et al., 2015, p.111.)

In the Finnish context the whole development project *Basic education of the future Let's turn the trend!* was one of a kind. Firstly because the experts made a meta-analysis of current situation concerning eight different development areas or themes that were recognised to be problematic in Finnish education before and the development propositions were based on the meta-analysis.

Secondly the respondents' answers were convergent with the experts' conceptions. The third point is crucial: Are the science-based development proportions put into practice by policy makers? During the current year it remains to be seen how the 45 experts' evidence based work as well as almost 7000 respondents' answers are taking into a consideration and if the Finnish basic education system will be renewed among the developing propositions.

References

Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä.* Dissertation. Helsingin kaupungin tietokeskus, Tutkimuksia 2013: 1. Edita Prima Oy, Helsinki.

Cantell, H. (ed.) (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia.* Juva: PS-kustannus.

Constitution 731/1999. Retrieved on 25th February 2015 http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa.* Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2013). *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Tutkimuksia 347. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Hirvonen, K. (2012). *Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.

Hytönen, K., Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2014). *Does academic apprenticeship increase networking ties among participants: A case study of an energy efficiency training program.* Higher Education, 68, pp. 959–976.

Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, K. (2013). *PISA12 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.

Kuusela, J. (2006). *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon.* Oppimistulosten arviointi 6/2006. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, H.-P. (2006). *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005.* Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, H-P. (2011). *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010.* Koulutuksen seurantaraportit 2011:2 Helsinki: Opetushallitus.

Karlsson, L. (2014). *Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Lonka, K., Hakkarainen, K. & Sintonen, M. (2000) *Progressive inquiry learning for children –experiences, possibilities, limitations.* European Early Childhood Education Association Journal, 8, pp. 7 -23.

Mattila, L. (2002). *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2002.* Oppimistulosten arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.

OECD (2012).*Education at Glance.* Retrieved on 25th February 2015 http://oecd.org/edu/highlights.pdf

OECD (2012). *Snapshot of performance in mathematics, reading and science.* Retrieved on 27th February 2015 http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-snapshot-Volume-I-ENG.pdf

Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus. Retrieved on 25th February 2015
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pd

Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus. Retrieved on 25th February 2015 http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviot koulujen välisten osaamiserojen mittareina.* Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (ed.) (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu.* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Retrieved on 25th March 2015 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm8.pdf?lang=fi

Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011.* Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.

Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. (2012). *Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat.* Yhteiskuntapolitiikka 77(1), pp. 16–33.

Summanen, A-M. (2014). *Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013.* Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2013). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (2007). *Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä.* In Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (ed.) (2007*) Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä.* Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, pp. 8–14.

Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). *The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment.* British Journal of Educational Psychology, 78, pp. 291–312.

Najat Ouakrim-Soivio
The Ministry of Education and Culture,
P.O. Box 29 FI - 00023 Government, Helsinki, Finland
najat.ouakrim-soivio@helsinki.fi

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 208-223

Osnovno obrazovanje u budućnosti – promijenimo trend!

Najat Ouakrim-Soivio
Ministarstvo obrazovanja i kulture, Helsinki, Finska

Sažetak

Osnovno obrazovanje u budućnosti – Promijenimo trend! je razvojni projekt u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju u Finskoj. Cilj je procijeniti trenutnu situaciju, proučiti razloge za pad u ishodima učenja na nacionalnoj i međunarodnoj razini i proučiti potrebe za razvoj poučavanja i učenja u finskom obrazovnom sustavu. Dvije radne skupine koordinira upravni odbor. Cilj radne skupine zadužene za kompetencije i učenje je pronaći načine za poboljšanje ishoda učenja, premošćivanje jaza između ishoda učenja djevojčica i dječaka, uspostavljanja regionalne ravnopravnosti; očuvanje jednakih mogućnosti za buduća istraživanja i zaustavljanja trenda povećanja nejednakosti unutar i među školama. Projekt će također proučiti položaj manjina i njihove ishode učenja u finskom obrazovnom sustavu. Radna skupina zadužena za motivaciju i poučavanje proučit će različita okruženja za učenje, proučiti materijale koji uključuju obrazovne igre i inovacije koje potpomažu učenje, proučiti kako se motivacija za učenje i dobrobit mogu poboljšati te ocijeniti važnost motivacije i zadovoljstva školom za učenje i pohađanje škole. Također će istražiti sadržaj i metode obrazovanja te obrazovanje budućih nastavnika i nastavnika praktičara. Online anketa organizirana je prošlu jesen i 7000 ispitanika na nju je odgovorilo. Također, šest regionalnih događanja održana su u kasnu jesen. Svrha ovih događanja je olakšati opsežnu javnu raspravu o budućnosti osnovnog obrazovanja. Prijedlozi radnih skupina kao i rezultati ankete bit će detaljnije prikazani početkom ožujka 2015. kada će se prikazati i izvješće o ovom razvojnom projektu. Prijedlozi će se razmatrati i kroz razvoj vladinog programa nakon sljedećih parlamentarnih izbora u travnju 2015.

Ključne riječi: *Ishodi učenja; ravnopravnost i pravednost; osnovno obrazovanje; obrazovna politika*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Izvorni znanstveni rad
stranice: 224-235

Kultura nastave - determinanta opterećenja učenika

Anđelka Peko[1] i Emerik Munjiza[2]
[1]Odsjek za cjeloživotno obrazovanje, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
[2]Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Određenu razinu opterećenja učenika zahtijevaju postavljeni ciljevi glede usvajanja znanja i razvijanja sposobnosti, ustroj nastave, čimbenici te prihvaćanje normi ponašanja koji ujedno čine i kulturu nastave. Pedagoško gledište nastavnog opterećenja učenika obuhvaća vremensku i intelektualnu dimenziju te najznačajnije činitelje opterećenosti nastavne planove i programe, te su komparativnom analizom utvrđeni trendovi tjedne i dnevne vremenske zauzetosti učenika nastavom. U istraživanju je sudjelovalo 538 učenika (286 učenika četvrtog i 252 učenika osmog razreda) koji su procijenili opterećenost putem nastave i aktivnosti koji proizlaze iz nje. Komparativna analiza opterećenosti učenika između 1974. i 2015. godine ukazuje kako se ona nije smanjila nego povećala. Iz navedenoga rasporeda sati vidljivo je da učenik četvrtog razreda ima veću nastavnu satnicu od svog učitelja. Opterećenje učenika izvedeno iz učiteljske obveze od 25 sati neposredne nastave u završnim razredima veće je od učiteljskog i ukazuje na fenomen vremenske prezauzetosti učenika. Prosječan učenik odradi puno radno vrijeme (predviđeno za odrasle osobe) u školi. Utvrđena je vremenska pojavnost i kontinuitet, oblici i tendencije na području vremenske preopterećenosti učenika nastavom i obvezama koje iz nje proizlaze. Osnovni su činitelji opterećenja učenika vezani za kulturu nastave hrvatske osnovne škole i nužno ju je mijenjati.
Ključne riječi: *nastava; preopterećenost; osnovna škola; učenik; vremenska zauzetost*

Uvod

Školska je opterećenost učenika najuže povezana s određenom kulturom nastave. Kultura nastave obuhvaća ciljeve, ustroj, okruženje, čimbenike koji u njoj sudjeluju i njihove suodnose zrcaleći se u vrijednostima koje se u njoj razvijaju (Peko i sur. 2014). Učenik je izložen zahtjevima u pogledu vladanja nastavnim i izvannastavnim sadržajima u svrhu razvoja temeljnih kompetencija, što mu predstavlja određeno opterećenje. Unatoč stalnom nastojanju ostvarivanja optimalnoga opterećenja učenika, u kontekstu se nastavne prakse, ostvaruje suprotno uvjetujući preopterećenje učenika. (Pre)opterećenost je učenika desetljećima aktualan pedagoški problem u hrvatskom kontekstu. Biondić, Furlan i Rozmarić (1982), Bežen (1999), Vrgoč (2001), Vučak (2001), Rijavec (2005), Jurčić (2006), Strugar (2012), Munjiza, Peko i Dubovicki (2015) rezultatima teorijske analize i empirijskim istraživanjima ukazuju na činjenicu da je nastava važna odrednica preopterećenosti učenika osnovne škole. Kultura nastave koja je usmjerena sadržaju s ciljem svladavanja goleme količine pojmova, činjenica, podataka i drugih programskih sadržaja, njegovala se stoljećima. Bilo je vrijedno „savladati gradivo“, upamtiti ga i kasnije reproducirati. Time se školsko učenje uglavnom svodilo na memoriranje potičući tzv. propozicijsko znanje (činjenično znanje ili znanje o). Školsko okruženje i aktivnosti učitelja mogu imati i negativne posljedice na učenje. Posebice se štetnim pokazuju obrasci koji isključivo potiču učenje napamet te reprodukciju zapamćenog kao ključnu osnovu za vrednovanje i ocjenjivanje (Ristić Dedić i Jokić 2014). Suvremene su teorije glede izbora nastavnih sadržaja usmjerene k nadilaženju enciklopedizma, formalizma i pasivnosti u nastavi, promatrajući ih kao činitelje koji otežavaju nastavni proces, umanjujući njegove rezultate.

Nastava je danas usmjerena drukčijoj svrsi i ciljevima. Zahtijeva se implicitno znanje, odnosno znanje koje uključuje umijeća, uvjerenja i razumijevanje (Neuweg, 2006). Razine su razvoja kompetencija učenika te načini njihovoga ostvarivanja bitan dio kulture nastave. Suvremena nastava polazi od prethodnog znanja učenika, na koje se konstruira novo. U nastavnom se procesu učenicima mora osigurati sustav mišljenja i učenja zasnovanoga na aktivnome učenju. Mogućnosti uključivanja učenika u nastavnu aktivnost povećavaju njegovo zanimanje i potrebu aktivnoga praćenja nastavnih događaja (Jurčić 2006). Nastava na učenika djeluje posredstvom njegova osobnog iskustva koje stječe odgovarajućom aktivnošću (učenjem), a do aktivnosti može doći ako učenik posjeduje odgovarajuće znanje i sposobnosti (Jelavić, 2008). U biti je nastava posredovano usvajanje ne-genetičkih objektivnih dispozicija za djelovanje (Palekčić, 2013). Učitelj djeluje kao posrednik između učenika i nastavnih sadržaja izdvojenih iz kulture. Usmjerava nastavni program učenicima putem nastave koju skupa s njima konstruira služeći se propisanim udžbenicima, dopunskom i dodatnom literaturom.

Izvedbenim se programom određuje tijek ostvarivanja predviđenih ciljeva planiranim sadržajima u okviru pojedinog predmeta. Time se direktno dimenzionira učenje u nastavi i izvan nje. Zadatak je učitelja da u sustavu nastave, sa svrhovitom organizacijom, osposobi učenike za osobni razvoj i osobno bogaćenje iskustvom u nastavi kao pojavnom obliku organiziranog učenja (Jelavić, 1998; Jurčić 2006). Ako se učitelj kruto drži planiranoga programa ne misleći o stvarnim učenicima, nastavni se rad formalizira stavljajući učenika u one položaje koji su potpuno unaprijed određeni, a zahtjevi koji im se postavljaju često prelaze njihove mogućnosti. Zbog svega navedenog javlja se preopterećenje učenika. Zapravo se od učitelja očekuje umijeće da učenika opterete u skladu s njegovim intelektualnim i fizičkim potencijalima (Jurčić, 2006). Nastava je još uvijek temeljni oblik posredovanja sadržaja, a osuvremenjivanjem bi trebala postati posrednik informacija o sadržajima. Suvremenu bi nastavu trebalo ustrojiti na način da učenik uči samostalno istraživati, pronalaziti nove spoznaje, kritički ih promišljati i selekcionirati itd. (Arbunić i Kostović- Vranješ 2007; Wilingham 2007; Varga, 2014). Učenik svojom aktivnošću stvara vlastiti sustav znanja. Usmjerava ga se pojačanom samostalnom radu u okviru i izvan nastavnog vremena. Razvija se kultura nastave u kojoj se potiče stalnost i samostalnost učenja. Svi zahtjevi koji proizlaze u nastavi i izvan nastave traže vremensku zauzetost učenika i direktno ga opterećuju.

Istraživanje je usmjereno propitivanju dvojakog problema, prvenstveno ispitujući **vremensku zauzetost učenika osnovne škole nastavom i dodatnim zahtjevima koji iz nje proizlaze, ali i toga kako nastavni i ostali zahtjevi djeluju na učeničku procjenu opterećenja učenika u obveznom hrvatskom obrazovanju?** Provedeno istraživanje pridonosi spoznajama o opterećenosti učenika osnovnoškolske dobi u današnjoj kulturi nastave.

Empirijski pristup problemu istraživanja

Cilj i zadatci istraživanja

Kako se u prethodnim istraživanjima ukazuje na preopterećenost učenika u hrvatskoj osnovnoj školi, namjera nam je bila istražiti prisutnost tog fenomena u dijelu vremenske zauzetosti učenika nastavom danas. Cilj je ovog rada odrediti vremensku zauzetost učenika četvrtih i osmih razreda osnovne škole nastavom i drugim obvezama koje iz nje izravno proizlaze glede tjednog i dnevnog opterećenja te učeničku procjenu opterećenja nastavom. Iz toga prizlaze sljedeći zadatci istraživanja:

1.) Utvrditi vremensku zauzetost učenika nastavom u pogledu:
   a) tjednog nastavnog opterećenja učenika četvrtog i osmog razreda,
   b) dnevnog nastavnog opterećenja učenika četvrtog i osmog razreda,
   c) dnevnog opterećenja učenika obveznim učenjem.
2.) Utvrditi koliko opterećenje nastavom doživljavaju učenici četvrtog i osmog razreda osnovne škole.

Sudionici

U ispitivanju su sudjelovali učenici iz pet osnovnih škola istočne Hrvatske, središnje Hrvatske i primorske Hrvatske. U uzorak su ušle škole iz: Otoka (1), Vukovara (2), Osijeka (3), Zagreba (4) i Pule (5). Broj sudionika i njihova struktura vidljivi su u donjoj tablici.

Tablica 1.
Uzorak

Škole	4. razred	8. razred	Svega
1.	59	47	106
2.	40	33	77
3.	38	42	80
4.	84	71	155
5.	65	59	124
Svega	286	252	538
%	53,1	46,9	100

U istraživanju je sudjelovalo 538 učenika od čega 286 učenika četvrtog razreda i 252 učenika osmog razreda. Ispitivanje su proveli razrednici u razrednim odjeljenjima u kojima se provodilo ovo istraživanje. Podaci su prikupljeni tijekom 2014. godine.

Instrument

Prikupljanje podataka odvijalo se na osnovi propisanih školskih dokumenata i anketnog upitnika. Analizirani su nastavni planovi donijeti 1974., 1991. i 2006. godine (od kojih posljednji vrijedi i 2015) s obzirom na tjednu vremensku zauzetost učenika. Dnevnu vremensku zauzetost učenika četvrtog i osmog razreda analizirali smo na osnovi dostupnih rasporeda sati (objavljenih na mrežnim stranicama osnovnih škola).

Podatci o učeničkim stavovima glede opterećenosti nastavom prikupljeni su pomoću upitnika koji je konstruiran za potrebe projekta kojim se istraživala (pre)opterećenost učenika osnovne škole (Munjiza i sur., 2015). Uz pitanja o deskriptivnim obilježjima učenika, instrument se sastojao od 9 pitanja i 23 tvrdnje. Za potrebe ovog istraživanja izdvojeno je 3 pitanja višestrukog izbora i 6 tvrdnji koje opisuju učeničku opterećenost u nastavi. Tijekom ispunjavanja upitnika učenici su svoje procjene trebali vezati za subjektivni doživljaj opterećenja nastavom i obveza koje proizlaze iz nje. Procjenjivane su varijable intervalnog tipa. Od učenika se tražilo da procijene koliko se često pojedina tvrdnja odnosi na njih koristeći skalu Likertovog tipa od pet kategorija: uopće se ne slažem s navedenom tvrdnjom (1), djelomično se ne slažem s navedenom tvrdnjom (2), niti se ne slažem niti se slažem s navedenom tvrdnjom (3), djelomično se slažem s navedenom tvrdnjom (4), u potpunosti se slažem s navedenom tvrdnjom (5). Istraživanjem je omogućeno uspoređivanje odgovora učenika četvrtog i osmog razreda, kako bi se odredio trend promatranog opterećenja.

U nastavku su prikazani rezultati istim redoslijedom kao i istraživački zadatci.

Rezultati i rasprava

Kako bi se objektiviziralo opterećenje učenika nastavom u obveznom obrazovanju, nužno je bilo analizirati nastavne planove. Temeljem je nastavnih planova dimenzionirana učenička vremenska zauzetost kroz redovitu nastavu i kroz ostale oblike nastave.

1.a. Tjedna zauzetost učenika nastavom

Vremensku zauzetost učenika nastavom određuje nastavni plan. Redoslijedom učenja nastavnih predmeta, brojem sati redovite, izborne nastave i posebnih programa, određuje se vremenska nastavna zauzetost učenika. Prezauzetost učenika po nastavnom planu iz 1974. po-

primila je tolike razmjere da je o njoj raspravljao Prosvjetni savez Republike Hrvatske i donio odluku o Rasterećenju učenika osnovne škole (1976). Naš je interes bio analizirati pokazatelje na području vremenske zauzetosti učenika s razmakom od četrdeset godina i sagledati stanje. U pogledu tjednog nastavnog opterećenja učenika analizirani su nastavni planovi iz 1974. i 1991. godine te važeći nastavni plan iz 2006. godine.

Tablica 2.
Nastavni planovi za provedbu nastavnih programa 1974., 1991. i 2006. godine

Nastavni predmeti		**1974.**		**1991.**		**2006.***	
		Broj sati		Broj sati		Broj sati	
		4. r.	8. r.	4. r.	8.r.	4.r.	8.r.
1	Hrvatski ili srpski jezik	5	4	-	-	-	-
	Hrvatski jezik	-	-	6	4	5	4
2	Strani jezik	1,5	3	2	3	2	3
3	Matematika	5	4	5	4	4	4
4	Priroda i društvo	3	-	3	-	3	-
5	Povijest	-	2	-	2	-	2
6	Zemljopis	-	2	-	2	-	-
	Geografija	-	-	-	-	-	2
7	Biologija	-	2	-	2	-	2
8	Kemija	-	2	-	2	-	2
9	Fizika	-	2	-	2	-	2
10	Tjelesni odgoj	3	2	-	-	-	-
	Tjelesna i zdravstvena kultura	-	-	2	2	2	2
11	Likovni odgoj	2	1	-	-	-	-
	Likovna kultura	-	-	1	1	1	1
12	Glazbeni odgoj	2	1	-	-	-	-
	Glazbena kultura	-	-	1	1	1	1
13	Tehnički odgoj	-	2	-	-	-	-
	Tehnička kultura	-	-	-	1	-	1
14	Sat razrednika	1	1	-	-	1	1
Ukupno obvezni predmeti (redovita nastava)		**8**	**13**	**7**	**12**	**8**	**13**
Broj sati nastave obveznih predmeta		22,5	28	20	26	19	27
1	Dodatna nastava	1	1	1	1	1	1
2	Dopunska nastava	1	1	1	1	1	1
3	Obvezna tečajna - domaćinstvo	-	x	-	-	-	-
4	Izborna tečajna - tečaj iz poljoprivrede	-	x	-	-	-	-
5	Izborna nastava	-	-	2	2	4	6
Ostali nastavni oblici-svega		**2**	**2**	**4**	**4**	**6**	**8**
Slobodne aktivnosti		**1**	**2**	**1**	**1**	**1**	**1**
Ukupno broj sati		**25,5**	**32**	**25**	**31**	**26**	**36**

*2015. godine, provodi se Nastavni plan donijet 2006. godine

Redoslijed predmeta u tablici 2 pisan je prema nastavnom planu iz 1974. godine. Između 1974. i 2006. godine kod pojedinih je predmeta došlo do promjene naziva. Analizom je nastavnih planova, evidentno kako je ukupna tjedna satnica obveznih predmeta (redovite nastave), između 1974. i 2006. godine u četvrtom razredu, ostala gotovo ista.

Prateći broj obveznih predmeta redovite nastave za četvrte razrede od 1974. kada ih je bilo osam, dolazi do smanjenja na sedam 1991., da bi 2006. se vratilo na osam. Sličan je trend i za osmi razred u predočenim planovima. Dok se broj obveznih predmeta sa trinaest 1974. sma-

njio na dvanaest i ponovo povećao na trinaest 2006., ukupan se broj nastavnih predmeta stalno povećavao. On u praksi može biti i znatno veći jer učenici mogu sudjelovati u više dodatnih, dopunskih programa, kao i u više grupa slobodnih aktivnosti.

Do 1991. godine su učenici morali sudjelovati u jednoj grupi slobodnih aktivnosti po vlastitom izboru, a kasnije u najviše dvije. Od 1991. godine učenici mogu ako žele sudjelovati u jednoj grupi slobodnih aktivnosti no i sada se u praksi događa višestruko povećanje.

Vremenska je zauzetost učenika četvrtih i završnih razreda osnovne škole pa time i opterećenost nastavom vidljiva iz tjedne satničke opterećenosti koja je prikazana u tablici 3.

Tablica 3.
Ukupna tjedna satnica iz nastavnih planova 1974., 1991. i 2006. godine.

Nastavni plan	1974.		1991.		2006.	
Razred	4.	8.	4.	8.	4.	8.
Obvezna redovita nastava	22,5	28	20	26	19	27
Ostali oblici nastave-svega	2	2	4	4	6	8
Izvannastavne aktivnosti	1	2	1	1	1	1
UKUPNE UČENIČKE OBVEZE	25,5	32	25	31	26	36

Vremenska zauzetost učenika i četvrtih i osmih razreda ostalim oblicima nastave od 1974. godine ima trend povećanja. Učenik se uključuje u dodatnu ili dopunsku nastavu. Šest sati se izborne nastave odnosi na tri izborna predmeta: nastavu vjeronauka, drugog stranog jezika i informatike. Postoji mogućnost i uključivanja u izbornu nastavu klasičnih jezika u koje se uključuje veoma mali broj učenika.

Tjedna vremenska zauzetost nastavom učenika četvrtih razreda u promatranom vremenu od 1974. do 2006. godine ukazuje na blago povećanje (od 25,5 do 26). Za učenike je završnih razreda satnica obveznih predmeta od 1974. do 2006. godine zadržana na prosjeku 27 sati. Ostali su nastavni i nenastavni oblici s početnih 5 sati tjedno narasli na 9 sati tjedno. Ukupna tjedna satnica iz svih nastavnih i nenastavnih oblika u promatranom razdoblju porasla je s 32 na 31 odnosno 36 sati tjedno. Primjetljivo je permanentno povećanje programa izborne nastave.

Poslije uvođenja petodnevnog radnog tjedna u osnovne škole Hrvatske, osamdesetih godina prošlog stoljeća, nastavni plan nije rasterećen, doduše ukupan se broj sati redovite nastave nije povećavao, čak se u odgojnim predmetima smanjio (satnica likovne, glazbene i tehničke kulture je smanjena s dva na jedan sat tjedno). Tijekom promatranog se razdoblja uvode novi izborni programi tako da važeća nastavna osnova ima tjednu satnicu od 36 sati u završnom osmom razredu. Kao ilustraciju stvarne opterećenosti učenika navodimo važeće rasporede sati, za školsku godinu 2014/2015., za prosječno opterećenog učenika četvrtog i osmog razreda.

1.b. Dnevno nastavna zauzetost učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole

Kakvo je današnje stanje opterećenja učenika u odnosu na raspored sati ukazuju podaci vidljivi u sljedećim tablicama 4 i 5.

Tablica 4.
*Primjer rasporeda sati četvrtog razreda za 2014./2015. školsku godinu**

	PONEDJELJAK	**UTORAK**	**SRIJEDA**	**ČETVRTAK**	**PETAK**
1.	Matematika	Hrvatski jezik	Hrvatski jezik	Matematika	Hrvatski jezik
2.	Glazbena kultura	Engleski jezik	Matematika	Vjeronauk/ informacije	Priroda i društvo
3.	Hrvatski jezik	Matematika	Likovna kultura	Hrvatski jezik	TZK
4.	Priroda i društvo	TZK	Dopunska	Priroda i društvo	Engleski jezik
5.	Sat razrednika	Vjeronauk		Dodatna (HJ)	
6.		Njemački jezik	Njemački jezik		

*Osnovna škola Vijenac Osijek

Učenik je četvrtog razreda na redovitoj nastavi prosječno 5 sati dnevno (tablica 4). Satnica za učenika iznosi 25 sata tjedno, a za učitelja 18 sati tjedno (nastavu vjeronauka, engleskoga i njemačkoga jezika te glazbene kulture izvode drugi učitelji). Učitelj u nastavi odradi 72% nastavnog vremena u odnosu na učenike. Iz navedenoga rasporeda sati vidljivo je da učenik četvrtog razreda ima veću nastavnu satnicu od svog učitelja što upućuje na podatak o tome kako je učenik i u odnosu na sam raspored opterećeniji od učitelja.

Tablica 5.
*Raspored sati učenika osmog razreda za 2014./2015. školsku godinu**

Sati	PONEDJELJAK	UTORAK	SRIJEDA	ČETVRTAK	PETAK
1.					
2.		TZK m		Informatika	TZK m
3.		TZK ž		Informatika	TZK ž
4.					
5.			Njemački jezik		
6.					
0.					
1.	Engleski jezik	Glazbena kultura	Fizika	Biologija	Matematika
2.	Matematika	Kemija	Fizika	Engleski jezik	Matematika
3.	Geografija	Hrvatski jezik	Hrvatski jezik	Hrvatski jezik	Povijest
4.	SRO	Engleski jezik	Geografija	Hrvatski jezik	
5.	TK/LK	Povijest	Matematika	Vjeronauk	Njemački jezik
6.	TK/LK	Biologija	Vjeronauk	Kemija	

*Osnovna škola Vijenac Osijek

Iz priloženog je rasporeda vidljivo da učenik osmoga razreda ima od pet do sedam sati nastave dnevno. To znači da je za učenike zauzetost nastavom u radnom tjednu 35 sati. Ukoliko se uzme u obzir da informatiku učenici imaju svaki drugi tjedan onda je stvarna opterećenost 34 sata tjedno. No, istovremeno je vidljivo kako u priloženom rasporedu nema navedenih sati dopunske ili dodatne nastave, odnosno izvannastavnih aktivnosti što bi još povećalo učenikovu tjednu opterećenost. Prosječna norma učitelja u predmetnoj nastavi iznosi 22 sata tjedno. Iz toga slijedi da predmetni učitelji u nastavi borave 62% nastavnog vremena u odnosu na učenike, koji borave čak 35 sati na nastavi.

1.c. Dnevno opterećenje učenika obveznim učenjem

Iz nastave proizlaze i određene obveze koje dodatno produžavaju radni dan i opterećuju učenika. Na pitanje *Koliko dnevno učite?* učenici su mogli izabrati jedan od ponuđenih odgovora: a) manje od 1 sata na dan, b) 1 sat na dan, c) 2 sata na dan, d) 3 sata na dan ili e) 4 i više sati na dan. Rezultati njihovih odgovora prikazani su u tablici 6.

Tablica 6.
Koliko dnevno učim sati kod kuće?

	4.razred						**8.razred**					
Škole	< 1	1	2	3	4<	**Ukupno**	<1	1	2	3	4≤	**Ukupno**
1.	11	26	12	6	1	**56**	12	18	10	2	5	**47**
2.	11	20	8	0	1	**40**	7	11	6	6	3	**33**
3.	8	13	11	4	2	**38**	7	16	8	5	6	**42**
4.	17	40	22	5	0	**84**	18	21	18	11	2	**70**
5.	11	31	18	2	2	**64**	7	27	19	4	2	**59**
Ukupno	**58**	**130**	**71**	**17**	**6**	**282**	**51**	**93**	**61**	**28**	**18**	**251**
%	**20,6**	**46,1**	**25,2**	**6,0**	**2,1**	**100**	**20,3**	**37,1**	**24,3**	**11,1**	**7,2**	**100**
X			**1,4**						**1,7**			

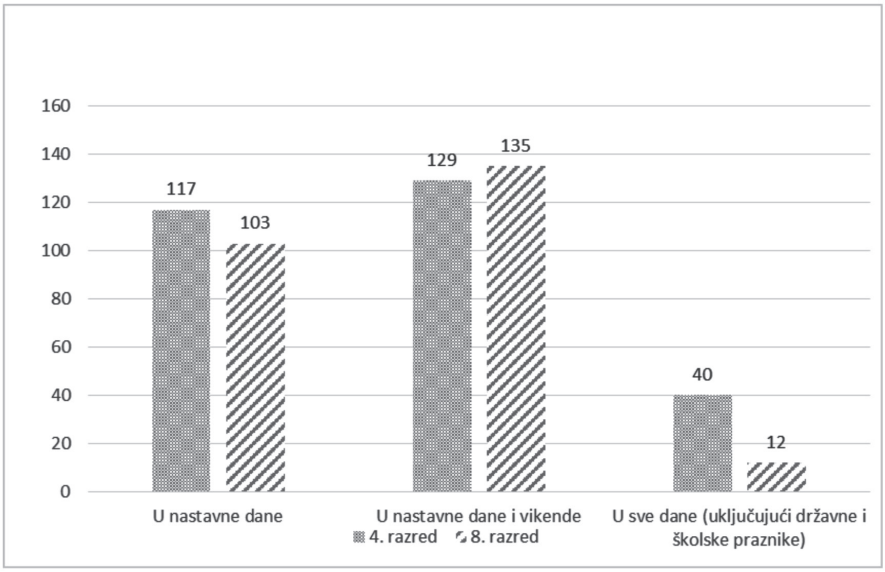
Rezultati vremenske dužine učenja otkrivaju velike sličnosti između učenika četvrtog i osmog razreda. U oba razreda po redoslijedu slijede kategorije: 1 sat, 2 sata, manje od 1 sata, 3 sata i 4 i više sati. Navedeni rezultati ukazuju na postojanje velike individualne razlike u dužini učenja među učenicima. Oko 20% učenika četvrtog i osmog razreda izjavljuju da uče manje od sat vremena. Istovremeno 2,1% učenika četvrtog razreda i 7,2% učenika osmog razreda izjavljuju da uče više od 4 sata dnevno. Iz toga proizlazi da je prosječna je dnevna dužina učenja učenika četvrtog razreda 84 minute (1,4 sata) , a u osmom razredu 102 minute (1,7 sati) dnevno.

Zapravo, za učenike nižih razreda osnovne škole smatra se prihvatljivim 10-20 minuta zadaće dnevno, a za više razrede 30-60 minuta (Cooper, 1989; Cooper, 2008.) Potvrđuje se 10-minutno pravilo vremenske zauzetosti glede domaćega rada u razmjeru s godinom školovanja. Za 1. razred je optimalno vrijeme 10 minuta zadaće, za 4. razred, 40 minuta itd. (Marzano i sur. 2006.). Na osnovi rezultata ovoga istraživanja ustanovljeno je da je vremenska zauzetost učenika izvannastavnim učenjem mnogo veća od optimalnoga. Dnevna ukupna nastavna zauzetost i opterećenje učenika obveznim učenjem prikazani su u tablici 7.

Tablica 7.
Ukupno učeničko opterećenje nastavom i obvezama iz nastave

Razred	Sati nastave (dnevno)	Sati učenja (dnevni prosjek)	Obveze učenika (ukupno)
4. razred	5	1,4	6,4
8. razred	7	1,7	8,7

Ukupna zauzetost učenika četvrtog razreda iznosi 6,4 sata i približava se dnevnom radnom opterećenju odrasloga (8 sati) , a u osmom je razredu i prelazi iznoseći 8,7 sati. Koliko vremena tijekom dana učenici mogu biti zauzeti nastavom i domaćim radovima bez opasnosti od opterećenosti, ovisi o dobi učenika i kretalo se od 3 do 8 sati (Biondić i sur. 1982; Vrgoč 2001). S obzirom na to, opravdano je tvrditi kako je školski radni dan naših učenika predug (Vrgoč, 2001). Dodatna je prezauzetost učenika vidljiva i u broju radnih dana učenika čiji su rezultati prikazani na grafikonu 1.



Grafikon 1. Odgovori učenika 4. i 8. razreda na pitanje: Kojim danima učim?

Manje od polovine učenika četvrtih (40,9%) i osmih razreda (41%) uči samo u nastavne dane. Blizu polovine učenika četvrtog razreda (45,2%) i više od polovine učenika osmih razreda (54,1%) uče i u dane vikenda. 13, 9% učenika četvrtog razreda ukazuju kako uče i tijekom držav-

nih i školskih praznika, dok to isto izjavljuje nešto manji broj učenika osmog razreda (4,9%). Pri uvođenju petodnevnog tjedna, osamdesetih godina u naše školstvo, namjera je bila usklađivanje radnih dana učenika i njihovih roditelja radi zajedničkog druženja i pojačanog odgojnog djelovanja. Prema tadašnjim preporukama u vrijeme vikenda nije trebalo zadavati domaće zadaće, jer vikend služi učenicima za odmor i razonodu. Naglašavano je kako je radno vrijeme učenika jedan je od najvažnijih elemenata opterećenosti učenika.

2. Učenička procjena vlastite opterećenosti nastavom

Učenici su na šest tvrdnji u instrumentu procjenjivali osobni stav opterećenosti nastavom, i na osnovi nje, zahtijevanim samostalnim radom. Riječ je o provjeri subjektivne slike osobnog opterećenja nastavom. Učenici su ponuđene tvrdnje procjenjivati na skali od pet stupnjeva (od u potpunosti se ne slažem s ponuđenom tvrdnjom (1) do u potpunosti se slažem s ponuđenom tvrdnjom (5)). Rezultati su analize prikazani u tablicama 8 i 9.

Tablica 8.
Intenzitet stavova prema opterećenosti nastavom učenika četvrtog razreda

Čestice	1	2	3	4	5	X
1. Imam previše predmeta dnevno	2,6	1,8	2,7	2,7	3,0	2,5
2. Imam previše udžbenika u jednom danu	2,7	2,5	3,5	3,2	3,0	3,0
3. Prema potrebi izbjegavam nastavu	1,2	1,2	1,1	1,1	1,2	1,2
4. Imam previše naslova lektire za čitanje	2,6	1,8	2,4	2,2	2,5	2,3
5. Imam previše domaćih zadaća	1,9	2,8	2,8	2,2	2,7	2,5
6. Općenito sam zadovoljan ukupnim opterećenjem	3,7	3,2	3,0	3,7	3,1	3,3

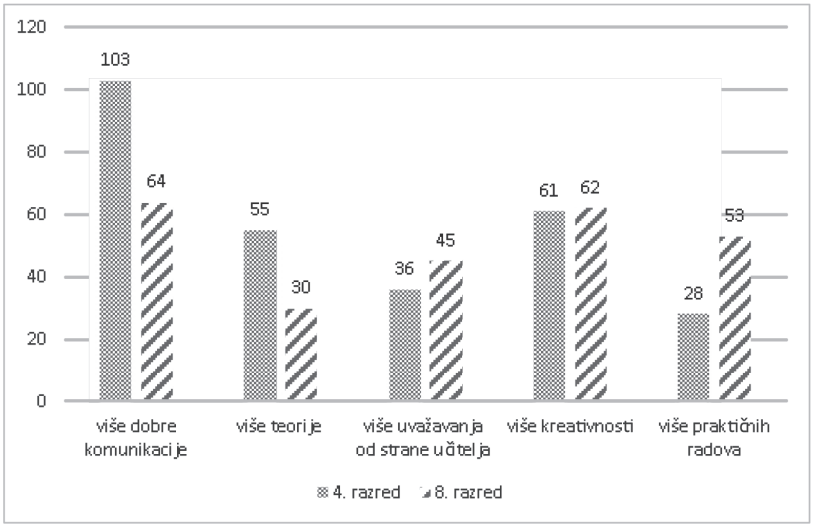
Prosječne se procjene svih sudionika na svim tvrdnjama, osim izbjegavanja nastave nalaze u umjerenom području između djelomičnog slaganja i djelomičnog neslaganja. Opću opterećenost učenici procjenjuju kao umjerenu.

Tablica 9.
Intenzitet stavova prema opterećenosti nastavom učenika osmog razreda

Čestice	1	2	3	4	5	X
1. Imam previše predmeta dnevno	3,2	4,1	3,9	4,0	3,9	3,8
2. Imam previše udžbenika u jednom danu	2,7	4,3	3,9	4,0	3,9	3,8
3. Prema potrebi izbjegavam nastavu	1,6	1,8	1,4	1,7	1,5	1,6
4. Imam previše naslova lektire za čitanje	1,7	2,8	2,4	3,1	2,3	2,5
5. Imam previše domaćih zadaća	2,8	3,8	2,7	3,8	2,9	3,2
6. Općenito sam zadovoljan ukupnim opterećenjem	2,1	2,3	1,9	1,8	2,1	2,0

I kod učenika osmog razreda većina stavova nalazi se unutar kategorija djelomičnog slaganja i djelomičnog neslaganja s ponuđenim tvrdnjama. Procjene se učenika o izbjegavanju nastave približavaju kategoriji potpunog neslaganja. Na direktno pitanje o ukupnom školskom opterećenju, učenici ga završnih razreda osnovne škole procjenjuju prevelikim. U šestoj je tvrdnji najveća razlika između odgovora učenika četvrtih i osmih razreda.

Ukupna je subjektivna slika opterećenja učenika nastavom i obvezama vezanim za samostalni rad znatno veća za učenike osmog razreda u odnosu na učenike četvrtog razreda. Nastavna će iskustva učenika odrediti njihove stavove prema školi. Iskustva će biti pozitivna ako su zadovoljene razvojne potrebe učenika. Konkretizaciju kritičkog stava prema nastavi i školi uopće, učenici su mogli izraziti odgovorom na pitanje što očekuju od škole-nastave. Učenici su mogli izabrati jedan od pet ponuđenih odgovora: a) dobru komunikaciju, b) više teorije, c) više uvažavanja od strane učitelja, d) više kreativnosti e)više praktičnih radova. Rezultati su prikazani na grafikonu 2.



Grafikon 2. Odgovori učenika 4. i 8. razreda na pitanje: Što očekujem od škole-nastave?

Rezultati otkrivaju zanimljive razlike koji ukazuju da učenici četvrtog razreda više očekuju dobru komunikaciju i teorijskog znanja od učenika osmog razreda. Učenici pak osmog razreda iskazuju da očekuju više uvažavanja od strane učitelja i više praktičnih radova u odnosu na učenike četvrtog razreda. Učenici četvrtog i osmog razreda očekuju u školi kao i nastavi prije svega dobru komunikaciju.

Rang je lista poželjnih kategorija kod učenika četvrtog razreda sljedeća:

1. rang - dobra komunikacija
2. rang - više kreativnosti
3. rang - više teoretskog znanja
4. rang - više uvažavanja od učitelja
5. rang - više praktičnih radova u nastavi

Rang listu poželjnih karakteristika moguće je vezati uz određenu dozu kritičkog stava prema postojećoj školi. Postojeća škola pomalo funkcionira obrnuto od one kako ju vide učenici. Uočeni su slični trendovi i kod učenika osmog razreda.

Rang poželjnih kategorija učenika osmog razreda je sljedeći:

1. rang - dobra komunikacija
2. rang - više kreativnosti
3. rang - više praktičnih radova
4. rang - više uvažavanje od učitelja
5. rang - više teoretskog znanja

Redoslijed rangova kod učenika četvrtog i osmog razreda je sličan. Najveća je razlika kod kategorije teorijskog znanja. Učenici četvrtog razreda su ovu kategoriju stavili na treće mjesto, dok su je učenici osmog razreda stavili na peto posljednje mjesto. Ovaj izbor može se tumačiti zasićenošću učenika osmog razreda, teorijom i činjeničnim podacima i iskazuju kako to najmanje žele. Obje skupine učenika na prva dva mjesta stavljaju uspješniju komunikaciju i više kreativnog rada.

Obrazovanje mogu izmijeniti jedino učitelji (Glasser, 1999). Učitelj direktno prati opterećenje učenika i usmjerava ga. Smanjivanje broja novih informacija koje učenici moraju usvojiti na jednom satu, primjena metoda aktivnog učenja koje podržavaju uzajamnu komunikaciju, funkcionalno znanje te optimalno zadavanje zadaća može voditi postizanju učenikove optimalne opterećenosti. Usmjerenost nastave učenicima postaje imperativ današnje škole (Matijević i Radovanović, 2011).

Zaključak

Rezultati predstavljeni u ovom radu ukazuju na vremensku zauzetost učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole i procjenu nastavnog opterećenja. Komparativna analiza nastavnih planova između 1974. i važećega 2015. godine, donesenog 2006. godine, ukazuje kako se opterećenost učenika nije smanjila. Veliki se broj obveznih predmeta nije smanjio. Iako se u programskoj jezgri zadržala satnica redovne nastave, narasla je satnica ostalih oblika i to posebno izbornih programa. Vremenska zauzetost učenika raste s obzirom na razred. U završnim je razredima osnovne škole tjedna satnica učenika dosegnula 36 sati (za prosječno opterećene učenike). Iz rasporeda je sati razvidno kako je učenik četvrtog razreda na nastavi oko pet sati dnevno, a osmog razreda oko sedam sati. Zabrinjavajuće je da učenik puno radno vrijeme (predviđeno za odrasle osobe) odradi u školi. Iz nastavnih aktivnosti slijede i određene obveze koje dodatno produžavaju radni tjedan i opterećuju učenika. U provedenom istraživanju učenici potvrđuju prisutnost fenomena preopterećenosti. Učenici pri tome potvrđuju velike individualne razlike. Prema njima oko 20% učenika završnih razreda da bi izvršili svoje obveze moraju još učiti tri, četiri ili više sati dnevno. Ako pogledamo ukupnu vremensku zauzetost hrvatskih učenika i danas možemo tvrditi kako je predug njihov školski radni dan. Razumijevanje je učenika u kontekstu nastave posebno važno. Učenici osmog razreda visoko rangiraju praktična znanja. U suvremenoj kulturi nastave postaje vrijedno biti aktivan i kompetentan učenik. Odgovori bi učenika trebali biti osnovom određenja smjernica za promjenu načina poučavanja i unaprjeđenje same nastave. Kako bi se navedeno i ostvarilo, učitelji moraju biti osposobljeni za nastavu usmjerenu učenicima i znati učenike optimalno opteretiti.

Posebno je u ovom trenutku u Hrvatskoj važno mijenjati kulturu nastave. Da bi krenuli k tome bilo je nužno osvijestiti okvir njezinoga odvijanja. Provedeno je istraživanje potvrdilo prisutnost stalne (dugotrajne) vremenske prezauzetosti učenika nastavom. Ubuduće bi to valjalo smanjiti u novoj koncepciji nacionalnog kurikuluma. Zapravo, neophodno je zaustaviti prisutni negativni trend učeničke vremenske prezauzetosti nastavom i obvezama koje iz nje proizlaze u obveznoj osnovnoj školi.

Literatura

Arbunić, A., Kostović- Vranješ V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br. 2, 97–111. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Bežen, A. (1999). Nastavnik i (pre)opterećenost učenika. U: V. Rosić (ur) *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 228-235.

Biondić, S., Furlan, I., Rozmarić, A.(1982). *Opterećenost učenika osnovne škole*. Zagreb: Školske novine.

Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains: New York: Longman

Cooper, H. (2008*). Does Homework Improve Academic Achievement?: If So, How Much Is Best?*, dostupno na: http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v20n02/homework.html. (posjet 14. listopada 2014).

Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetenoj školi*. Zagreb: Educa.

Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Jurčić, M.,(2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, Vol. 8, br. 2, 329-346.

Marzano, J. R., Pickering J. D., Pollock E. J.(2006). *Nastavne strategije*. Zagreb: Educa.

Matijević, M., Radovanović D. (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.

Munjiza, E., Peko, A., Dubovicki, S. (2015). *Paradoks (pre)opterećenosti učenika osnovne škole*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku (monografija u tisku).

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Nastavni plan i program za osnovnu školu Republike Hrvatske: izmjene i dopune (1991) Zagreb: Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, str. 9.

Naša osnovna škola-odgojno obrazovna struktura (1974) Zagreb: Školska knjiga

Neuweg, G. (2006). The Concept of Tacit Knowing. *Odgojne znanosti*, Vol. 8, br. 1, 64-76.

Palekčić, M. (2013). Kultiviranje teorijskog promišljanja - uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur) *Pedagogija i kultura 1*. Zagreb: Ad Arma d.o.o., 324-334.

Peko, A., Varga R., Mlinarević, V., Lukaš, M. i Munjiza, E. (2014). *Kulturom nastave (p)o učeniku*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet u Osijeku.

Rasterećenje učenika osnovne škole (1976). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.

Rijavec, M. (2005). Preopterećenost učenika i kako je smanjiti. *Metodika*, Vol. 6, br. 1,str. 44-54.

Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2014). *Izvještaj br. 3 Kakva je podrška učenju u školi? Pružaju li roditelji podršku djeci u učenju? Zašto učenici uče?* Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum, teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.

Varga, R. (2014). *Operacionalizacija učeničkih socijalnih kompetencija u suvremenoj nastavi* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vrgoč, H. (2001). (Pre)opterećenost učenika. *Napredak*, Vol. 142, br. 3, 322-334.

Vučak, S. (2001). Opterećenost učenika razredne nastave školskim obavezama. *Napredak*, Vol. 142, br. 3, 335-343

Wilingham, D. T. (2007). Critical Thinking, Why is it so Hard to teach? *American Educator*, vol. 3, br.2, 8-19.

Anđelka Peko
Odsjek za cjeloživotno obrazovanje, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
apeko@unios.hr

Emerik Munjiza
Profesor u mirovini Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
emunjiza@gmail.com

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 224-235

Culture of teaching determines school workload of students

Anđelka Peko[1] i Emerik Munjiza[2]
[1]*Department of lifelong education, Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia*
[2]*Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia*

Abstract

Culture of teaching comprises of educational goals regarding the development of students' skills, abilities, values and knowledge; lesson planning and decision making; rules of proper conduct at school etc. All that contributes to the amount of workload that students experience at school and after school. When discussing workload that students are exposed to from the pedagogical point of view, two aspects need to be taken into consideration. Firstly, how much time do they spend doing schoolwork and homework. Secondly, how intellectually challenging it is for them. It has been investigated how time-consuming students' engagements are while there are at school (regular classes and extracurricular activities) and after school (learning at home, doing homework etc) per day and per week. The comparison was made between workload of younger and older students in elementary school in Croatia. The analysis of pedagogical documentation and the comparative analysis of students' and teachers' workload provided us with intriguing results. In addition, the study included 538 students (286 fourth graders and 252 eighth graders) who assessed the workload at school and after school concerning school-related tasks. The comparative analysis of workload for students between 1974 and 2013 indicates that it has not decreased but actually increased over that time. Their timetable shows that fourth graders have bigger workload than their teacher. Teachers need to spend 25 working hours in the classroom per week, whereas students stay much longer. The average student is present in school as if he or she has a full time job (eight hours). Such results indicate that workload of students' has the tendency of increasing rather than decreasing over time, which needs to be altered.

Keywords: *teaching; workload; elementary school; student; time-consuming tasks*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 236-244

The Portfolio as Alternative College Students` Evaluation Technique

Alina Nicoleta Padurean
Department of Modern Languages, Aurel Vlaicu University

Abstract

Evaluation is an important component of the didactic process being the third element in the teaching-learning-evaluation process. Evaluation is important both for students and for teachers. Teachers can assess their own teaching competences and the effectiveness of their teaching act in students` evaluation process. Traditionally, evaluation consisted of a test paper with mostly objective items such as multiple-choice exercises, true/false or fill-in the blanks. Modern pedagogy insists on changing the traditional perspective on evaluation and frames alternative evaluation methods such as the portfolio, the project, case studies, conceptual maps, etc. Vizental (2014: 110) suggests that the portfolio is a complex evaluation instrument which includes all the relevant data resulting from other evaluation techniques and procedures. She also states the Common European Framework of Reference lays great emphasis on alternative evaluation. Roman and Balas (2010: 159) consider portfolios useful for all types of evaluation: summative, initial, formative, final because they improve the communication between teacher and students. In this study we have tried to prove that alternative evaluation is more efficient for students in the field of Educational sciences as it develops all their skills, it is more attractive and creative. Our experimental group consisted of all third year students enrolled in the study programme Pedagogy of Preschool and Primary School Education, at "Aurel Vlaicu" University who attended at least 50% of the lectures. They were given the opportunity to hand in a portfolio instead of sitting a written exam. Thus, the sample consisted of 50 students out of 130. Besides trying to prove that alternative evaluation methods are more attractive for students, the aim of the study was also to increase the students`` attendance at lectures. A questionnaire was applied to students and we have drawn the conclusions based on these answers. The conclusions revealed by the study are that students prefer alternative evaluation techniques because they involve them more in the teaching-learning-evaluation process, they learn easier and the learning is a long-term process if the evaluation involves more practical work.

Key words: *assessment, competence in a foreign language, modern evaluation methods*

Introduction

Paper evaluation is an important component of the educational process. Without evaluation neither teacher nor students would know whether the teaching – learning process was efficient or not and if it achieved its aims. Traditional teaching methods have been blended with interactive/modern ones; therefore evaluation methods have also changed. Traditional evaluation techniques assess the students` four skills: reading, writing, listening and speaking. Grammar and vocabulary assessment are the goal of traditional tests (Vizental: 2007). Thus, students will focus on learning these aspects rather than on the development of real communication skills. Foreign languages are a field under constant development. One cannot teach a foreign language like it was taught in the late 20 century. Therefore, teachers of foreign languages need to adjust constantly to new methods and techniques. In our study we would like to see wheather portfolios are a good alternative to standardized testing and what effects they have on our students. As Howard Gardner pointed out (Gardner: 1983), there are several learning styles. It is relevant to know each child`s learning style in order to be able to decide on the most suitable

evaluation for him. This might require more effort from the teachers` side but, in our opinion, it is also very useful. If children feel confident about evaluation, they are likely to score better. Evaluation strategies should be decided according to the learners` learning style. Maybe they score better if evaluation is not a multiple tasking test. That is one of the reasons education specialists developed alternative teaching methods. We find several concepts referring to alternative evaluation in the literature: alternative evaluation, authentic evaluation, portfolio-based evaluation, integrative evaluation, etc. (Cerghit, 2002).

Alternative evaluation is based on permanent assessment and therefore it is a type of formative evaluation. However, the portfolio and the project share the characteristics of both formative and summative evaluation because of the amount of information they assess.

Alternative evaluation methods cannot be limited to an hour or to a course as they involve too many tasks to be covered in one hour. The evaluation of students` results is made "at the same time with learning and therefore alternative evaluation aims at developing abilities and competences not just pointing out the students` weaknesses" (Radu, 2000, p. 223-224).

Traditional evaluation pointed out the students` weak points, what they don`t know, because it mostly relies on testing. Law and Eckes (1995:29) consider that testing refers to exact procedures for administering and scoring. They also define testing as "single-occasion, unidimensional, timed exercise usually in multiple-choice or short-answer form. Nowadays teachers have realized that evaluation is a broader concept and testing is only a part of it. Simonson (Simonson et al., 2000:270) believe that there are three approaches to alternative evaluation: authentic, performance-based and constructivist assessment. One of the advantages of alternative evaluation is that it takes into account the students` cultural background, the level of their knowledge and what they can do. Another advantage is that they increase the students` self-confidence in their linguistic and communicative abilities. The communicative approach to teaching foreign languages aims to develop the students` communication skills in everyday situations. Thus, alternative evaluation is more efficient than traditional one, which is sometimes too discouraging. Alternative evaluation methods are also the following (Roman, Balas, 2010, p. 158): investigation; project; portfolio; cognitive/mind maps; reflexive diary; 3-2-1 Technique case study; video or audio recordings.

The alternative evaluation methods have several formative values. We believe that they develop a teacher-students-parent partnership. Students have the possibility to correct their own mistakes, to express their creativity and critical spirit under teacher`s guidance. In our opinion, these are all characteristics of student centred education, the type of education that should be promoted in the 21st century.

Theoretical Framework

The portfolio is considered an alternative evaluation method of great importance in schools but especially in universities and is also a viable alternative to traditional evaluation methods. Kulienke et all. consider that portfolios consist of students` work that displays mastery of skill of the task and expression (Kulienke et all. 1990).

Bailey (1998:216) defines portfolio as "a purposeful collection of stu dent work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for judging merit, and evidence of student self- reflection".

The benefits of using portfolios in teaching English as a foreign language are highlighted by Arter (1995) and they are the following: a broader, in-depth look on what students can do and know; evaluation of more "authentic" work; it is an alternative to standardized tests; a better way to communicate students` progress to themselves or to their parents. Douglas (2000) considers that portfolio evaluation is particularly suitable to foreign-language assessment. Standardized tests, note O'Malley and Chamot (1990), provide foreign-language teachers with an incomplete picture of student needs and learning.

It is a flexible, complex and integrative evaluation method because it comprises results obtained through other evaluation methods such as oral, written or practical evaluation, projects and self-evaluation (Vizental, 2014: 110).

The portfolio is a collection of materials collected and elaborated over a longer period of time, which are grouped in a set of materials, usually a map. They are the student`s activity on a certain topic (Ungureanu, 2001).

Because they deliver rich and complex information about the student`s activity over a period of time, they are part of summative evaluation.

Portfolios are students` "visit card", containing their academic progress over a semester or even an academic year.

There are certain steps that have to be taken in the elaboration of a portfolio: its aim, the context and the elaboration manner. The aim is set after the teacher answers questions such as:

- Which is the content of this lecture/course/unit/field of study?
- What should students be capable of doing?

Therefore, the aim of portfolios is to prove that students are capable of doing what the syllabus covers in a semester.

One goal is to give teachers and students feedback on the abilities students have developed throughout a unit/chapter. The second goal is to give information to the community about what students are capable of doing.

According to the goal, the portfolio can give highlights about students` progress and thus used as evaluation or self-evaluation method or it can contain the students` best papers or materials. In this situation the beneficiary is the community or the institution.

Context is an essential element and takes into account: students` age, needs, interests, abilities and also the distinctive points of a study subject.

Therefore, the manner the portfolio is conceived and structured is personal based on each student`s characteristics.

The content and the structure of a portfolio are also difficult tasks.

When deciding on the content of a portfolio, one has to take into account the answer given to the following questions:

- What kind of tasks does it contain?
- What samples of students` activity should it contain?
- How should the student organize the material and the contents?

The last question develops two directions:

- the teacher sets the goals, the contexts, writes the assignments, the tasks and selects representative products of students` activity ;
- Students can choose samples which are considered relevant and present only what they consider highly qualitative.

When teachers give students the possibility of deciding what materials should be used in the portfolio, what contents should it cover and its weight factor in the final grade, students feel more confident, they develop their creativity, their intrinsic motivation and also their responsibility towards learning.

Ioan Cerghit (2002, p. 315) considers that the content of a portfolio is a selection of students` best works and achievements; everything that is representative for him and highlights progress; portfolios should contain materials that allow the assessment of his abilities, talents and personal contributions. The portfolio is the students` chance to self-evaluate their abilities, to discover their skills and also correct their errors. In other words, the portfolio combines learning with continuous and progressive evaluation.

A portfolio could contain: the content (table of contents that includes the title of each paper/worksheet and the page where it is placed); argumentation which explains what papers are included in the portfolio, why is it important and how does the student approach a topic; individual or group papers; summaries; essays; articles, papers and scientific works; individual

study files; projects and experiments; homework; worksheets; book reviews; contributions to students` symposia or workshops; posters, drawings, sketches; questionnaires; recordings, pictures from student activities; observations and observation sheets; reflections on various topics; self-evaluations written by the student or by the group members; evaluation interviews; other materials, cognitive maps, projects, PowerPoint Presentations. According to the number of students involved in the preparation, we identify:

- *individual portfolio*;
- *group portfolio*.

Group portfolios are used to develop cooperative learning and contain samples of papers from the group`s activity but also individual papers.

A group portfolio can contain elements such as : Cover (it usually reflects the creative abilities of group members); Table of contents; Short presentation of the group and all its members; Introduction and argumentation on the chosen samples; Samples which required cooperation between group members; Observations written by group members on the interaction types used during collaboration and joint activities; Self-evaluation of group members and the group`s evaluation; Individual samples revised after feedback from other group members (compositions, presentations); weak points – strong point analysis; List with learning objectives and social skills that should be developed in the future. Teachers have to take into account cognitive, attitude and behavioural characteristics of each student when evaluating the portfolio because these prove the effort made by students during the learning process.

The purpose of our study is to prove that students are more motivated if given the opportunity to present a portfolio at the end of semester instead of siting a written exam. Portfolios increase their linguistic self-confidence, change their attitude towards learning and also help teachers in having an overall image of students` linguistic skills (Nunan, 1989).

Alternative evaluation is process oriented and authentic; it is based on real-life activities (Willis, 1996). For our students it is important to be able to use language in real life situation not just master it at a theoretical level.

Methods

The purpose of our study is to show that students are more confident about their language skills and more interested in attending English lectures if teachers use alternative evaluation methods. At the Faculty of Education Sciences at “Aurel Vlaicu” University of Arad, Romania, future teachers for preschool and primary school education study English as a Foreign Language. Studying a foreign language is mandatory all three years of Bachelor studies. However, English is a complementary discipline, meaning that it has less ECTS credits than fundamental disciplines. Therefore, students skip English classes sometimes or consider them less important than other subjects. The exam is also less stressful than in other disciplines. We have decided to give up traditional evaluation and try to use portfolio evaluation instead. It is obvious that portfolio as complementary evaluation method is not as rigorous as traditional evaluation.

Evaluation criteria can be discussed and agreed upon with the students before starting to work on it. Thus, students will understand and accept the evaluation criteria and probably their motivation for quality work will increase. Given the age of students (18-24 years of age) their responsibility towards their own education increases.

We consider that students learn more while working on their portfolios than while learning for exams. Knowledge acquired through portfolios is more practical and useful than some learnt by heart rules. Another reason was to increase students` attendance. Students attending over 50% of lectures were given the opportunity to hand- in portfolios instead of sitting a written exam. Thus, our experimental group consists of all students attending more than half of lectures, namely more than 7.

At the beginning of the semester students have been told that they can present a portfolio if they attend classes. Some of them work, so they cannot come to classes. The rest of them

agreed upon the idea. The experimental group consisted of 30 students from the Faculty of Education sciences, study programme Pedagogy of Preschool and Primary School Education, 1st year Bachelor studies while the test group of 30. The test group attended English classes randomly and sat the final exam.

We have discussed the portfolio contents with the students and agreed upon the layout, contents and evaluation grid. We think that it is better to show students the evaluation grid before starting to work on their portfolios because it might stimulate them. We cannot use the same evaluation grid for a student who has low scores but the portfolio shows real progress and a student who has skills in the subject but a weak portfolio which was made without any effort. The mutual criterion for evaluating students` portfolios is the qualitative jump from the first and the last samples of portfolios.

They were asked to do different activities connected to what had been taught in the lectures. Students had to do some grammar tasks, to read three fairy tales and design activities for preschool and primary school education. The activities were divided into pre-reading, while-reading and post-reading activities. They also had to design activities used to develop pupils` reading, writing, speaking and listening skills (Harmer, 2005) as well as activities for teaching English through games, song and pictures (Kelemen, 2012). These topics had been covered with students during lectures. We believe that it is important to teach our students, future teachers for preschool and primary school education how to teach English to their pupils. Usually there are teachers of English who do that but in smaller school or in rural areas they might have the change to teach English too. Thus, we consider important to train them, to provide them with information on how to teach a foreign language and also to give them some practical hints. Of course, there should be specially trained teachers who do that. But given the economic situation of the country, there are cases when graduates in one field of study cover classes in other fields of study, too. They are registered as unqualified teachers of English but the Ministry of Education of our country considers that it is better to employ graduates in the field of teaching than high school graduates with no competence or experience.

Along with English texts and grammar items we have also covered this aspect.

The portfolio contained a selection of songs and pictures that can be used with pupils and also vocabulary activities. We have asked our students to write a test for primary school students and to think how they would assess pre-school students. All their homework was included in the portfolio (grammar exercises, vocabulary, book review). We offered our students a list of books for teenagers and they had to choose one and write a book review. We have chosen teenage book because the vocabulary is easier and also because these books keep them in pace with the young generation. Selected titles were: *Matilda, Diary of a Wimpy Kid, The Fault in Our Stars, Dork Diaries, Middle School: Get me out of here,* etc.

Another item was a PowerPoint Presentation that students had to create and present to the rest of their colleagues. The topics were distributed by the teacher. Some of the topics were: *Teaching English through songs, Teaching English using Reading, Teaching English with Grammar*, etc. Students had to present their findings to their classmates and the others filled in an observation note. The observation note was actually an assessment grid of their peers` work.

The portfolios were assessed in the last lecture of the semester together with the students. The grades were the students'` final grades for that semester. To be able to make a comparison between students` results we asked all students to sit the exam. The subjects were the same for everybody. Students had to read a text and create pre-while-after reading exercises. They had to fill in the blanks with grammar and vocabulary items and also to write an essay about the importance of teaching English using songs.

In the end, they filled in a questionnaire about the benefits of portfolios and their influence on attendance issues, self-confidence in English speaking and the usefulness of portfolio contents.

The results have proven that students like the idea of portfolio evaluation because they consider it less stressful, they believe that the contents are relevant for their future career and consider they have developed their speaking skills and English knowledge throughout the entire period of portfolio preparation. Another finding is that students who didn`t attend English lectures resent it because their results in the final test were weaker and have less experience in using English.

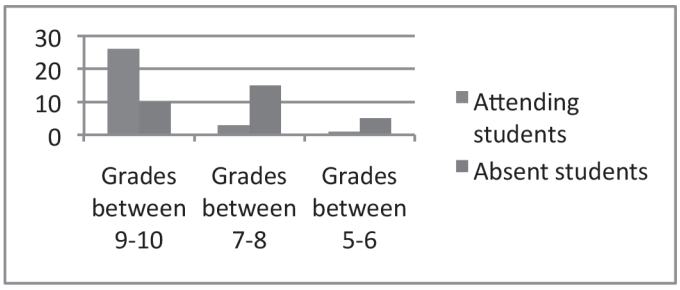


Figure 1. Comparative final exam results

Figure1 reveals that students who attended lectures and worked on their portfolios obtained better results in the final test. The grade in portfolio evaluation was however the grade inscribed in the transcript of records.

The questionnaire results are summed up in chart no 2. They are cumulative for all 60 students involved in the research.

1. Are portfolios beneficial?
2. Would you attend lectures for portfolio evaluation?
3. Are you more self-confident after working with a portfolio?
4. Do portfolios have a positive effect on your career? If yes, why, if not, why?

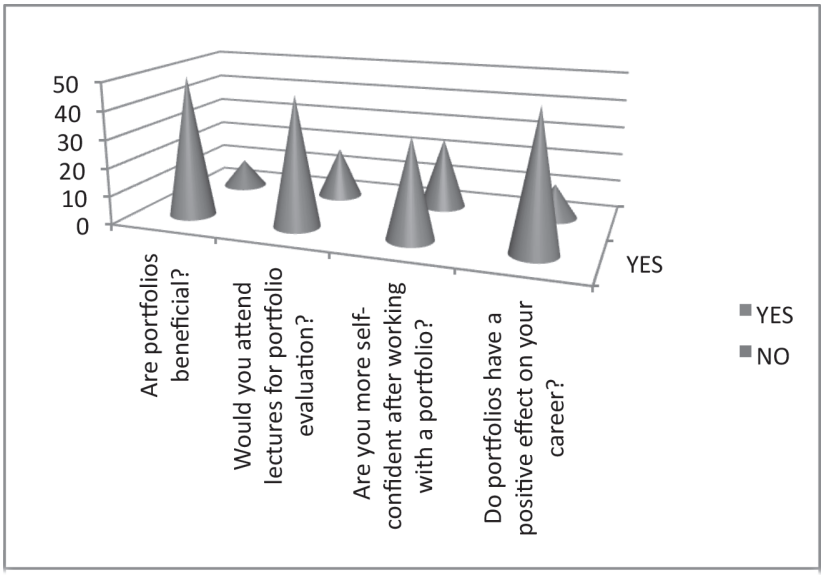


Figure 2- Students` answers in the questionnaire

Students` answers show an increased interest for portfolio evaluation. The only answer where the benefits of portfolios are not strongly pointed out is for question number 3. We believe that the explanation is that students'` who didn`t attend lectures don`t feel more self-confident. Thus, only those who attended lectures and worked on the portfolio have increased their self-confidence. They believe that portfolios have a positive effect on their career because they are taught how to organize their material and the portfolio based evaluation is likely to be used also by their employers.

Discussions

The study reveals that alternative evaluation methods are more beneficial than traditional ones, at least at this level. Students feel more comfortable, work with greater pleasure and attend lectures more often if they don`t feel the pressure of traditional evaluation. Traditional evaluation has of course its strong points and we don`t believe that it should be abandoned. It is extremely beneficial in state exams, university entry examinations, graduation exams and even exams for academic fundamental disciplines.

Like it or not, teachers of English for Special Purposes (ESP) should use alternative evaluation more often because both teachers and students will experience the benefits. In universities, teachers mostly teach ESP and therefore, they should encourage students in coming to school and learning English for their future.

Conclusions

Most researchers in the field of teaching and foreign language teaching have mentioned the importance of alternative evaluation methods. Roman and Balas (2010: 159) believe that they improve the relationship and communication between students and their teacher. Vizental (2014:110) considers that portfolios along with other alternative evaluation methods increase the students` confidence in their language skills. Cerghit (2002: 315) considers that portfolios complicate in a certain way the evaluation process because they offer teachers a full and complex picture of the students` skills and abilities, increasing their motivation for learning. As seen, researchers believe in the positive effects the portfolio can have on the teaching process. After performing the experiment on the 3rd year students we also believe that it is a useful evaluation tool. It can be successfully used especially when the evaluation does not have to be extremely precise and objective. For students enrolled in other fields of study than English is a good measurement tool. It increase's their attendance, their motivation for learning and working and undoubtedly their linguistic competence. We would recommend it to all teachers who are focused on communication rather than on linguistic development and grammar acquisition.

References

Arter, J. A., Spandel, V., & Culham, R. (1995). *Portfolios for assessment and instruction*. RIC Digest. EDRS
NO: ED388890.

Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisionjs, and directions.* Heinle& Heinle: US.

Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*. Editura Aramis, Bucureşti.

Douglas, D. (2000). *Assessing language for specific purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (2005). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed.), Essex: Longman.

Kelemen, G. (2012). *Psihologia jocului*. Editura Universității "Aurel Vlaicu", Arad.

Kulieke, M., Bakker, J., Collins, C ., Fennimore, T., Fine, C., Herman, J., Jones, B.F., Raack, L., & Tinzmann, M.B. (1990). *Why should assessment be based on a vision of learning*?

Law, B. & Eckes, M. (1995). *Assessment and ESL.* Peguis Publishers: Manitoba, Canada.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* New York: Cambridge University Press.

Radu, T.I. (2000). *Evaluarea in Procesul Didactic*. EDP, 223-224.

Roman, A. & Balaș, E. (2010). *Strategii de instruire și evaluare*. Ed. Universității Aurel Vlaicu, Arad, 158.

Simonson M., Smaldino, S, Albright, M. and Zvacek, S. (2000). Assessment for distance education (ch 11). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education.
Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. Ungureanu, D. (2001). *Teroarea creionului roşu. Evaluarea educațională*. Timişoara: Editura Universității de Vest.
Vizental, A. (2007). *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language.* Polirom, Iasi.
Vizental, A. (2014). Metodica predarii limbii engleze. Strategies of teaching and Testing English as a Foreign Language: Editura Polirom, Iasi.
Willis, J. & Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Macmillan Heinemann.

Alina Nicoleta Padurean
Department of Modern Languages, Aurel Vlaicu University
B-dul Revoluției nr. 77, P.O. BOX 2/158 AR, 310130 Arad, Romania
alinapadurean@yahoo.de

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 236-244

Portfolio kao alternativan način vrednovanja studenata na fakultetu

Alina Nicoleta Padurean
Odsjek za moderne jezike Sveučilište Aurel Vlaicu, Arad, Rumunjska

Sažetak

Vrednovanje je važna sastavnica didaktičkoga procesa kao treći element u procesu poučavanje–učenje–vrednovanje. Vrednovanje je važno i za studente i za nastavnike. Nastavnici mogu vrednovati svoje kompetencije poučavanja i učinkovitost svojega poučavanja u procesu evaluacije studenata. Tradicionalno, evaluacija se sastoji od testa s uglavnom objektivnim zadacima poput višestrukog izbora, zadataka točno/netočno ili popunjavanja praznina. Moderna pedagogija ustraje na promjeni tradicionalne perspektive evaluacije te podržava alternativne metode evaluacije poput portfolija, projekta, studije slučaja, konceptualnih mapa i sl. U ovome istraživanju pokušali smo dokazati da je alternativno vrednovanje učinkovitije za studente u području obrazovnih znanosti jer razvija njihove vještine, privlačno je i kreativno.

Ključne riječi: *alternativno vrednovanje; kompetencije; obrazovne znanosti; portfolio*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 245-253

Can learning for exams make students happy? Faculty related and faculty unrelated flow experiences and well-being

Majda Rijavec, Tajana Ljubin Golub i Diana Olčar
Department of psychology, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

Summary

Flow is a highly enjoyable, optimal psychological state people feel when they are so focused at task that it amounts to complete absorption in an activity. Flow was found to be related to desirable educational outcomes as well as higher well-being.

The aim of this study was to assess how often students experience flow at the faculty (during lectures, seminars and exercises, learning, preparing for presentations and other study related activities) and in everyday life, and to assess the relationship between flow experiences of students and their well-being.

Sample comprised 176 second-year female students at University of Zagreb, Faculty of Teacher Education. In addition to questions about faculty related and unrelated flow-experiences, participants filled two questionnaires: The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985) and Flourishing Scale – FS (Diener et al., 2009).

Results revealed that students, at least occasionally, experience flow at faculty related activities. The flow is the most frequent while preparing for seminars and similar tasks as well as while preparing for exams, while it is the least frequent during lectures. Flow experiences in non-academic activities are more frequent than in academic activities. However, only flow in academic activities is positively correlated to students' well-being while there were no significant correlations between non-academic flow experiences and well-being. The only significant predictor of well-being was flow experienced during preparation of exams. That leads to conclusion that flow experienced during activities related to achievement at the faculty are more important for students' well-being than flow during activities in other areas of life.

Key words: *flourishing; flow; life satisfaction; university students; well-being*

Introduction

Flow is a highly enjoyable state of consciousness where people are so focused at task that it amounts to complete absorption in an activity (Csikszentmihalyi, 1975). It is characterized by a merging of action and awareness, sense of control, high concentration, loss of self-consciousness, and transformation of time (Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Nakamura & Csikszentmihalyi 2002). In other words, one becomes so completely involved in task that he or she forgets time, fatigue, everyday problems, hassles and everything else but the activity itself.

Flow researches have been mainly focused on the leisure domain such as sport or art (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi 2009; Delle Fave, Bassi & Massimini, 2003; MacDonald, Byrne, & Carlton, 2008; Smolej Fritz & Avsec, 2007) since leisure activities are freely chosen and allow expression and cultivation of personal skills. But, flow experiences have also been found in work (Cskiszentmihalyi & LeFevre 1989; Delle Fave & Massimini 2003) and educational domain (Asakawa 2010; Delle Fave & Bassi 2000; Engeser & Rheinberg, 2008; Engeser, Rheinberg, Vollmeyer, & Bischoff, 2005; Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider & Shernoff, 2003) that include mainly compulsory activities.

Several previous studies found that work was more flow promoting than both leisure and maintenance activities (Cskiszentmihalyi & LeFevre 1989; LeFevre, 1988; Ullen et al., 2012). Contrary to this finding, in the sample of students work was found to be the weakest flow pro-

moting domain (Ullen et al., 2012). Ullen et al. (2012) suggest that the reason is that students presumably often had relatively simple jobs as extra sources of income alongside their studies. In other words, their basic work is to study and therefore the learning and other academic activities are potentially more flow-promoting activities than part-time work, leisure, or maintenance activities. However, there is no study investigating the role of faculty-related and faculty unrelated activities in promoting flow in students. This study is aimed to fill this gap in literature. In line with previous research showing that work is more flow promoting activity than leisure (Cskiszentmihalyi & LeFevre 1989; LeFevre, 1988; Ullen et al., 2012) and in line with the notion that students' work is studying, we hypothesized that students will have flow experiences more frequently in faculty-related activities than in activities not-related to faculty (Hypothesis 1).

The second aim of the present study was to investigate associations between flow in faculty-related activities (academic domain) and activities not-related to faculty (non-academic domain) and students' well-being. Earlier studies found that flow is positively related to well-being (Asakawa, 2004, 2010; Ishimura & Kodama, 2006; Jackson, Kimiecik, Ford, & Marsh, 1998). For example, one study found that Japanese college students who experienced flow more often showed higher self-esteem, lower anxiety, used active coping strategies more often, were more committed to college life and search for future career, had greater sense of fulfilment and greater life satisfaction than students who experience flow less often (Akasawa, 2010). However, there is no study investigating how is flow experienced in different domains related to well-being. Therefore, this study is aimed to investigate the role of flow in academic and non-academic activities in subjective and psychological well-being. Subjective well-being is concept derived from hedonic approach, and focuses on high degree of satisfaction with one's life, experiencing a high level of positive emotions, and low level of negative emotions (Kahneman, Diener, & Schwartz, 1999). On the other hand, psychological well-being stems from eudaimonic approach (Waterman, 1993), and focuses on meaning and self-realization. Within this approach well-being is defined in terms of the degree to which a person is fully functioning (Ryan & Deci, 2001). Studies showed that hedonic and eudaimonic concepts of happiness are two highly correlated but separated constructs (Linley, Maltby, Wood, Osborne & Hurling, 2009; Gallagher, Lopez, & Preacher, 2009). Based on the importance of studying in students' life we hypothesized that flow experiences in academic activities will have stronger association with students' well-being (both life satisfaction and flourishing) than flow experiences in non-academic activities (Hypothesis 2).

Method

Participants and procedure

Sample comprised 174 second year female students at University of Zagreb, Faculty of Teacher Education. They participated voluntarily and anonymously during the regular course in psychology.

Measures

Flow Questionnaire. Frequency of flow in different activities was assessed by the modification of the *Flow Questionnaire* (FQ, Csikszentmihalyi, 1975; Delle Fave & Massimini, 2004). The FQ presents three descriptions of flow experience (e.g. „My mind isn't wandering. I am not thinking of something else. I am totally involved in what I am doing..."). In addition to that we added the section consisted of 6 items by which respondents assess frequency of flow experience in different activities. The respondents are asked to read quotations and then to indicate on a 5-point scale (from "1 – *never"* to "5 – *always"*) how often they had such experiences in academic activities (5 items: during exam preparation, lectures, seminars, preparation for various obligatory tasks and other faculty-related activities) and in non-academic activities (1 item).

Life satisfaction scale developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) was used for measuring respondents' overall life satisfaction. The scale has 5 items (e.g. "In most ways my life is close to my ideal"). Participants rate each item on a Likert type 7-point scale (from 1 –

strongly disagree to 7 –*strongly agree*). Higher result indicates higher subjective well-being. In this study, Cronbach´s alpha coefficient of reliability was .80.

The Flourishing Scale (Diener et al., 2010) is used as a measure of the respondent's self-perceived success in important areas such as relationships, self-esteem, purpose, and optimism. It has 8 items (e.g. "I lead a purposeful and meaningful life") which are rated on a 7-point Likert type rating scale (from 1– *strongly disagree* to 7 – *strongly agree*). The scale provides a single psychological well-being score. Higher result indicates higher psychological well-being. In this study, Cronbach´s alpha coefficient of reliability was .80.

Results

Descriptive statistics

Descriptive statistics and inter-correlations of all measured variables are presented in Table 1. Inspection of mean frequencies of students' faculty related and faculty unrelated flow experiences showed that flow in non-academic activities occurs with the highest frequency. The flow during non-academic activities was experienced frequently or always by 73% of students. All faculty related flow experiences have lower average ratings. In academic domain flow was experienced frequently or always during preparing for various obligatory tasks by 52.3% students, followed by flow experienced during seminars (32.7%), flow induced while preparing for exams (32.7%), and flow experienced in other activities related to faculty (21.8%). The least frequent is flow experienced during lectures (19.6%).

As expected, the associations between various flow measures were mostly positive (13 out of 15 were positive, ranging from r=.15 to r=.51, while two correlations were not significant). Associations between faculty-related flow measures and both well-being measures were also positive, while there was no association between flow induced by activities unrelated to faculty with neither of well-being measures.

Table 1.
Means, standard deviations and correlations of flow in different activities with flourishing and life satisfaction

		Perarson's correlation coefficients							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Flow during...	1. exam preparation	1	.15	.35**	.39**	.35**	.19*	.29**	.29**
	2. lectures		1	.51**	.28**	.32**	-.06	.10	.14
	3. seminars			1	.50**	.49**	.22**	.08	.21**
	4. preparation for various tasks				1	.48**	.34**	.15*	.20**
	5. other faculty- related activities					1	.29**	.10	.18*
	6. faculty unrelated activities						1	.07	.09
WB	7. life satisfaction							1	.42**
	8. flourishing								1
		Descriptive Statistics							
	M	3.15	2.79	3.11	3.41	2.91	3.91	4.97	5.74
	SD	.83	.82	.89	.95	.82	1.00	1.04	.64

Note. WB – Well-being. *p< 0.05; ** p < 0.001

Frequency of flow experiences in academic and non-academic domain

In order to test Hypothesis 1, i.e. to explore differences between flow experiences in various activities, repeated measures ANOVAs were used with different activities as a within-subject factor with six levels (exam preparation, lectures, seminars, preparation of various obligatory task, other faculty-related activities, and faculty unrelated activities). A significant effect of activities was found [F(1,173) = 10.16; *p*= .002] and pairwise comparisons were showed in Table 2.

Table 2.
Significances of differences in flow experiences between various activities

		1.	2.	3.	4.	5.	6.
Flow during...	1. ... exam preparation	-	.000	.645	.001	.001	.000
	2. ... lectures		-	.000	.000	.098	.000
	3. ... seminars			-	.000	.002	.000
	4. ... preparation for various tasks				-	.000	.000
	5. ... other faculty-related activities					-	.000
	6. ... non faculty-related activities						-

These results do not support the hypothesis that students will have flow experiences more frequently in faculty-related activities than in activities unrelated to faculty. Flow experiences in non-academic domain are significantly more frequent than flow in any activity in academic domain. Among academic activities flow experiences were the most frequent in activities which included preparation for various obligatory tasks. Flow experienced in this activity is significantly higher than in any other academic activity. Flow during lectures is the least frequent and is significantly different from all other activities (except in other faculty-related activities).

Flow experiences and well-being

In order to test whether flow experiences in faculty related activities have stronger association with students' well-being than flow experiences in faculty unrelated activities (Hypothesis 2), two linear regression analyses were performed. Faculty related and faculty unrelated flow-experiences were predictor variables and life satisfaction and flourishing were criteria variables. The results are presented in Table 3. The multiple regression analyses showed that flow experiences explained 10% of variance in life satisfaction and 10% of variance in flourishing. Only flow experiences induced by preparing exam, i.e. learning, are significant predictor in both regressions. Thus, the results are in line with hypothesis 2 suggesting that both subjective and psychological well-being of students may be to some degree explained by the flow experienced during learning for exams.

Table 3.
Flow experiences in various activities as predictors of life satisfaction and flourishing

	Life satisfaction		Flourishing	
Flow in...	Stand. Beta (β)	t	Stand. Beta (β)	T
...exam preparation	.295	3.577**	.234	2.851*
...lectures	.108	1.214	.050	.563
...seminars	-.107	-1.068	.059	.592
...preparation for various tasks	.061	.649	.053	.567
...other faculty-related activities	-.022	-.244	.025	.280
...non faculty-related activities	.027	.327	.006	.075
	R= .314**; R^2= .10; F=3.045; p=.007		R= .322**; R^2= .10; F=3.209; p=.005;	

Note. *p< 0.05; ** p < 0.001.

Discussion

Results revealed that students, at least occasionally, experience flow during faculty-related activities. Half of the students experience flow during preparation for various obligatory tasks, one third during preparation for the exams and during seminars, while flow is least frequent during lectures. 73% of students experience flow during non-academic activities. Contrary to our expectations, we found that flow was experienced less frequently in faculty-related activities compared to activities unrelated to faculty. It seems that, at least for students in this sam-

ple, activities unrelated to faculty have more flow potential. Experiencing flow is one reason for involving in activities without external rewards, i.e. it provides the reasons for intrinsic motivation. Based on our results, on average, students would therefore be less inclined to learn and prepare for exams compared to doing activities which are not related to faculty, but rather are related to playing, leisure or recreation. In other words, they would be less intrinsically motivated for preparing exams and other faculty-related activities in this respect.

Among faculty-related activities preparation for various obligatory tasks (followed by exam preparation) are more flow inducing than all other activities. This is in line with data obtained with high school students suggesting that homework is more frequently associated with flow than schoolwork activities (Delle Fave, 1996). Bassi and Delle Fave (2004) suggested that this discrepancy may be related to the different degree of autonomy and self-regulation offered by the two activities. One study (Stupinsky, Perry, Renaud & Hladkyj, 2013) demonstrated that perceived academic control has an inverse relationship with boredom and anxiety and a slightly direct relationship with enjoyment. Since academic control is the lowest during lectures they might induce boredom and anxiety that prevent students from having flow experiences. A study by Shernoff, Knauth, and Makris (2000) found that students enjoyed individual work more than lectures. Individual work was perceived most positively in terms of academic challenge, affect, control, and motivation. Lectures were reported as unchallenging, inducing negative affect and lower levels of control. Bearing in mind that students spend considerable amount of time in the classroom passively listening to teachers, they may not be adequately challenged or motivated to learn.

Regression analyses shown that only significant predictor of well-being (both life satisfaction and flourishing) was flow experienced during learning and preparing for exams. Students who experience flow during preparation for exams have higher levels of well-being.

Passing exams has important consequences for students and academic success is shown to be related to students' well-being at all educational levels (El Ansari & Stock, 2010; Gilman & Huebner, 2003; Verkuyten & Thijs, 2002). However, most studies are cross-sectional and it difficult to infer whether academic success influence well-being or vice versa. Some findings suggest the relationship between well-being and academic performance may be reciprocally causal (Quinn & Duckworth, 2007). Well-being can positively influence academic achievement, but academic achievement can further increase students' well-being.

Previous studies showed that higher flow in learning is associated with higher performance (Engeser & Rheinberg, 2008). Therefore it may be that flow in learning lead to higher academic success, which in turn leads to higher well-being. In other words, it seems that in second years' student sample flow related to academic success serves as fuel for life satisfaction and flourishing. In the same time, flow experienced in non-academic activities, although more frequent are not relevant for well-being. Thus, results of the study suggested that flow experienced in highly important activity has important correlates in terms of life satisfaction and flourishing, than flow experienced in less important activities.

Practical implications

Results of this study have some important practical implications for higher education. Since students' well-being is associated with experiencing flow during preparing for exams (i.e. while learning), scheduling more short tests during semester may be useful, as well as giving students the assignment, homework and other activities which stimulate learning. It seems that current activities at faculty (especially lectures) have no high flow potential. Therefore, there is room for improvement of these activities in terms of their flow inducing potential. On the basis of flow theory (Csikszentmihalyi, 1975; 1990) it may be assumed that new activities/assignments for students, which are more enjoyable and more challenging would also benefit students' well-being. It also seems that students' involvement is of critical value. Previous study found that students who had teachers who structured classes around students involvement experienced more flow than did students with other instructional approaches (Coleman, 1994).

Engeser and Rheinberg (2008, p. 159) suggested that "if the task is considered to have very important consequences, flow should only be experienced when skill exceeds difficulty... since the threat of potential failure will hinder the experience of flow. However, if skill is higher than difficulty, a person feels more comfortable and this should make flow more likely". Because passing exams has important consequences, it seems that preparing for exams is the type of activity in which it is important to have higher skills than is the difficulty. Therefore, skills needed for successfully preparing exams are essential, such as various cognitive skills (learning skills), meta-cognitive skills (planning, time organization...). Faculties should offer programmes for students for improving these skills, which is especially important for students lacking these skills, such as hyperactive individuals.

Limitations and future directions

This study has several limitations. The first limitation is a cross sectional design that does not allow tests of causality. It is possible that flow experiences positively influence well-being, but well-being could also impact students' ability to experience flow. In addition to that, the sample comprised only female second year students from one faculty and it is unclear whether the findings would generalize to male or older students from other faculties. Future research should include longitudinal studies with various groups of students. Since this study suggests that importance of the activities inducing flow might be crucial for well-being, this variable should be included in the future research both of faculty related and unrelated activities.

References

Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the competitive context: An examination of person-situation interactions. *Journal of Personality*, 77 (5), 1615–1635.

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies, 5*, 123–154.

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11, 205–223.

Bassi, M., & DelleFave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986–2000. *Journal of Happiness Studies,* 5, 155–179.

Coleman, L. J. (1994). 'Being a teacher': Emotions and optimal experience while teaching gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *38*, 146–152.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cskiszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815–822. doi: 10.1037//0022-3514.56.5.815

Delle Fave, A. (1996). Esperienza ottimale e fluttuazioni dello stato di coscienza: risultati sperimentali [Optimal experience and fluctuation in the state of consciousness]. In: F. Massimini, P. Inghilleri, A. DelleFave (Eds.), *La Selezione Psicologica Umana—Teoria e Metodo D'analisi* (pp. 541–568). Milano: Cooperativa libraria I.U.L.M.

Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily life: Developmental perspectives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 347–367.

Delle Fave, A., & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and biocultural implications. *Leisure Studies*, 22, 323–342.

Delle Fave, A., & Massimini, F. (2004). The cross-cultural investigation of optimal experience. *Ricerche di Psicologia, 27*, 79-102.

Delle Fave, A., Bassi, M., & Massimini, F. (2003). Quality of experience and risk perception in high-altitude rock climbing. *Journal of Applied Sport Psychology,* 15, 82–99.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97, 2, 143-156.* doi: 10.1007/s11205-009-9493-y

El Ansari, W., & Stock, C. (2010). Is the Health and Wellbeing of University Students Associated with their Academic Performance? Cross Sectional Findings from the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7, 509-527.

Engeser, S., Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion, 32*, 158-172. doi: 10.1007/s11031-008-9102-4

Engeser, S., Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Bischoff, J. (2005). Motivation, Flow-Erleben und Lernleistung in universitären Lernsettings [Motivation, flow-experience, and performance in learning settings at universities]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 159-172. doi: 10.1024/1010-0652.19.3.159

Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality,* 77, 1025–1049. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x

Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 311-319. doi: 10.1007/s10964-006-9036-7

Ishimura, I., & Kodama, M. (2006). Dimensions of flow experience in Japanese college students: Relation between flow experience and mental health. *Journal of Health Psychology,* 13, 23–34.

Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 358–378.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwartz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage.

LeFevre, J. (1988). Flow and the quality of experience during work and leisure. In M. Csikszentmihalyi, & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 307–318). New York: Cambridge University Press.

Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences,* 47, 878–884.

Ljubin, T., Rijavec, M., & Olčar, D. (2015). *The relationship between executive functions and flow in learning.* Manuscript submitted for publication.

MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: An empirical investigation. *Psychology of Music*, 34, 292–306. doi: 10.1177/0305735606064838

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.

Quinn, P.D. & Duckworth, A.L. (2007, May). *Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality.* Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Washington, D.C.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141–66.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly,* 18, 158-176. doi: 10.1521/scpq.18.2.158.21860

Shernoff, D. J., Knauth, S., & Makris, E. (2000). The quality of classroom experiences. In M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming adult: how teenagers prepare for the world of work* (pp. 141-164). New York: Basic Books.

Smolej Fritz, B., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology*, 16 (2), 5-17.

Stupnisky, R., Perry, R., Renaud, R. & Hladkyj, S. (2013). Looking beyond grades: Comparing self-esteem and perceived academic control as predictors of first-year college students' well-being. *Learning and Individual Differences, 23*, 151-157.

Ullen, F., de Manzano, O., Almeida, R., Magnusson, P. K.E., Pedersen, N. L., Nakamura, J., ... Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences, 52,* 167-172.

Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity, and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203-228.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personal and Social Psychology*, *64*, 678–91.

Majda Rijavec
Department of psychology, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia
majda.rijavec@ufzg.hr

Tajana Ljubin Golub
Department of psychology, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia
tajana.ljubingolub@ufzg.hr

Diana Olčar
Department of psychology, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia
diana.olcar@ufzg.hr

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 245-253

Može li nas učenje za ispit učiniti sretnima? Iskustva zanesenosti na fakultetu i dobrobit studenata

Majda Rijavec, Tajana Ljubin Golub i Diana Olčar
Katedra za psihologiju, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Zanesenost je vrlo ugodno, optimalno psihološko stanje koje ljudi doživljavaju kada su toliko usmjereni na zadatak da postaju u potpunosti zaokupljeni njime. Dosadašnja istraživanja pokazala su da je zanesenost povezana s poželjnim obrazovnim ishodima, kao i s većom dobrobiti.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koliko često studenti doživljavaju zanesenost na fakultetu (tijekom predavanja, seminara i vježbi, učenja, priprema za prezentacije i drugih aktivnosti vezanih uz studij) i u svakodnevnom životu, te ispitati odnos između iskustva zanesenosti kod studenata i njihove dobrobiti.

U istraživanju su sudjelovale 174 studentice druge godine Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Osim pitanja o zanesenosti (u akademskoj i neakademskoj domeni), primijenjena su još dva instrumenta: skala zadovoljstva životom (Life satisfaction scale, Diener i sur., 1985) i skala psihološkog napretka (Flourishing scale, Diener i sur., 2009).

Rezultati su pokazali da, barem povremeno, studentice doživljavaju zanesenost povezanu s aktivnostima na fakultetu. Iskustvo zanesenosti je najčešće tijekom priprema za seminare i sličnih aktivnosti, dok je najrjeđe tijekom slušanja predavanja. Doživljaj zanesenosti je češći tijekom neakademskih nego tijekom akademskih aktivnosti. No samo doživljaj zanesenosti u akademskim aktivnostima je pozitivno povezan s dobrobiti, dok zanesenost povezana s neakademskim aktivnostima nije značajno povezana s dobrobiti. Jedini značajan prediktor dobrobiti je zanesenost povezana s pripremom ispita. To dovodi do zaključka da je stanje zanesenosti u akademskim aktivnostima vezanim uz postignuće važnije za studentsku dobrobit od stanja zanesenosti prilikom aktivnosti u ostalim područjima života.

Ključne riječi: *dobrobit; psihološki napredak; studenti; zadovoljstvo životom*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 254-268

Some Predictors of Constructivist Teaching in Elementary Education

Tomislav Topolovčan, Milan Matijević and Mario Dumančić
Faculty of Teacher Education University of Zagreb

Abstract

The aim of this research is to examine the extent to which certain sociodemographic characteristics of students and teachers, along with computer self-efficacy, attitudes towards the new media and the frequency of using the new media in instruction, can be regarded as predictors of constructivist teaching. The research was carried out on a sample of groups (N = 1528) of eighth-grade students (n = 1026) and class and subject teachers (n = 502) in primary school. The data was collected through survey questionnaires with the relevant instruments. The results show that, in terms of the students, their sociodemographic characteristics, a higher level of computer self-efficacy, more positive attitudes towards the new media and more frequent use of the new media, as separate factors, are significant predictors of constructivist learning. In terms of the teachers, their attitudes and computer self-efficacy are significant, but their sociodemographic characteristics and the use of the new media are not. The entire final series, both in terms of the teachers and the students, is a significant predictor of constructivist learning, where certain separate dimensions of predictor factors are more significant than others. The greatest variance of constructivist teaching, both in terms of the students and the teachers, can be explained by the attitude towards the new media and computer self-efficacy rather than the use of the new media in instruction, as confirmed by some previous theoretical assumptions. Although significant correlations were obtained, the results point to the occasional organisation of constructivist teaching. The possible reasons and implications of such results are explained in this paper.

Key words: *attitudes toward computer; computer self-efficacy; constructivism; new media; primary school*

Introduction

Today's generations of young people are referred to as digital natives or the net-generation (Prensky, 2001; Tapscott, 1999) as they were born into a digital multimedia environment where they own and make the best use (Rideout, Foehr & Roberts, 2010), even before they enter formal education, of the computer, the internet, mobile phones, tablets and social networks (Ito et al., 2010). Therefore, such students need student-centred instruction, but which would also include the use of the new media (Schaumburg, 2003; Schaumburg & Issing, 2002). In this respect, there is also talk of the new culture of learning (Rodek, 2011; Simons, van der Linden, & Duffy, 2002) and its main feature: a step away from the didactics of teaching to the didactics of learning. The role of the new media is always observed in the context of the dominant theories of learning and didactic models (Stadtfeld, 2004). Over the last couple of decades, constructivist learning has become more prominent (Tobias & Duffy, 2009), and consequently also the use of the new media in such teaching (Kanselaar, de Jong, & Andriessen, 2002; Schaumburg, 2003). After the initial euphoria in the second half of the last century and optimistic expectations that information-communication technologies would change and revolutionise education and teaching, it has turned out that the effect of the media in teaching is on a decline (Kulik & Kulik, 1991; Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami, & Schmid, 2011; Timmerman & Kruepke, 2007), so recent studies show that the new media in itself is not significant for the quality of teaching. Didactic arrangements that also include the new media would be the most significant factor that affects

the quality of teaching (Dillon & Gabbard, 1998; Tamim et al., 2011). This would include project-based teaching, learning through research and problem-based learning, experiential learning, play-based learning and action-oriented learning (Kommer, 2001). The basis for such forms of learning is constructivist learning. For such teaching, and primarily the use of the new media, the decision to organize it is significant in itself (Rodek, 2011). This decision is based on motivation, the ability to use the new media and attitudes towards the new media.

Constructivist learning

Constructivism is a philosophical, psychological and didactic theory (Kanselaar et al., 2002). In the 20th century, didactic and psychological theory developed significantly under the influence of Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky, Watzlawick and others (von Glasersfeld, 2003; Fosnot & Perry, 2005; Tobias & Duffy, 2009). As a psychological and didactic theory of learning, constructivism means that all knowledge is individually constructed in interaction with one's environment. It can be defined as a self-regulated and interpretative process of building up knowledge through an active relationship with the environment (Fosnot & Perry, 2005, p. 34). Therefore, constructivist didactics refers to such features of teaching where students know what they study, they are provided with control over the learning process, they are enabled to take part in various activities, their former experiences and emotions are acknowledged, they are engaged through dialogue, and life-like situations are facilitated (Pritchard & Woolard, 2010, p. 48). One could establish that constructivist learning includes didactic arrangements of project-based teaching, learning through research and problem-based learning, cooperative learning, play-based learning and action-oriented learning. Such didactic elements were already visible in the movements and directions of reform pedagogy (Skiera, 2009). On the other hand, the new media, along with its functional abilities, and in particular in terms of the current Web 2.0 technology, is viewed as a strong contributor to constructivist learning (e.g. Schaumburg, 2003; Rosen & Salomon, 2007). The new media enables situational and cooperative learning, creativity-oriented learning, individualisation and problem-based learning (Kanselaar et al., 2002; Schulz-Zander & Tulodziecki, 2009). Therefore, the new media re-affirms the didactic elements of the directions and movements of reform pedagogy (Kommer, 2001).

For constructivist teaching with the new media, it is significant that it acknowledges interaction between the individual characteristics of the students and teachers and various forms of teaching (Leutner, 1993). Cooperation between the students and teachers and the role of an explanation, especially for the development of intuitive knowledge (Swaak, van Joolingen, & de Jong, 1998), a superior level of pre-knowledge and more positive attitudes towards learning (Lee & Chen, 2009), and the use of multimedia software that enables the application of intuitive understanding and reflexion (Reid, Zhang & Chen, 2003) are significant. Constructivist learning encourages what is referred to as conceptual change (Zacharia & Anderson, 2003) and critical thinking (Bošnjak, 2009), but it is not appropriate to value it with teacher-centred instruction instruments (Rosen & Salomon, 2007). Teachers who prefer student-centred instruction also use the new media more frequently (Friedrich & Hron, 2010).

Computer self-efficacy

The concept of computer self-efficacy follows from Bandura's theory of self-efficacy (Bandura, 1977). In the mid 1980s, it began to be widely used in explanations related to using information-communication technology (Hill, Smith, & Mann, 1987; Murphy, Coover, & Owen, 1989). Computer self-efficacy can be defined as an assessment of one's own abilities for using information-communication technology for the purpose of achieving the desired goal (Murphy et al., 1989; Whitley, 1997). For optimum use of information-communication technology, the way in which people assess their computer self-efficacy has proved to be important, i.e., those who expressed a low level of computer self-efficacy largely avoided using this technology (Sam, Othman, & Nordin, 2005; Whitley, 1997). In other words, they were unmotivated to use informa-

tion-communication technology, which is significant for using the new media in teaching (Rodek, 2011). This is also confirmed by the theoretical concept of self-regulated learning and motivation where self-efficacy is one of the elements of motivation (Pintrich & de Groot, 1990).

A higher level of computer self-efficacy is connected with the decision to use a computer (Hill et al., 1987; Teo & Ling Koh, 2005), a lower level of anxiety towards the computer, more successful use of the computer (Brosnan, 1998) and a higher level of pre-knowledge (Potosky, 2002). In addition, it was shown that younger generations estimate a higher level of computer self-efficacy than older ones (Whitley, 1997). More frequent and demanding previous use of the new media is connected with a higher level of computer self-efficacy, which is in turn connected with a lower level of exhaustion and work burnout (Salanova, Grau, Cifre, & Llorens, 2000), although Deng, Dool, and Troung (2004) claim that computer self-efficacy is not determined by prior use of the new media, but by intrinsic motivation, autonomous activity and self-regulated learning. Johnson (2005) points to a connection between the use of computer programmes, teaching goals and the individual characteristics of teachers with computer self-efficacy, and that motivation for using the computer, among other things, is one of the significant factors in achieving the desired goals.

Attitude toward the new media

Considerable development of information-communication technology in the 1970s resulted in research of self-confidence in using, and attitudes towards, the computer (Roussos, 2007). The first research of attitudes towards the computer date back to that time. Attitudes can be defined as predisposed positive or negative relationships towards an object, person, institution or event (Ajzen, 2005), i.e., an emotional reaction towards someone or something (Gardner, Discenza, & Dukes, 1993). In that respect, attitudes towards the computer are actually an emotional reaction (ibid.), i.e., a positive or negative attitude towards the computer manifests itself through feelings, abilities, intentions and usefulness of using the computer (Smalley, Graff, & Sounders, 2001). One could talk about attitudes, beliefs and the intention of use (Roussos, 2007). Frequently, attitudes towards the computer were the subject of research along with anxiety towards the computer and computer self-efficacy (Harrison & Kelly Rainer, 1992; Nash, 1997; Woodrow, 1991). Nash (1997) claims that self-confidence and anxiety are two opposing ends of a continuum of relationship towards the computer. Woodrow (1991) compared four initial instruments and obtained significant matches in terms of liking, anxiety and the social and educational role/usefulness of the computer. Selwyn (1999) holds that the affective experience, usefulness, control of using and the intention of using the computer are dimensions of attitudes towards new media. Teo (2008) and Larbi-Apau and Moseley (2012) accept such a model of attitudes towards the computer. It is significant that attitudes, together with some other factors, such as anxiety, the ability to use, self-efficacy and the mechanisms of motivation are significant for the decision to use and apply the new media in various working and social situations.

Attitudes towards the computer are connected with the subject matter and the manner of teaching (Larbi-Apau & Moseley, 2012; Selwyn, 1999), access to the computer at home, but there is no difference in attitudes towards the computer in terms of gender, type of school and class (Selwyn, 1999). More positive attitudes towards the computer are connected with frequent use of the computer (Kutlaca, 2011), better quality use of the computer, organisation of teaching (Larbi-Apau & Moseley, 2012; Shapka & Ferrari, 2001) and more positive attitudes towards their usefulness in teaching, but that their use in teaching is determined by the skills of using them (Yushau, 2006).

As shown in the theoretical and comparative analysis and the results of empirical research of the problem, it is observed that the role of the new media in teaching varies based on competence- and motivation-related factors. The research shown in this paper was conducted based on all the above points.

Method

The aim of this research was to examine the extent to which certain sociodemographic characteristics, along with computer self-efficacy, attitudes towards the new media and the frequency of using the new media in teaching, could be regarded as predictors of constructivist teaching. The authors also wanted to identify possible differences in all of the said factors between students and teachers.

Sample

The research was carried out on a sample of groups (*N* = 1528) of eighth-grade students (*n* = 1026) and class and subject teachers (*n* = 502) in primary school (twenty schools from all regions of the Republic of Croatia). The research included 491 boys (47.9%) and 535 girls (52.1%), of whom 719 (70.1%) live in towns, and 307 (29.9) in more rural areas. There were 74 (14.7%) male and 428 (85.3%) female teachers, of whom 330 (65.7%) work in towns, and 159 (31.7%) work in rural areas, 182 (36.5%) work in the first four grades, and 317 (63.1%) in the subject-based last four grades, and 2 (0.4%) are extended stay teachers. A total of 290 (57.8%) teachers completed teacher studies (pedagogy/teacher academy/faculty of teacher education), 171 (34.1%) teachers completed teacher training as part of some other studies, and 41 (8.2%) teachers completed some other studies followed up by education in pedagogy/psychology. In relation to the teachers' years of service, the lowest was one year, and the highest was 44 years, with an average of 15 years.

Instruments

Data was collected by means of adopting (with the permission of all authors) and back-translating the translated instruments, i.e., the *Computer Self-efficacy Scale* (Teo & Ling Koh, 2010), the *Computer Attitude Scale* (Selwyn, 1999) and the *Constructivist Learning Environment Scale* (Taylor, Fraser, & Fischer, 1997). The frequency of using the new media related to the computer, the internet, mobile phones, multimedia software, tablet computers, smart phones and social networks, and this was recorded on a five point scale (1= *never* to 6 = *every day*).

The *Computer Self-efficacy Scale* (Teo & Ling Koh, 2010) is made up of three latent factors and twelve manifest items. Each item was measured on a five-point Likert scale (from 1= *strongly disagree* to 5 = *fully agree*). The instrument was constructed in such a way that it was decontextualised with regard to any individual digital device, and in terms of content applicable to both subsamples. The *Basic Computer Skills* factor relates to the ability to use the computer, such as making PPT presentations, using basic programmes and the like, and contains five manifest statements. The second factor, *Media-Related Skills*, targets the skills of using specific programmes, such as editing and specialised software etc., and contains four manifest statements. The *Web-Based Skills* factor is aimed at the ability to use the internet and internet applications and contains three manifest statements. The reliability of the scales that are significant was examined and it was shown that the instrument was reliable: Basic Computer Skills (α = .88); Media-Related Skills (α = .87) and Web-Based Skills (α = .75). The appropriateness of the scale was also confirmed by factor intercorrelation: the Basic Computer Skills factor with the Media-Related Skills factor (r = .515; p < .01) and with the Web-Based Skills factor (r = 503; p < .01), and the Media-Related Skills factor with the Web-Based Skills factor (r = .758; p < .01).

The *Computer Attitude Scale* (Selwyn, 1999) is a 21-item instrument with four factors of computer attitudes on a 5-point Likert scale (ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (5)). The scale was initially constructed for computer attitudes, so a semantic modification of statements was used to change the term "computer" to the term "new media". The first factor, *Affective*, consists of six items that measured values attributed to new media. The second factor, *Perceived Usefulness*, consists of five items that measured the extent to which the new media is believed to be useful. The third factor, *Perceived Control*, consists of six items that measured the perceived personal control of working with the new media. The fourth factor, *Behavioural Intent*,

consists of four items that focused on the purpose of using the new media. The Cronbach Alpha test shows satisfactory reliability: Affective (α = .67), Perceived Usefulness (α = .70), Perceived Control (α = .66) and Behavioural Intent (α = .56). Factor correlations are significant, which further shows the appropriateness of using this instrument: Affective with Perceived Usefulness (r = .303; p < .01), with Perceived Control (r = .457; p < .01) and with Behavioural Intent (r = .438; p < .01); Perceived Usefulness with Perceived Control (r = .45; p < .01), with Behavioural Intent (r = .38; p < .01); and Perceived Control with Behavioural Intent (r = .358; p < .01).

The *Constructivist Learning Environment Scale* (Taylor et al., 1997) was developed to examine the characteristics and frequency of constructivist learning. There are five factors to the instruments, and thirty-five items on a 5-point Likert scale (from 1 = *never* to 5 = *almost always*), where each of the said latent factors includes seven manifest statements. The instrument was initially developed for students, so the statements were semantically modified/adapted to teachers. The *Personal Relevance* factor is aimed at an assessment of the perceived importance of learning. The *New Media Uncertainty* factor was initially developed to deal with uncertainties in mathematics, but it was semantically adapted to relate to the new media, and directed towards the rapid changeability and relativity of the new media. The *Critical Voice* factor focuses on an assessment of the critical voice towards knowledge, multitude of perspectives and selection of information. The *Perceived Control* factor focuses on the planning and organisation of learning and self-regulation of learning. The *Student Negotiation* factor means partner learning, and arrangements and negotiations concerning the organisation of the activity of learning. Factor correlations are significant, which further shows the appropriateness of using the scale: Personal Relevance with New Media Uncertainty (r = .519; p < .01), with Critical Voice (r = .505; p < .01), with Perceived Control (r = .252; p < .01) and with Student Negotiation (r = .565; p < .01); New Media Uncertainty with Critical Voice (r = 51; p < .01), with Perceived Control (r = .439; p < .01) and with Student Negotiation (r = .453; p < .01); Critical Voice with Perceived Control (r = .416; p < .01) and with Student Negotiation (r = .499; p < .01); and Perceived Control with Student Negotiation (r = .499, p < .01).

Procedure

The research covered the span of one year, from the beginning of 2013 to the beginning of 2014. First, consent was obtained from all schools, followed by the written consent of parents/guardians on the participation of their children in the research. The participants filled out a questionnaire using the paper/pen method. The research was entirely voluntary and anonymous.

Results

It was seen that almost all students and teachers own a computer, have access to the internet, and own a mobile phone (over 95%) to the same extent, while to a lesser extent they own some multimedia software (around 80%). Over 90% of the students have a profile on one of the social networks, while only half of the teachers have one. To a significantly lesser extent they own tablet computers and smart phones, where in both cases the students own such media to a greater extent than teachers (Chart 1).

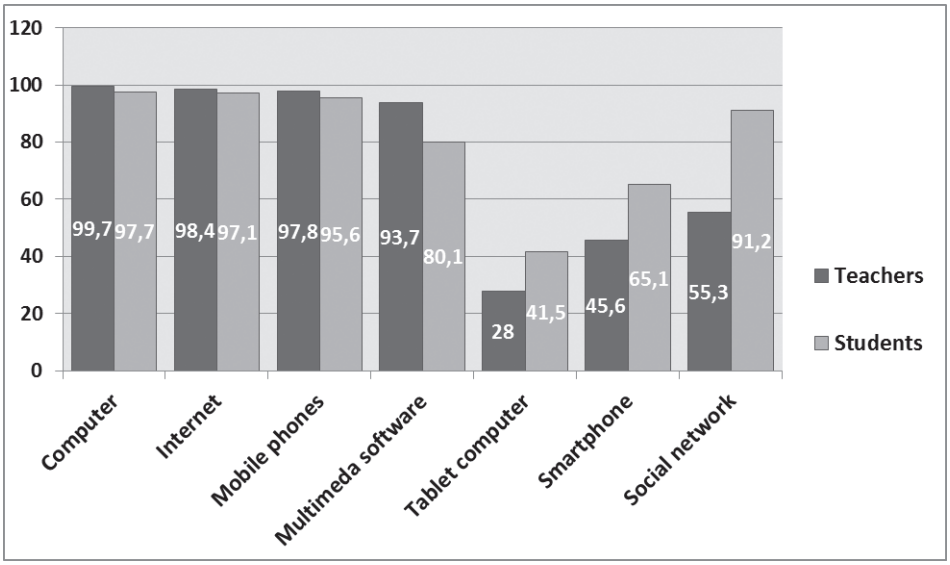


Chart 1. Owning new media: teachers and students

The teachers and the students estimate the frequency of using the new media in the classroom differently. From 15% to 35% of the students estimate that they use the computer, the internet and a mobile phone once a week, several times a week or every day, while 10-20% of them assess that they never use such media, that they use them once a month or 2-3 times a month, and once or several times a week. They use multimedia software less frequently, i.e., almost 40% of the students never use such multimedia software, while up to 15% use such medium once a month up to every day. In general, one could say that the smart phone is rarely present in instruction, as around 45% never use it. Other categories of the frequency of use account for up to 10%. About a third of the students use social networks during instruction every day, and around 25% never use them, around 10% use them once a month, 2-3 times a month, and once or several times a week (Chart 2).

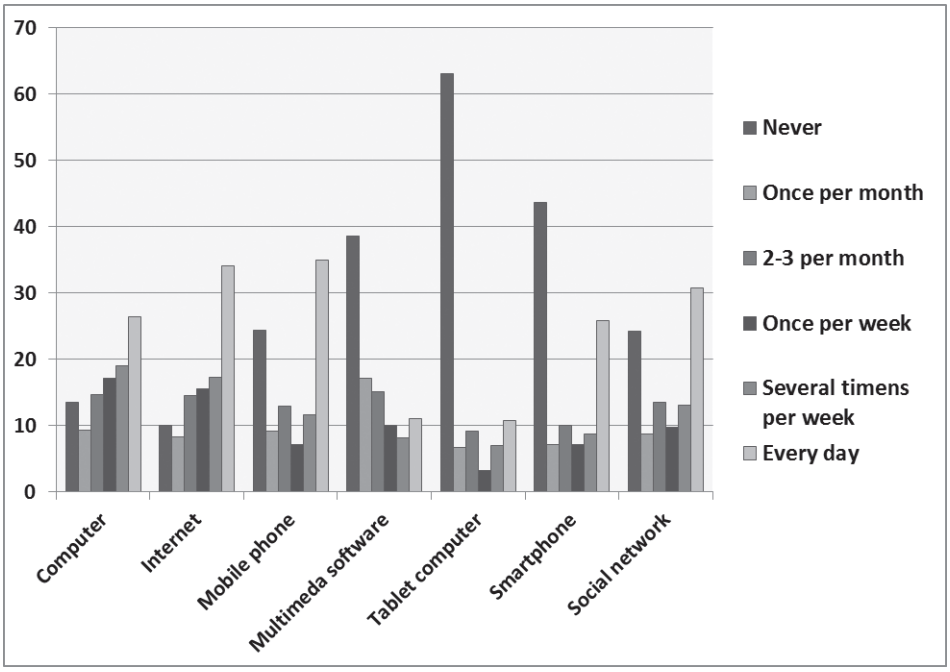


Chart 2. Frequency of using the new media in the classroom: students

Further, teachers estimate the frequency of using the computer and internet in the classroom at about the same rate, i.e., only around 20% of them use it once a week or several times a week, while 25-35% use it every day. Twenty-five percent of them never use the mobile phone, while 35% use it every day, and around 10% use it from once a month to several times a week. It was shown that teachers use multimedia software in the classroom extremely rarely, that is, up to 20% use it across all categories of frequency. From 65 to 85% of teachers never use tablet computers, smart phones and social networks, while other categories of frequency account for up to 5% (Chart 3).

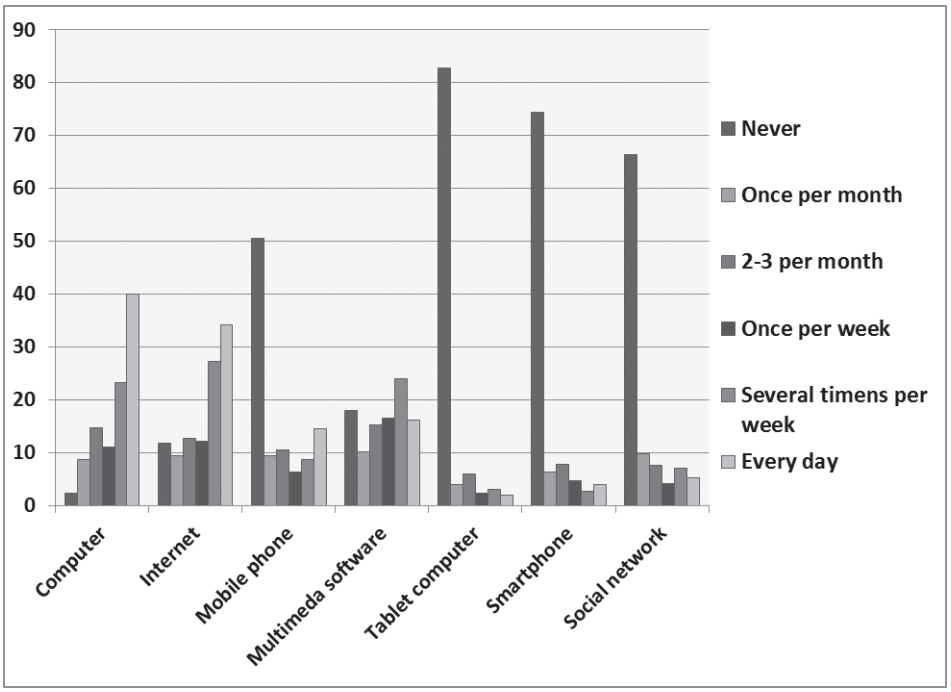


Chart 3. Frequency of using the new media in classroom: teachers

Analyses of the differences by applying the Mann-Whitney U test (Table 1) show that teachers assess their Basic Computer Skills in computer self-efficacy higher than students, but the difference is small. A different result was obtained in terms of Media-Related Skills and Web-Based Skills, where the students show a higher level of self-efficacy than teachers, while the difference in both cases is medium. It should be pointed out that in general the students assess their Media-Related Skills as just above average, while the teachers assess them as average. In terms of the difference in attitudes, the teachers show a more positive standpoint in their Affective experience of the media than the students, although the difference is small, and in the Perceived Usefulness and Behavioural Intent, where the difference is medium. Furthermore, both the students and the teachers assess their attitudes towards Perceived Control of the new media in the same way. It is clear that, in general, the teachers show a positive attitude that is slightly above average, while the students have an indecisive attitude.

Table 1
Differences in certain factors between the students and teachers

Factors	Students (N = 1026)			Teachers (N = 502)			*U*	*Z*	ES_r
	M	*Md*	*Sd*	*M*	*Md*	*Sd*			
CSE – Basic Computer Skills	4.21	4.6	.92	4.37	4.6	.81	238496.0*	-2.39	.06
CSE – Media-Related Skills	3.45	3.5	1.07	2.55	2.5	1.11	144998.5**	-13.92	.36
CSE – Web-based Skills	3.56	3.7	1.02	2.77	2.7	1.21	162302.5**	-11.8	.30
CAS – Affective	3.59	3.5	.77	3.87	3.8	.81	204870.5**	-6.49	.16
CAS – Perceived Usefulness	3.30	3.2	.79	3.88	4	.69	148245.5**	-13.52	.34
CAS – Perceived Control	3.51	3.5	.73	3.55	3.5	.78	245885.5	-1.37	.03
CAS – Behavioural Intent	3.33	3.6	.78	4.03	4.3	.84	140671.5**	-14.49	.37
CLES – Personal Relevance	3.26	3.3	.62	3.78	3.7	.49	133528.5**	-15.29	.39
CLES – New Media Uncertainty	3.29	3.3	.76	3.56	3.6	.59	200029.5**	-7.11	.18
CLES – Critical Voice	3.30	3.3	.64	3.68	3.7	.44	162531.5**	-11.76	.30
CLES – Perceived Control	2.87	2.9	.81	3.44	3.4	.58	145896.5**	-13.8	.35
CLES – Student Negotiation	3.05	3	.67	3.60	3.6	.50	132973.0**	-15.4	.39

$p < .05$*; $p < .01$**

The predictory role of sociodemographic characteristics, computer self-efficacy, attitudes towards the new media and the frequency of using the new media in the explanation of constructivist teaching is analysed via a four-step hierarchical regression analysis. This order of factors in the analysis is theoretically based on the theoretical grounds that computer self-efficacy is connected with attitudes towards the new media, while attitudes can be predictors of the decision to use media in the classroom. The theory of media didactics also points to this order that for the use and effect of the media in instruction the decision itself is significant (motivation, attitudes, self-efficacy, etc.) (Rodek, 2011, p. 20), but also so are the meta-analyses of the relationship between attitudes and later conduct (e.g., Glasman & Albarrcin, 2006).

In the case of the students (Table 2), the first step includes sociodemographic characteristics which are in themselves significant for constructivist learning ($F(3, 1021) = 8.78$; $p < .01$) and account for a total of 2.5% of the variance. The second step includes computer self-efficacy, which significantly raises the variance by 8% (F change (3, 1018) = 30.32; $p < .01$), and along with the previous factors significantly accounts for 10.5% of the total variance ($F(6, 1018) = 19.93$; $p < .01$). The third step includes attitudes towards the new media, which significantly raises the variance by 11.3% (F change (4, 1014) = 36.67; $p < .01$) and along with the previous factors account for a total of 21.8% of the variance of constructivist learning ($F(10, 1014) = 28.3$; $p < .01$). The last step includes the frequency of using the new media which is significant and raises the variance by 1.7% (F change (7, 1007) = 3.13; $p < .01$) to a total and significant variance of the explanation of constructivist teaching of 23.5% ($F(17, 1007) = 1818$; $p < .01$). The final model shows that certain factors are particularly significant. Those students who have a higher final score from the previous grade, those who express a higher level of computer self-efficacy (basic computer skills and web-based skills), the students who have positive attitudes towards Perceived Usefulness and Perceived Control, but reduced Behavioural Intent and those students who more frequently use multimedia software are more inclined towards constructivist learning (with the new media).

In the case of the teachers (Table 2), the first step includes sociodemographic characteristics which are in themselves not significant for constructivist learning ($F(6, 493) = .92$; $p > .05$) and account for a total of 1.1% of the variance. The second step includes computer self-efficacy, which significantly raises the variance by 9% (F change (3, 490) = 16.3; $p < .01$), and along with the previous factors significantly accounts for 10.1% of the total variance ($F(9, 490) = 6.11$; $p < .01$). In the third step, there are attitudes towards the new media that significantly account for 7.8% of the variance (F change (4, 486) = 11.54; $p < .01$) and along with the previous factors

account for a total of 17.9% of the variance of constructivist learning ($F(13, 486) = 6.15$; $p < .01$). The last step includes the frequency of using the new media which is not significant and raises the variance by 1.1% (F change (7, 479) = 3.13; $p > .05$) to a total and significant variance of the explanation of constructivist teaching of 19% ($F(20, 479) = 5.62$; $p > .01$). The final model shows that those teacher who have more years of service, those who express a higher level of computer self-efficacy (basic computer skills), and the teacher who have positive attitudes towards Perceived Usefulness are more inclined towards constructivist learning (with the new media).

Table 2
Predictors of constructivist teaching: teachers and students

	Teachers				Students			
Predictors	*R*	R^2	ΔR^2	*β*	*R*	R^2	ΔR^2	*β*
Step 1	.106	.011	.011		.159	.025	.025**	
Gender (teachers and students)				.073				-.002
Place of school (teachers and students)				-.021				-.039
Work place (teachers) / Grade (students)				-.037				.147**
Years of service (teachers)				-.006				
Education (teachers)				.094				
SES (teachers)				.001				
Step 2	.318	.101	.090**		.324	.105	.080**	
Gender (teachers and students)				.056				,005
Place of school (teachers and students)				.003				-.002
Work place (teachers) / Grade (students)				-.069				.086**
Years of service (teachers)				.125*				
Education (teachers)				.068				
SES (teachers)				.000				
CSE – Basic Computer Skills				.271**				.140**
CSE – Media-Related Skills				.002				.054
CSE – Web-Based Skills				.104				.145**
Step 3	.423	.179	.078**		.467	.218	.113**	
Gender (teachers and students)				.039				-.008
Place of school (teachers and students)				-.013				-.011
Work place (teachers) / Grade (students)				-.042				.061*
Years of service (teachers)				.156**				
Education (teachers)				.031				
SES (teachers)				.007				
CSE – Basic Computer Skills				.143**				.074
CSE – Media-Related Skills				-.011				.059
CSE – Web-Based Skills				.042				.101*
CAS – Affective				.023				-,061
CAS – Perceived Usefulness				.252**				.308**
CAS – Perceived Control				.060				.103**
CAS – Behavioural Intent				.065				-.069*

	Teachers				Students			
Predictors	*R*	R^2	ΔR^2	*β*	*R*	R^2	ΔR^2	*β*
Step 4	.436	.190	.011		.467	.235	.017**	
Gender (teachers and students)				.046				.002
Place of school (teachers and students)				-.015				-.010
Work place (teachers) / Grade (students)				-.037				.062*
Years of service (teachers)				.150**				
Education (teachers)				.034				
SES (teachers)				.003				
CSE – Basic Computer Skills				.150**				.077*
CSE – Media-Related Skills				-.021				.050
CSE – Web-Based Skills				.028				.092*
CAS – Affective				.040				-.051
CAS – Perceived Usefulness				.235**				.289**
CAS – Perceived Control				.054				.098**
CAS – Behavioural Intent				.057				-.076**
Computer				-.059				.007
Internet				.052				.061
Mobile phone				.015				-.049
Multimedia software				.058				.090*
Tablet computer				-.013				.013
Smart phone				-.030				-.003
Social networks				.079				.022
N	502				1026			

$p < .05$*; $p < .01$**

Discussion

Considering that a large percentage of both students and teachers own a computer, have access to the internet and a mobile phone and that 90% of the students have their own profile on one of the social networks, which is in line with the trend also observed by Rideout et al. (2010), it is possible to make everyday events in school more diverse with new content and methodical scenarios to satisfy the development needs and styles of learning of the net generation more fully than the traditional didactic solutions, as confirmed by certain studies (Schaumburg, 2003; Schaumburg & Issing, 2002). On the other hand, although a large number of students own a smart phone, there is very little learning related to this modern gadget in the classroom, and it is also insufficiently used as a learning tool.

Most teachers never use tablet computers, smart phones and social networks in the teaching process. Although most teachers are computer literate, since the Ministry of Education has organised free training for all teachers, it remains to be seen why the teachers, despite their digital competence and the fact that both the school and the students at home have quite a lot of digital equipment, continue to organise teaching scenarios exclusively by relying on the traditional media and traditional methodical scenarios. However, it is interesting to note that the students assess that they use certain new media (tablet computers, smart phones and social networks) more frequently in the classroom than assessed by the teachers, which is explained by the further results of this study on computer self-efficacy.

The students in general have a higher level of computer self-efficacy than the teachers, which only confirms the results of Whitley's meta-analysis (1997). In view of certain factors of computer self-efficacy, it can be seen that the teachers have a higher level of self-efficacy in Basic Computer Skills, which can be explained in the sense that these skills are something "normal" to students, while teachers find them a little more significant, thus confirming that they are digital

immigrants (Prensky, 2001). On the other hand, the students have a higher level of self-efficacy in Media-Related Skills and Web-Based Skills, because the students satisfy part of their social and self-actualisation needs via the new media (Ito et al., 2010), especially social networks based on Web 2.0 technology, where such skills are exactly what are needed.

Furthermore, the teachers have more positive attitudes towards the new media in general, but also in certain attitude dimensions, except in their attitudes towards Perceived Control where both subgroups have similar attitudes. That is, the students have neutral attitudes, while the teachers have positive ones. This can be explained in the sense that the teachers are still quite euphoric in terms of the new media, while the students, as persons who use them extremely frequently and competently, do not regard them as "special" and "euphoric".

It is interesting to note that the teachers who have more positive attitudes, but a lower level of computer self-efficacy, use the new media in the classroom less frequently, whereas the students who have more negative attitudes, but a substantially higher level of computer self-efficacy, use them more frequently. This can be explained by the fact that the teachers assess their self-efficacy to be higher in Basic Computer Skills (PPT, basic computer software, etc.), which are mainly needed only for using the media in frontal instruction, while Web 2.0 skills, which is exactly what the students possess, are needed for student-based instruction.

The teachers in general assess that they use constructivist teaching frequently, in all of its dimensions, while the students assess that it is organised occasionally. This can be interpreted in the sense that most teachers received training in traditional teacher-centred didactics in the course of their teacher studies (see the average of, and the span of years of service), so they are likely to label various elements of instruction which are not student-centred as student-centred instruction. This can be supported in a way that the students, as the main subjects of instruction, do not view instruction that is viewed as constructivist by the teachers as such, since it does not satisfy their needs.

Although one could say that constructivist teaching is organised occasionally, further analyses show certain correlations. In the case of the teachers, sociodemographic characteristics and the use of the new media are not significant as predictors of constructivist teaching, but computer self-efficacy and attitudes towards the new media are significant. In the case of the students, sociodemographic characteristics, computer self-efficacy and attitudes towards the new media and the use of the new media are significant. However, what is significant is that computer self-efficacy and attitudes towards the new media are what is most significant (and they account for a variance that is almost the same as for the teachers), and not the use of the new media in teaching. The results are to a certain extent in line with the previous studies that show that self-efficacy and attitudes are extremely important for teaching (Johnson, 2005; Larbi-Apau & Moseley, 2012; Shapka & Ferrari, 2001), that is, that such factors are more significant for student-centred instruction with the new media than the use itself of the new media in teaching (Dillon & Gabbard, 1998; Tamim et al., 2011).

Conclusion

The research confirms the previous theoretical explanations (Dillon & Gabbard, 1998; Tamim et al., 2011) that the new media in itself is not significant for the quality of learning and teaching. Other factors are significant, such as the individual characteristics of students and teachers, motivation, the ability to use the new media, the goals of instruction, its content, and one of the most significant ones is the didactic arrangement that includes the use of the new media. Therefore, the new media in teaching should be viewed as part of the didactic strategies for student-centred instruction. Almost all students and teachers own a computer, mobile phone, have access to the internet and have some sort of multimedia software, while to a lesser extent they own a tablet computer and smart phones. The students have profiles on social networks significantly more than the teachers. They are thus confirmed as the net-generation. Despite such extensive possession of the media, it is rarely used in teaching, where the students express they use it more frequently than expressed by the teachers who prepare the instruction. The

students express a higher level of computer self-efficacy than the teachers. The teachers have somewhat more positive attitudes towards the new media than the students, which shows that the students view the new media not as something "special", but as something "everyday". Constructivist teaching is organised occasionally, given that the students express that it is organised occasionally, although the teachers assess that it is organised frequently. Both in the case of the students and the teachers, it is not the use of the new media that is significant for constructivist teaching with the new media, but their attitudes towards the media and computer self-efficacy, which confirms certain previous theoretical presumptions (Dillon & Gabbard, 1998; Tamim et al., 2011). It is justified to believe that modern teaching does not satisfy the needs of present-day students who demand student-centred instruction that is organised, among other things, with the use of the new media. The results imply that the teachers must undergo training to prepare student-centred instruction with the use of the new media, that is, to teach media and constructivist didactics.

References

Ajzen, I. (205). *Attitudes, Personality and Behavior*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju, 40*(3-4), 257-277.

Brosnan, M. J. (1998). The impact of computer anxiety and self-efficacy upon performance. *Journal of Computer Assisted Learning, 14*, 223-234.

Deng, X., Doll, W. J., & Troung, D. (2004). Computer self-efficacy in an ongoing use context. *Behaviour & Information Technology, 23*(6), 395-412.

Dillon, A., & Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an educational technology. A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control and style. *Review of Educational Research, 68*, 322-349.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives And Practice* (pp. 8-33). New York, NY: Teacher College Press.

Friedrich, H. F., & Hron, A. (2001). Factors affecting teachers' student-centered classroom computer use. *Educational Media International, 48*(4), 273-285.

Gardner, D. G., Discenza, R., & Dukes, R. (1993). The Measurement of Computer Attitudes: An Empirical Comparison of Available Scales. *Journal of Educational Computing Research, 9*(4), 487-507.

von Glasersfeld, E. (2003). *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: Routledge Publication.

Glasman, L. R., & Albarracin, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin, 132*(5), 778-822.

Harrison, A. W., & Kelly Rainer, R. (1992). An Examination of the Factor Structures and Construct Validities for the Computer Attitude Scale, the Computer Anxiety Rating Scale, and the Computer Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 735-745.

Hill, T, Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of Efficacy Expectations in Predicting the Decision to Use Advanced Technologies: The Case of Computers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 307-313.

Ito, M., et al. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Londom The MIT Press.

Johnson, R. (2005). An empirical investigation of sources of application-specific computer-self-efficacy and mediators of the efficacy-performance relationship. *International Journal of Human-Computer Studies, 62*, 737-758.

Kanselaar, G., de Jong, T., Andriessen, J., & Goodyear, P. (2002). New Technologies. In R.-J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 55-82). Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kommer, S. (2001). Medijska pedagogija ili medijska didaktika? Koncepti korištenja računala u školi. *Zbornik Učiteljske Akademije, 3*(1), 89-96.

Kulik, C.-L. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of Computer-Based Instruction: An Updated Analysis. *Computers in Human Behavior, 7*, 75-94.

Kutlaca, T. (2011), A Study on Computer Usage and Attitudes Toward Computer of Prospective Preschool Teachers. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 2*(1), 1-17.

Larbi-Apau, J. A. & Moseley, J.L. (2012), Computer Attitude of Teaching Faculty: Implications for Technology-Based Performance in Higher Education. *Journal of Information Technology Education, 11*, 221-233.

Lee, C.-L., & Chen, M.-P. (2009). A computer game as a context for non-routine mathematical problem solving: The effects of type of question prompt and level of prior knowledge. *Computers & Education, 52*, 530-542.

Leutner, D. (1993). Guided Discovery Learning with Computer-Based Simulation games: Effect of Adaptive and Non-Adaptive Instructional Support. *Learning and Instruction, 3*, 113-132.

Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S.V. (1989). Development and Validation of the Computer Self-efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement, 49*(4), 893-899.

Nash, J. B. (1997). An Examinantion of the Factors Structures of the Computer Attitude Scale. *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA* (Chicago, March 24-28).

Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Prichard, A., & Woollard, J. (2010). Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning. London: Routledge.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5), (1-6).

Reid, D. J., Zhang, J. & Chen, Q. (2003). Supporting scientific discovery learning in a simulation environment. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*, 9-20.

Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the Lives from 8- to 18-Years-Olds*. Menlo Park, CA: KFF.

Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja, *Napredak, 152*(1), 9-28.

Rosen, Y., & Salomon, G. (2007). The Differential Learning Achievements of Constructivist Technology-Intensive Learning Environments as Compared with Traditional Ones: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Computing Research, 36*(1), 1-14.

Salanova, M., Grau, R. M., Cifre, E. & Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of usage and burnout: the moderating role of computer self-effcacy. *Computers in Human Behavior, 16*, 575-590.

Sam, H. K., Othman, A. E. A., & Nordin, Z. S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the internet: a study among undergraduates in Unimas. *Educational technology & society, 8*(4), 205-219.

Schaumburg, H. (2003). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer und die Methodik des Unterrichts (Dissertation).* Berlin: Freie Universität Berlin.

Schaumburg, H., und Issing, L. J. (2002). *Lernen mit Laptops: Ergebnise einer Evalutionsstudie*. Gütersloth: Bertelsmann Stiftung.

Schulz-Zander, R., und Tulodziecki, G. (2011). Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. Im P. Klimsa und, L. J. Issing (Hrsg.), *Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxix* (S. 35-46). München: Oldenbourg.

Selwyn, N. (1999), Students' attitudes toward computers in sixteen to nineteen education. *Education and Information Technologies, 4*(2), 129-141.

Shapka, J. D., & Ferrari, M. (2003). Computer-related attitudes and actions of teacher candidates. *Education and Information Technologies, 4*(2), 129-141.

Simons, R.-J., van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2002). *New Learning*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.

Skiera, E. (2009). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. München: Oldenburg.

Smalley, N., Graff, M., & Saunders, D. (2001). A revisited Computer Attitude Scale for Secondary Students. *Educational and Child Psychology, 18*(3), 47-57.

Stadtfeld, P. (2004). *Allgemeine Didaktik und Neue Medien: Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Swaak, J., Van Joolingen, W. R. & De Jong, T. (1998). Supporting simulation-based learning: The effects of model progression and assignments on definitional and intuitive knowledge. *Learning and Instruction, 8*(3), 235–252.

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. Review of Educational Research, 81(1), 4-28.

Tapscott, D. (1999). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fischer, D. (1997). Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, *27*, 293–302.

Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology, 24*(4), 413-424.

Teo, T., & Ling Koh, J. H. (2010). Assessing the dimensionality of computer self-efficacy among pre-service teachers in Singapore: a structural equation modelling approach. International *Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 6*(3), 7-18.

Tobias, S., & Duffy, T. M. (Eds.). (2009). *Constructivist Instruction: Success or failure?* New York: Routledge.

Timmerman, C. E., & Kruepke, K. A. (2007). Computer-Assisted Instruction, Media Richness, and College Student Performance. *Communication Education, 55*(1), 73-104.

Whitley, B. E. (1997). Gender Differences in Computer-Related Attitudes and Behavior: A Meta-Analysis. *Computers in Human Behavior, 13*(1), 1-22.

Woodrow, J. J. (1991). A Comparison of Four Computer Attitude Scale. *Journal of Educational Computing Research, 7*(2); 165-187.

Yushau, B. (2006). Computer attitude, use, experience, software familiarity and perceived pedagogical usefulness: the case of mathematics professors. *Euroasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2*(3), 1-17.

Zacharia, Z. & Anderson, O. R. (2003). The effects of an interactive computer-based simulation prior to performing a laboratory inquiry based experiment in students' conceptual understanding of physics. *American Journal of Physiology, 71*(6), 618–629.

Tomislav Topolovčan
Department of Pedagogy and Didactics, Faculty of Teacher Education,
University of Zagreb Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia
tomislav.topolovcan@ufzg.hr

Milan Matijević
Department of Pedagogy and Didactics, Faculty of Teacher Education,
University of Zagreb Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia
milan.matijevic@ufzg.hr

Mario Dumančić
Department of Pedagogy and Didactics, Faculty of Teacher Education,
University of Zagreb Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia
mario.dumancic@ufzg.hr

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 254-268

Neki prediktori konstruktivističke nastave u osnovnom obrazovanju

Tomislav Topolovčan, Milan Matijević i Mario Dumančić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

Sažetak

Cilj istraživanja je bio ispitati u kojoj se mjeri pojedina sociodemografska obilježja učenika i učitelja, zajedno s računalnom samodjelotvornošću, stavovima prema novim medijima i učestalošću korištenja novih medija u nastavi mogu smatrati prediktorima konstruktivističke nastave. Istraživanje je provedeno na uzorku skupina (N = 1528) učenika osmih razreda (N = 1026) i učitelja razredne i predmetne nastave (N = 502) u osnovnoj školi. Podaci su prikupljeni preuzetim instrumentima Skale računalne samodjelotvornosti, Skale stavova o novim medijima i Skale konstruktivističke nastave te konstruiranom Skalom učestalosti korištenja novih medija u nastavi. Rezultati ukazuju da su kod učenika sociodemografski podaci, viša razina računalne samodjelotvornosti, pozitivniji stavovi prema novim medijima i učestalije korištenje, kao zasebni čimbenici, značajni prediktori konstruktivističkog učenja. Kod učitelja su značajni stavovi i računalna samodjelotvornost, ali ne i sociodemografska obilježja te korištenje novih medija. Cjelokupna završna serija, i kod učitelja i kod učenika, je značajan prediktor konstruktivističkog učenja, s time da su pojedine zasebne dimenzije prediktorskih čimbenika značajnije od drugih. Veću varijancu konstruktivističke nastave, i kod učenika i kod učitelja, objašnjavaju stavovi o novim medijima i računalna samodjelotvornost nego sama upotreba novih medija u nastavi, što potvrđuje neke prijašnje teorijske pretpostavke. Iako su dobivene značajne korelacije, rezultati ukazuju na povremeno organiziranje konstruktivističke nastave. Za razliku od učitelja, učenici smatraju nove medije značajnim za konstruktivističko učenje čime se potvrđuju kao pripadnici net-generacije. Mogući razlozi i implikacije ovakvih rezultata su objašnjene u ovom radu.

Ključne riječi: *konstruktivizam; novi mediji; osnovna škola; računalna samodjelotvornost; stavovi o novim medijima*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 269-278

Pomodno ili demodê: o (idealnom) pristupu u nastavi glazbe

Andreja Vrekalić
Glazbena škola Jan Vlašimsky

Sažetak

Nastava glazbe u općeobrazovnim školama odvija se na dvjema razinama. Dakako, potpuno je razumljivo kako je jedna razina osnovnoškolska, dok je druga srednjoškolska. Kad je riječ o nastavi glazbene kulture u osnovnim školama, tada je kritička analiza ili unutarnja reforma nastavnoga plana i programa aktualna tema glazbenih pedagoga te inih stručnjaka već dugi niz godina. Uvođenjem mnogih mjera stari, "uobičajeni", "svaštarski", predodređeni i nedovoljno glazbeni program zamijenilo se novim, "neuobičajenim", urednijim, otvorenijim te ispunjenijim glazbom. S druge strane, moguća značajna unutarnja reforma plana i programa glazbene umjetnosti u gimnazijskom programu vrlo je spretno odolijevala svim upućenim kritikama. Ipak, poneko izraženo nezadovoljstvo ponajprije je bilo usmjereno, također, na oveliku prisutnost verbalnoga nauštrb glazbenoga, no i na nadmoć dijakronijskoga nad sinkronijskim modelom u konceptu nastave. Ono što je ostavljeno po strani i što je uvelike marginalizirano, odnos je zastupljenosti muzikoloških i etnomuzikoloških sadržaja koji i uobličavaju nastavu glazbene umjetnosti, a već i površan pogled na nastavni plan i program ukazuje na premoć muzikoloških sadržaja. Stoga autorica istražuje način na koji se prema etnomuzikološkim sadržajima ophode oni koji ga u nastavi i predstavljaju. Kakva je uopće percepcija tih sadržaja onih kojima je on i predstavljen? Što činiti kako bi etnomuzikološki sadržaji uživali veće simpatije, na koji ih način osuvremeniti, približiti, modernizirati?

Ključne riječi: *etnomuzikološki sadržaji; glazbena umjetnost; kritika; muzikološki sadržaji*

Uvod

Glazbena kultura i glazbena umjetnost: o povijesti i stremljenju k budućnosti

Podjela nastave glazbe na osnovnoškolsku i srednjoškolsku, usmjerava i podjelu stručnjaka koji nastavu i realiziraju. Ipak, možda, uobičajenom mišljenju koje proizlazi iz činjenice da nastavu glazbene kulture u osnovnoj školi izvode glazbeni pedagozi ili crkveni glazbenici, a nastavu glazbene umjetnosti u gimnaziji ostvaruju muzikolozi, a može iščitati i iz koncepta visokoškolskog obrazovanja, u potpunosti ne korespondira situacija u praksi. Osim opcije zamijenjenih ulogâ glazbenih pedagoga i muzikologa, gdje se glazbeni pedagozi mogu naći u ulozi profesora glazbene umjetnosti, a muzikolozi u ulozi profesora glazbene kulture, ponekad su češće situacije da nastavu glazbe izvode i neki drugi stručnjaci čije se zvanje u nekom aspektu preklapa s profilom izvoditelja nastave glazbe. S druge strane, kad se analiziraju zapisi o nastavi glazbe, većinom su glazbeni pedagozi ispisali i istražili prednosti i nedostatke nastave glazbe. Tako se uvidjelo kako je nastava ponajviše okarakterizirana predmetkom *ne,* stoga svaki znanstveni osvrt na nastavu glazbe vrlo suvislo polazi od, u glavnim crtama, nekoliko karakteristika. Najčešće su to nelogičnost sadržaja u postojećem nastavnom planu i programu, zatim nedovoljnost nastavnih sati kako bi se zadani program realizirao te nepraktičnost i nemogućnost izvedbe nastavnog plana i programa koja, dakako, proizlazi iz prethodnih dviju karakteristika. Vodeći se postojećim rezultatima, u ovom će se radu neprestano predstavljati/suprotstavljati stari i novi modeli u nastavi glazbe, s namjerom pronalaska optimalnog rješenja i svrhovitosti modernizacije sadržaja u nastavi glazbene umjetnosti.

Glazbena kultura

Kritike nelogičnosti nastavnog plana i programa osobito su došle do izražaja u nastavi glazbene kulture u osnovnoj školi. Idejna koncepcija nastave temeljila se na (ne)harmoničnom spoju gusto isprepletenih aktivnosti koje iziskuju pažljivost u realizaciji i prezentiranju, a, isto tako, potražuju zainteresiranost i postignuća učenika. Stoga su pjevanje, glazbeno opismenjivanje, glazbeno stvaralaštvo, slušanje i upoznavanje glazbe, sviranje te usvajanje muzikoloških znanja, promatrajući iz perspektive stjecanja sveobuhvatnog znanja o glazbi kao i njezinog razumijevanja, trebali polučiti uspjeh. Ipak, "paradoks glazbene nastave u osnovnoj školi (bio) je upravo u tome što se namjeravalo postići pravu glazbenu pismenost" (Rojko, 2005a, str. 3). Vrlo je lako zaključiti kako se po funkciji glazbena kultura identificirala s nastavom solfeggia u glazbenoj školi, što je, promatrajući sadržajnu okosnicu glazbene kulture i solfeggia, u sasvim opravdanoj relaciji. Osim nelogičnosti u povelikim zahtjevima nastavnog plana i programa, nelogičnost se događala i u praktičnom dijelu, odnosno u izostanku atributa "glazbena" u nazivu glazbena kultura. Umjesto *glazbene* kulture, izrijekom tvrdi Rojko (2005a), nastava glazbe postala je suviše verbalizirana i bez jasne određenosti i usmjerenosti prema ikakvom, a kamoli aktivnom muziciranju ili pokušaju *pravog* glazbenog stvaralaštva. Nepraktičnost nastavnog plana i programa kao i nemogućnost njegove zbiljske provedbe prestaje aktiviranjem *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* od 2004. godine. Tako je stari i raznorodni koncept, takozvani "svaštarski koncept" (Rojko, 2005a, str. 9; Rojko, 1996/2012, str. 20) (ne)slavno završio i postao prošlošću. Nadalje, Rojko (2005a) naglašava da se osim nelogičnosti i prezasićenosti sadržajem unutar nastavnog plana i programa, razlog neuspjeha prijašnjeg plana i programa može se izvesti i iz nedovoljnog broja nastavnih sati u kojima se taj koncept trebao provoditi u djelo. Naime, jednom satu glazbene kulture tjedno u potpunosti je odgovarala tek novonastala koncepcija nastave glazbene kulture, s purističkim pristupom prema aktivnom slušanju glazbe, muziciranju i prakticiranju otvorenog modela nastave glazbe.

Od početka provođenja reforme unutar nastave glazbene kulture pa sve do danas, istraživanja pokazuju ambivalentne reakcije. Primjerice, istraživanje autorice Šulentić Begić (2006) ukazuje na napredak i dobrobit ovakvog pristupa u nastavi glazbene kulture, a istraživanje autoricâ Šulentić Begić i Birtić (2012) na poteškoće u primjeni otvorenog modela u nastavi glazbe. Istraživanja poput onog koje je provela Svalina (2010) ukazuju kako glazbena aktivnost kroz/i glazbeno stvaralaštvo trebaju biti snažni katalizatori promjenâ ne samo unutar nastavnog plana i programa glazbene kulture u osnovnoj školi nego i unutar nastavnog plana i programa solfeggia u glazbenoj školi. Premda i novi nastavni plan i program za glazbenu kulturu naznačuje pomak prema ovakvom pristupu, u praksi su odjeci još uvijek sporadični, zaključuje Svalina. Također, autorski dvojac Svalina i Matijević (2011) ističe važnost primjene glazbenog stvaralaštva u postupku pravovremenog uočavanja darovitih učenika. Sasvim logični potezi i dobro postavljeni temelji za novi život nastave glazbene kulture (p)ostaju oruđem izvoditelja nastave glazbe, a kvaliteta nastave ovisi ponajviše o konkretizaciji njihovog potencijala, prilagođavanja i improviziranja, na čemu se intenzivno počelo raditi u sklopu visokoškolskog obrazovanja (Svalina, 2009; Rojko, 2009). Isto tako, u sklopu istraživanja koje su provele Svalina i Škojo (2009) na suvereni su način postavljeni temelji za promjene u obrazovnom sustavu, odnosno za neprestano i cjeloživotno unapređenje kompetencija učitelja glazbene kulture. Čini se da se komunikacija između znanstvenog i primijenjenog u slučaju glazbene kulture zadovoljavajuće provrijednila. Kroz ovakav pristup i nadopunjavanje zasigurno bi glazbena aktivnost i glazbeno stvaralaštvo postali pravi p(r)omicatelji školskog predmeta glazbena kultura ali i glazbe kao kulture, s namjerom izmještanja nastave glazbe od periferije k središtu zbivanja.

Glazbena umjetnost

U svojoj srži, predmet glazbena umjetnost treba poslužiti kao obnavljanje i nadograđivanje znanja dobivenog tijekom pohađanja nastave glazbene kulture na osnovnoškolskoj razini. Odgovornost ovog školskog predmeta, čini se, proizlazi iz činjenice da je "svrha nastave glazbene umjetnosti u gimnaziji (...) sveukupan odgoj mladeži u kulturi i (...) odgoj poznavatelja temeljnih

značajki glazbe, a po mogućnosti aktivnog sudionika u glazbenom životu svoje životne sredine" (*Nastavni program za gimnazije,* 1994, str. 77). Kako bi se uopće ostvario zadani cilj koji nalaže nastavni plan i program, teži se intenzivnom, opreznom i budnom slušanju glazbe, posjećivanju glazbenih koncerata, čitanju knjiga o glazbi ili aktivnom muziciranju u razredu, ponajviše pjevanju (*Nastavni program za gimnazije*, 1994). Očito je kako zadatak profilacije glazbenog identiteta zadužuje i svrstava glazbenu umjetnost u školski predmet od iznimne kulturne važnosti. Stoga bi se moglo zaključiti kako je glazbena umjetnost u žarištu interesa i vrlo lagodno konkurira u stjecanju obljubljenosti od strane njezinih konzumenata u gimnaziji. Moglo bi se očekivati kako se svaka nelogičnost u nastavnom planu i program u trenutku njezina osvještavanja, kao i u slučaju glazbene kulture, teži razriješiti. Ipak, nastavni plan i program za glazbenu umjetnost kao i, dakako, njegova praktična primjena u nastavi istovremeno nailaze na kritike te im i odlijevaju. Tako on još uvijek nije dočekao trenutak ponovnog stvaranja i obnavljanja.

Unatoč temeljitim promjenama odgojno-obrazovnog sustava koje su započele 2000. godine, nastava glazbene umjetnosti, ali i likovne, ostaje nedodirna u tom reformnom procesu (Škojo, 2013). Dakle, i prije nego se 2004. godine konceptom *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* krenulo u konkretno restrukturiranje nastavnog plana i programa glazbene kulture u osnovnoj školi, postojale su inicijative koje su žustrinom svog izričaja mogla zaživjeti u obliku reforme nastavnog plana i programa i u okviru općeg i specijaliziranog gimnazijskog programa glazbene umjetnosti. Raspravljajući i uspoređujući sadržajni koncept (ono što se predaje) i formalni koncept (naziv predmeta), Rojko (2001; 2005b) uočava korelaciju s poviješću glazbe (i kao predmetom u srednjoškolskom programu glazbenih škola), ali i nelogičnost u nazivu predmeta kojemu ne odgovara sadržaj koji ga sačinjava. Poticajnu iskru za preuređenjem i u potpunosti suprotnim pristupom sadržaju nastavnog plana i programa glazbene umjetnosti, autor pronalazi u zamjeni dijakronijskog sa sinkronijskim modelom. Dok je dijakronijski model puka "šetnja kroz povijest" (Rojko, 2001, str. 4), sinkronijski model pruža iskustvo upoznavanja glazbe jer "umjesto da se usidruju u povijesno vrijeme (...) glazbene se pojave (vrste, forme) na stanovit način 'vade' iz povijesnoga konteksta i premještaju u sadašnji trenutak, one se sinkroniziraju i u tom trenutku obrađuju u cjelini" (Rojko, 2001, str. 4). Prema tome, dijakronijski model karakterizira vremenski slijed događanja razvoja glazbe koji rezultira verbalističkim pristupom, a sinkronijski model omogućuje da se o glazbenim pojavama uči isključivo slušanjem glazbe, i to istovremeno iz različitih povijesnih perspektiva.

Pokazatelji su povijesnog slijeda razvoja i uspješnosti metodike nekog predmeta, prema Beženu, nastavni program, udžbenici i nastavna pomagala te kompetentni nastavnici koji će nastavu i izvoditi (Bežen 2008, prema Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012). Stoga je kritika postojećem dijakronijskom programu glazbene umjetnosti neizbježna i u istraživanju Vidulin-Orbanić i Duraković (2012). Kad je u pitanju nastava glazbene umjetnosti, tad je potrebno, bez daljnjega, govoriti i o nedostatku prave metodike kao i, slijedom toga, nedostatnoj metodičkoj vještini profesora za približavanje glazbene umjetnosti učenicima, tvrde Vidulin-Orbanić i Duraković. Budući da kritički promišljaju o nedostatku konkretnije metodike nastave glazbene umjetnosti, autorice ističu i hitnost njezine izrade jer bi se promjene zasigurno dogodile kao što se to dogodilo izradom detaljne metodike nastave glazbene kulture (ali i *Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom*). Također, Vidulin-Orbanić i Duraković upućuju na, kao i svi dosadašnji autori koji se se bavili nastavnim planom i programom glazbene umjetnosti, potrebu izrade nastavnog programa po sinkronijskom modelu. Nadovezujući se na Rojkov tripartitni model (Rojko, 2001), autorice iznose "službeni" prijedlog tog modela, čiji je je nastanak potaknut sudjelovanjem jedne od autorica u projektu izrade strukovnog kurikuluma. Kao moguću prekretnicu u nastavi glazbene umjetnosti (čak i zadržavanjem dijakronijskog modela?) pronalaze u specifičnoj ulozi učitelja jer je "njegov (...) zadatak izabrati optimalan metodički scenarij, odnosno, konkretizirati zadatke i aktivnosti učenika, urediti prostor za učenje ze izabrati odgovarajuću nastavnu tehnologiju, primjerenu s pedagoške i metodičke strane" (Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012, str. 18). Potaknute takvim razmišljanjem autorice jasno obrazlažu i postavljaju kompetencije studenata glazbene pe-

dagogije na odjelu za glazbu pulskog sveučilišta. Dakle, željene promjene zasigurno će nadoći ako se i na visokoškolskom obrazovanju počnu njegovati, s naglaskom na suodnosu različitih nastavnih sadržaja i različitih nastavnih predmeta; ipak, ne nauštrb vrijednosti određenog glazbenog sadržaja, već s ciljem obogaćivanja stvarnim zajedničkim znanjima. Na tragu takvog razmišljanja, Vidulin-Orbanić i Duraković postavljaju (ili samo predlažu) vlastitu i internu metodiku nastave glazbene umjetnosti kroz prikaz metodičkih aspekata obrade muzikoloških sadržaja u nastavi glazbene umjetnosti. No, njihov sistematičan, pragmatičan i suveren pristup predstavljanju muzikoloških sadržaja u nastavi glazbe mogao bi postati pouzdan temelj za ispisivanjem sustavne metodike glazbene umjetnosti, ali i definitivnim i konkretnijim ispisivanjem sinkronijskog modela koji bi i službeno zaživio.

Rojkov manifest o boljitku i kreativnosti sinkronijskog modela i njegova potencijalna realizacija u praksi te i izmjena informacija od znanstvenog prema primijenjenom je izostala, iako je i istraživanje koje je u tim počecima provela Rožanković (2000) da i praksa razmišlja o potrebnim promjenama. I recentna istraživanja koje je provela Škojo (2010; 2013), a koja se nadovezuju i na istraživanje autorskog dvojca Vidulin-Orbanić i Duraković, ukazuje kako je preduvjet za novi, otvoreni, slobodni ili sinkronijski model podučavanja u nastavi glazbene umjetnosti, prije svega, potreban kreativan predavač jer "sinkronijski model pruža nastavniku priliku za iskazivanje kreativnosti u prvom redu pri pripremanju za nastavu. Pripremanje za nastavu po sinkronijskom modelu jest angažiranije, temeljitije i zahtijeva dodatni trud. Ali sukladno uloženom trudu i realizacija je nastave kreativnija, inventivnija i bolja" (Škojo, 2013, str. 304, 305).

S jedne strane, dijakronijski, nekreativni ili pak tradicionalni pristup u nastavi glazbene umjetnosti te, s druge strane, sinkronijski, kreativni ili modernizirani pristup u nastavi glazbene umjetnosti, temeljna su okosnica kritike nastave glazbene umjetnosti. Naime, kritika koja vrlo dubinski usmjerena na restrukturiranje plana i programa, izostavlja, smatra nepotrebnim ili ju možda i ne zanima odnos zastupljenosti sadržaja u nastavnom planu i programu. Ipak, čini se bitnim konkretizirati i podrobnije osvijestiti sadržajne komponente nastave glazbene umjetnosti i pokušati istražiti u kolikoj mjeri određeni sadržaj uopće pogoduje ili otežava aktualnom dijakronijskom i/ili željenom sinkronijskom modelu.

Istraživanje

"Za one koji (ne)žele znati više"?: o dometu etnomuzikologije u nastavi glazbene umjetnosti

Većim dijelom muzikološka stremljenja u nastavnom planu i programu za glazbenu umjetnost bez iznimke upućuju na velikane umjetničke klasične glazbe kao i na prožetost drugih umjetnosti s ovom glazbenom. Nadalje, imajući na umu omjer muzikoloških i etnomuzikoloških sadržaja u ponekim udžbenicima za glazbenu umjetnost, s naglaskom na seriju omiljenih i rado korištenih udžbenika *Glazbeni susreti* (Perak-Lovričević i Ščedrov, 2009), može se uočiti, dakako, identični koncept i redoslijed onome iz važećeg nastavnog plana i programa. U glavnim crtama to je šturo upoznavanje s hrvatskom tradicijskom glazbom kao i glazbama svijeta u prvom razredu, a reminiscencije na taj sadržaj s vremena na vrijeme pojavljuju se kao zanimljivosti. Tipičnost optjecaja etnomuzikoloških sadržaja uvijek je racionalno dozirana. Primjerice, kad se govori o C. Debussyju i njegovoj opčinjenosti *glazbom gamelan orkestra* s indonezijskih otoka; ili kroz pretpostavke pionira hrvatske (etno)muzikologije Franje Kuhača u trećem razredu o "*nazočnosti hrvatskog narodnog melosa* u glazbi Haydna i Beethovena" (*Nastavni program za gimnazije,* 1994, str. 82); ili upoznajući se s poviješću hrvatske glazbe, napose s *neonacionalnim stilom* ili pak djelomično uzimajući u obzir i *žanrove popularne glazbe* 20. stoljeća u četvrtom razredu.

Čitajući detaljnije nastavni plan i program za glazbenu umjetnost, dobiva se dojam kako se takvi sadržaji atribuiraju ambivalentno – kao izvanjski i egzotični ili kao odviše svakodnevni. Prilično malena zastupljenost, ovisnost i nesamostalnost etnomuzikoloških sadržaja koji se pojavljuju, dakle, ponajviše, kad se govori o umjetničkoj glazbi nadahnutoj i potaknutoj ili hrvatskom tradicijskom glazbom ili nekom drugom tradicijskom glazbom, nagnaju na razmišljanje o dosljednosti i konkretizaciji tih sadržaja u nastavi glazbene umjetnosti. Stoga bi se istraživanju zastupljenosti

etnomuzikoloških sadržaja u nastavi glazbene umjetnosti moglo pristupiti s tri presumpcije. Sasvim je moguć individualan afinitet profesora glazbene umjetnosti prema određenim etnomuzikološkim sadržajima pa će o tome ovisiti i njihova obrada. Nadalje, zasigurno je ostvariva, usuđujem se reći, gotovo i banalizirana pretpostavka da zastupljenost etnomuzikoloških sadržaja proizlazi ponajviše iz dostupnosti i svakodnevnosti (zanemarujući atribut egzotičnog) koji ukazuju na njihovu prepoznatljivost, samorazumljivost, stoga i nepotrebnost u nastavi. Zaključno, vremenik nastave glazbene umjetnosti, prema kojemu je potrebno iznijeti sadržaj tek u jednom četrdesetpetominutnom školskom satu, jedva da je i dostatan za razastiranje osnovnog muzikološkog znanja iz područja glazbene umjetnosti, stoga se etnomuzikološki sadržaji izostavljaju.

Podjela na ruralno ili urbano, gdje etnomuzikološko, gotovo uvijek dobiva značenje ruralnog, vrlo često vodi i u zablude i krive predodžbe. Istraživanje koje je provedeno o zastupljenosti hrvatske tradicijske glazbe, s naglaskom na međimurskoj tradicijskoj glazbi u suvremenim udžbenicima glazbene kulture, ukazalo je na gotovo poražavajuću zastupljenost. Anonimna/anonimni autorica/autor teksta objavljenog u rubrici *Tradicijska glazba* i podrubrici *Obrazovni sustav* na internetskoj stranici *Virtualnog muzeja tradicijske glazbe Međimurja* ističe kako

> još uvijek ne postoji ozbiljnija umreženost i kontinuirana suradnja znanstvenih, kulturnih i odgojno-obrazovnih institucija s fakultetima, visokim školama i akademijama koje obrazuju buduće odgojitelje, učitelje, nastavnike, pedagoge, glazbene urednike i druge stručne i javne kulturne djelatnike. O tradicijskoj baštini pojedinih regija ne uči se sustavno i multimedijski. Čak i studenti etnologije, kulturne antropologije, kroatistike i muzikologije premalo uče ili ne uče o hrvatskoj tradicijskoj glazbi kao dijelu hrvatske usmene baštine, a nedostatno opremljeni udžbenici i priručnici za nastavu glazbene kulture najčešće se kompiliraju i prepisuju bez provjere, stoga se pogreške umnažaju. (...) Kakvo je znanje o hrvatskoj tradicijskoj glazbi autora udžbenika i nastavnika? Jesu li i kako, koliko i čime, pripremljeni da svojim moralnim i stručnim autoritetom doprinesu izgradnji osobnosti mladog čovjeka koji će znati razabrati i izabrati umjetničko djelo, bez obzira na vrijeme i žanr njegova nastajanja? (...) Iako je glazba jedna od najvažnijih ljudskih aktivnosti, hrvatski joj školski sustav pridaje tek sporadičan značaj, svodeći je na 35 nastavnih sati u jednoj školskoj godini.

Kako je već spomenuto, o nastavi glazbe u osnovnoj školi i srednjoj školi kroz kritiku nastavnih planova i programa te modela podučavanja ponajviše su pobudila zanimanje glazbenih pedagoga. Ipak, kritikom udjela muzikološkog i etnomuzikološkog sadržaja u nastavi glazbe bavila se jedino etnomuzikologinja Irena Miholić kroz nekoliko javnih predavanja – predavanje *Etnomuzikologija u nastavi: što, kako, zašto?* na 5. godišnjem sastanku Hrvatskog muzikološkog društva 2004. godine ili, primjerice, predavanje *U potrazi za identitetom: tradicijska glazba u osnovnim školama* na godišnjem skupu Hrvatskog etnološkog društva 2010. godine. Njezina kritička promišljanja kao i presijecanja znanstveničkog etnomuzikološkog i pedagoškog rezultirala su publiciranjem udžbenika za nastavu glazbe u osnovnoj školi (Miholić, 2009). Tako se može reći da se množini *uobičajenih* udžbenikâ koji se koriste u nastavi glazbe pridružio i jedan koji donosi *neuobičajeni* (etnomuzikološki) sadržaj. Ovaj udžbenik donosi sadržaj u kojem se prikazuje isprepletenost života pojedinca ili skupine i hrvatske tradicijske glazbe, te predstavlja način oblikovanja i življenja hrvatske tradicijske glazbe u suvremenosti. Racionalnost odabira autorice za ispisivanjem ovakvog udžbenika za nastavu glazbene kulture zasigurno proizlazi iz lakše probojnosti nastavnog plana i programa za glazbenu kulturu, gdje se, naime, u gradivo vrlo često uvrštavale tradicijske pjesme iz različitih krajeva Hrvatske, uvelike zbog melodijske jednostavnosti i prikladnosti. Osim toga, vrlo je vjerojatno kako je izrada ovakvog udžbenika i rezultat izrade novog nastavnog plana i programa za glazbenu kulturu. Bez obzira što je njegova namjena tek nastavi glazbe u osnovnoj školi, zasigurno bi se mogao promatrati i kao dobar primjer pokušaja implementacije etnomuzikološkog u nastavu glazbe.

Potentnost hrvatske etnomuzikologije da pronađe i službeni put do školskih klupa očitovala se u osnovnoškolskom udžbeniku, no gimnazijski program glazbene umjetnosti (i iz ranije izloženoga) ponekad spretno i izostavalja ove sadržaje. Možda bi se, zasad tek, individualnim iskorakom iz rubrike "za one koji ne žele znati više" prema onoj "za one koji žele znati više", etnomuzikološki sadržaji mogli bolje, temeljitije te neovisnije prikazati?

"I to je glazba, zar ne?": o idealnom satu glazbene umjetnosti

U istraživanju provedenom u jednoj klasičnoj gimnaziji željelo se potvrditi ili demantirati iznesene nedoumice o konkretizaciji etnomuzikoloških sadržaja u nastavi glazbene umjetnosti, kroz tri ranije spomenute presumpcije. U istraživanje je bilo uključeno 89 učenika; 22 učenika jednog prvog razreda, 23 učenika jednog drugog razreda, 22 učenika jednog trećeg razreda te 22 učenika jednog četvrtog razreda. Širokim dijapazonom, odnosno namjerom uključivanja svih razreda gimazije u istu anketu željelo se uvidjeti i koliko je predznanje o glazbi iz osnovne škole utjecalo na pozitivan ili negativan stav prema glazbenoj umjetnosti kod najmlađih gimnazijalaca te koliko se početni stav oblikovao i mijenjao do četvrtog razreda gimnazije, dakako s naglaskom na etnomuzikološkim sadržajima. Učenici su na samom početku sata glazbene umjetnosti ispunjavali anketni upitnik kojeg je sačinjavalo petnaest pitanja otvorenog tipa. Ispitivanje je bilo anonimno, a provedeno je tijekom veljače 2015. godine. Prilikom obrade podatka koristila se kvalitativna metoda analiziranja dobivenih rezultata.

Prema ljestvici važnosti školskih predmeta u klasičnoj gimnaziji, predmet glazbena umjetnost nalazi se na dnu ljestvice iako svi anketirani učenici smatraju kako znanje glazbene umjetnosti u potpunosti ili pak osrednje doprinosi znanju opće kulture koje očekuju završavanjem klasične gimnazije. Sadržajna koncepcija nastave glazbene umjetnosti kao i prezentacija nastavnog gradiva relativno je shvatljiva i zanimljiva. Unatoč tome što glazbena umjetnost nema autoritativni status, i iz perspektive tek jednog školskog sata tjedno, svi učenici klasične gimnazije rado slušaju nastavu ovog školskog predmeta. Povijesni slijed razvoja glazbe, od glazbe antike, preko glazbe srednjeg vijeka, renesanse, baroka, klasicizma, romantizma pa do glazbe 20. stoljeća uz presijecanje s povijesnim i političkim prilikama određenog doba čini srž iznesenog sadržaja na nastavi glazbene umjetnosti. To u potpunosti slijedi dijakronijski model aktualnog nastavnog plana i programa. Kad su učenici upitani da izdvoje s kojim su se etnomuzikološkim sadržajem do sad susreli, gotovo su jednoglasno upućivali su na sadržaj iznesen u prvom razredu gimnazije. To je kratki pregled glazbenih značajki hrvatskih regija sa zadržavanjem na općepoznatim informacijama i ne ulazeći u bit ili, primjerice, u pokušaj temeljitijeg pokazivanja življenja tradicijske glazbe u suvremenosti (što je temeljna značajka prikazivanja kontinuiteta tradicijske glazbe i kulture). Susret s etnomuzikološkim sadržajima u prvom razredu gimnazije, odnosno sa sadržajima koji upućuju na hrvatsku tradicijsku glazbu kod većine je anketiranih učenika pobudilo zanimanje. U ispisivanju reminiscencija na ovaj sadržaj iz prvog razreda osobito su doprinijeli učenici trećeg i četvrtog razreda gimnazije, što može uputiti i na mišljenje kako je nastava glazbene umjetnosti u velikoj mjeri kreirala stav, osjetljivost i zanimanje prema različitim glazbenim sadržajima. Učenici i učenice trećeg razreda na sljedeći su način komentirali etnomuzikološke sadržaje s kojima su se susreli u prvom razredu gimnazije i s kojima bi voljeli biti detaljnije upoznati – "to bi omogućilo bolje upoznavanje kulturne baštine"; "mislim da je važno upoznati vlastito nasljeđe, uz neke najvažnije strane klasike"; "trebamo više naučiti o glazbi u Hrvatskoj, a ne sve samo o [klasičnoj, op. AV] glazbi u svijetu"; "trebamo poznavati glazbu i tradiciju našeg kraja"; "trebalo bi više potaknuti mlade na značaj kulture"; "pa, neke informacije spadaju u opću kulturu"; "takvi su sadržaji bliži našoj generaciji i zanimljiviji". Neki od učenika i učenica četvrtog razreda kažu kako – "te informacije mogu zainteresirati učenika da van nastave posjeti neku od manifestacija"; "smatram da je bitnije znati vlastitu povijest kraja u kojem smo odrasli"; "bolja informiranost"; "upravo zbog toga što je to *hrvatska tradicijska glazba* trebalo bi detaljnije približiti učenicima tradiciju hrvatske baštine i glazbenog blaga"; "za mnogo toga nisam nigdje čula pa bi bilo lijepo to negdje i navesti".

Razvidno je kako je zainteresiranost učenika veoma na visokoj razini, osobito kad se radi o činjenici da je atribut *hrvatska* u sintagmi hrvatska tradicijska glazba sasvim valjan i objektivan razlog da se detaljnije uputi u bivanje te glazbe. Osim toga, poneki su učenici i učenice članovi lokalnih kulturno-umjetničkih društava te smatraju da je od velikog značaja poznavati i tradicijsku glazbu vlastitog kraja.

Od etnomuzikološkog sadržaja koji se ne odnosi na hrvatsku tradicijsku glazbu, učenici su osobito iskazali afinitet prema tradicijskoj glazbi drugih kultura, odnosno prema glazbama svijeta – "smatram da bi bilo zabavno učiti o drugim kulturama jer smo nešto slično radili u osnovnoj školi i bilo je zabavno" ili "jer se bavim plesom, a to je jako povezano. Zanimljivo je". Osim atributâ *zabavnog* ili *lako pamtljivog,* koji su suptilno pripisali ovom etnomuzikološkom sadržaju, čini se da takav sadržaj nosi oznake i kulturuloškog razumijevanja i mogućnost uspoređivanja s hrvatskom tradicijskom glazbom ali i senzibilitet prema zastupljenosti ovog etnomuzikološkog sadržaja u odnosu na hrvatsku tradicijsku glazbu – "to bi pridonijelo našim kulturološkim pogledima, omogućilo bolje shvaćanje drugih kultura" kao i "svakako smatram da vrijedi više znati o drugoj glazbi, ali prvenstveno bi hrvatska glazbena baština trebala obuhvaćati najuže gradivo"; "zanimljiva je kulturna raznolikost, ali ne bi trebalo prednjačiti s obzirom na hrvatsku glazbu".

Plan i program za glazbenu umjetnost, dakako, preferira bavljenje glazbom zapadnog civilizacijskog kruga. Prema Dobroti (2008) i Dobroti i Kuščević (2009) ostali se, kulturno nepristupačni idiomi, isključuju iz muzikološki orijentiranog plana i programa. Vrlo je lako zaključiti kako se atributi *ostali, kulturno nepristupačni* odnose na etnomuzikološke sadržaje. No, zasigurno su hrvatska tradicijska glazba ili glazbe svijeta, što se usput i uvećoj mjeri i uvučene u plan i program, u boljoj poziciji od popularne glazbe. Također, Dobrota ističe kako inzistiranje na puristićkim muzikološkim sadržajima pridonosi stvaranju unificirane ideologije o glazbenoj vrijednosti, a to je oprečno ideji obrazovanja koja zagovara multikulturalnost ili interkulturalnost. Teza na kojoj Dobrota gradi svoje daljnje promišljanje orijentirana je na činjenicu da popularna glazba kao esencijalni segment popularne kulture predstavlja proces identificiranja i generacijske pripadnosti mladih. Nadalje, ističe kako je glavni problem nemogućnost prilagođavanja profesora novonastalim glazbenim strujanjima. Stoga se Dobrota zalaže proširenje sadržaja glazbene nastave, izvan markiranih i odveć konvencionalnih sadržaja, dajući prostor osvještavanju učeničkih vlastitih glazbenih tradicija.

Gotovo su jedinstveni komentari učenika o potrebi detaljnijeg govorenja, kritičkog promišljanja i slušanja popularne glazbe u nastavi glazbene umjetnosti. Upravo je identifikacija o kojoj je govorila Dobrota jedan od primarnih motiva. Kroz proces identifikacije, učenici ističu i veći zainteresiranost i zanimljivost glazbene umjetnosti, ali i širinu shvaćanja i nedjeljivosti glazbene umjetnosti – "popularna glazba odgovara željama i težnjama mnogih učenika", "to je glazba 20. i 21. stoljeća", "i rock i pop i ostale vrste glazbe također pripadaju glazbenom izričaju", "glazba je glazba i kao takva je nedjeljiva", "više bismo se mogli poistovjetiti s predmetom"; "ta glazba je svuda oko nas, a o njoj se uopće ne raspravlja i ne uči".

Zaključak: prema modernizaciji kroz etnomuzikologizaciju?

Vrlo je vjerojatno kako ovakvoj zastupljenosti etnomuzikoloških sadržaja u nastavi glazbene umjetnosti "pogoduje" i činjenica da etnomuzikologija ne zauzima nikakvu značajnu poziciju na hrvatskim sveučilištima. Iako, dugogodišnja je pedagoška i visokoškolska ustanova za profilaciju etnomuzikološkog kadra Odsjek za muzikologiju na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu, a osim Muzičke akademije u Zagrebu, etnomuzikologija osnažuje na drugim sveučilištima u Hrvatskoj; primjerice na Odsjecima za glazbenu kulturu i pedagogiju u Puli i Splitu. No, smanjenjem broja etnomuzikoloških kolegija nakon Bolonjske reforme studij muzikologije nije u mogućnosti samostalno obrazovati stručnjake iz ovog područja, mnogi obavezni etnomuzikološki kolegiji postaju izbornim kolegijima, stoga i manje atraktivnima i poželjnima (Ceribašić, 2009). Isto tako, Ceribašić (2009) promišlja kako nije čak ni stremljenje prema studiju etnomuzikologije u ovom trenutku jedinstveno rješenje, već "etnomuzikologizacija studija glazbe" (Ceribašić, 2009,

str. 306), tumačeći etnomuzikologizaciju kroz razvijanje senzibiliteta prema kritičkom promišljanju, širini pogleda, tolerantnosti. To je, na kraju krajeva, osim idejne koncepcije lokalne baštine hrvatske etnomuzikologije i opća etnomuzikološka baština, ističe Ceribašić. No, drugorazrednost etnomuzikoloških sadržaja i u visokoškolskom obrazovanju doprinosi razilaženju, neupućenosti i njihovoj slabijoj realizaciji i zastupljenosti u nastavnom planu i programu, udžbenicima pa i u konkretizaciji i u nastavi glazbene kulture i u nastavi glazbene umjetnosti.

Ako se uzmu u obzir i rezultati ovog istraživanja, tad je neizbježno govoriti o ostvarenju dviju od tri presumpcija na kojima se istraživanje i temelji. Iako su učenici, individualnim afinitetom profesora dobili nekakav uvid u tek jedan segment etnomuzikoloških sadržaja, četrdesetpetominutni sat nije dovoljan *za one koji žele znati više*. Zaključuje se kako i postojeći dijakronijski nastavni plan i program glazbene umjetnosti, koji se isključivo temelji na muzikološkim sadržajima i spotiče se o verbalizam, ne omogućuje slobodniji pristup glazbi i etnomuzikološkim sadržajima. Sinkronijski model koji bi se temeljio na glazbi, kritičkom prosuđivanju, njegovanju glazbenog ukusa, razvijanju vlastitih umjetničkih preferencija i kriterija osobito bi pogodovao i etnomuzikološkim sadržajima, odnosno etnomuzikološki sadržaji zasigurno bi odgovarali i sinkronijskom modelu. Dakako, ako/kad bi se etnomuzikologizacija o kojoj je govorila i Ceribašić (2009) primijenila na nastavu glazbene umjetnosti, to nikako ne bi značilo zapostavljanje muzikoloških sadržaja, već jednostavno usklađivanje i onoga što bi nastava glazbene umjetnosti trebala žustro zagovarati – pristup u kojemu je u cilju izvođenje, proces, interakcija, situacija, uloga i značenje glazbe u životima ljudi, a manje se baveći djelom, genijem i glazbom samoj po sebi i izvan sebe, a relativnost bi trebala biti unaprijed postavljen uvjet za ideju univerzalnosti same glazbe (McCarthy i Goble, 2002, prema Ceribašić, 2009).

Naposljetku, ne bi li se proces etnomuzikologizacije, ako ne u novom sinkronijskom planu i programu, barem onda u postojećem dijakronijskom, ipak mogao (trebao?) odvijati na dvije razine – sadržajnoj i estetskoj. Možda bi se tako i mogao očitovati, ako ne idealni, onda neki bolji, noviji ili moderniji pristup u samoj nastavi glazbene umjetnosti?

Literatura

*** Obrazovni sustav. Virtualni muzej tradicijske glazbe Međimurja. Dostupno na http://www.mtraditional.com/obrazovni%20sustav.html, 1. 2. 2015.

Ceribašić, N. (2009). Etnomuzikologija na sveučilištima: Pogled iz Hrvatske. [Ethnomusicology at Universities in Croatia]. U: Cotič, M., Medved Udovič, V. i Cencič, M. (ur.) *Pouk v družbi znanja*. (str. 300-306), Kopar: Pedagoška fakulteta.

Dobrota, S. (2008). *Popularna glazba, glazbena nastava i glazbeni ukus mladih [Popular Music, Music Education, and Musical Preferences of Young People].* (*Doktorski rad, PhD thesis).* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Dobrota, S. i Kuščević, D. (2009). Glazbeni identiteti u kontekstu popularne glazbe [Music Identities in the Contex of Popular Music]. *Godišnjak Titius* 2/2, 195-206.

Miholić, I. (2009). *Hrvatska tradicijska glazba, udžbenik hrvatske tradicijske kulture s 3 zvukovna CD-a od petog do osmog razreda [Croatian Traditional Music: Manual of Craotian Traditional Music Culture with 3 CD's from Fifth to Eight Grade of Primary School].* Zagreb: Profil.

*** Nastavni program za gimnazije. Glazbena umjetnost**.** (1994). *Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete,* 77-89.

Perak-Lovričević, N. i Ščedrov, Lj. (2009). *Glazbeni susreti 1., 2., 3. i 4. vrste.* Zagreb: Profil.

Rojko, P. (1996/2012). *Metodika nastave glazbe, teorijsko-tematski aspekti. [Metodics of Music Education. Theoretical and Thematic Aspects].* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.

Rojko, P. (2001). Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji [History of Music/Music Appreciation in Music School and Humanistic Secondary Education]. *Tonovi* 37/38(1-2), 3-19.

Rojko, P. (2005a). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom [Croatian National Educational Standards for Music Education]. *Tonovi* 45/47, 5-16.

Rojko, P. (2005b). *Metodika glazbene nastave – Praksa II. dio [Metodics of Music Education – Practice part II].* Zagreb: Naklada Jakša Zlatar.

Rojko, P. (2009). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budući promjena u glazbenom obrazovanju [Education of Music Teacher in the Light of Today's and Future Changes in Music Education]. *Tonovi* 54, 39-48.

Svalina, V. (2009). Kreativni pristup u glazbenom obrazovanju budućih učitelja [Creative Approach to Music Education for Future Teachers] U: Bognar, L., Whitehead, J. Bognar, B. Perić-Kraljik, M. i Munk, K. (ur.) *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* [*Encouraging creativity in education: collection of papers: a handbook for current and future teachers*] (str. 93-106), Zagreb: Profil.

Svalina V. i Škojo, T. (2009). Nacionalni kurikulum i glazbeno obrazovanje budućih učitelja [National Curriculum and Music Education of Future Teachers]. *Tonovi* 24/2, 66-80.

Svalina, V. (2010). Dječje stvaralaštvo u nastavi glazbe [Children's Creativity in Music Classroom]. U: Káich Katalin (ur.) *Korszerű módszertani kihívások*, zbornik radova [*Modern Methodological Aspects, collection of papers*] (str. 378-393), Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző.

Svalina, V. i Matijević, M. (2011). Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja [Musically Gifted Pupils on the Primary School Level]. *Napredak* 152(3-4), 425-446.

Škojo, T. (2010). *Sinkronijski model nastave glazbene umjetnosti i njegova usporedba s dijakronijskim modelom [Synchronic vs. diachronic model of teaching music] (Magistarski rad; MA Thesis).* Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu

Škojo, T. (2013). Kreativnost učenika srednjih škola u nastavi umjetni čkoga područja [Creativity of Secondary Students in Arts Education]. *Život i škola*, 29/1, 300-316.

Šulentić Begić, J. (2006). Primjena otvorenog modela nastave [Applying the Open Model of Music Education]. *Život i škola* 15/16, 97-104.

Šulentić Begić, J. i Birtić, V. (2012). Otvoreni model nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju u nekim osječkim osnovnim školama [Open Model of Teaching Music in Primary Education]. *Tonovi* 60 72-84.

Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe [Didactical Aspects of Teaching Musicological Contents: The Media in Teaching Music].* Pula: Sveučilišta Jurja Dobrile, Odjel za glazbu.

Andreja Vrekalić
Glazbena škola Jan Vlašimsky
A.Mihanovića 21, 33000 Virovitica, Hrvatska
avrekalic@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 269-278

Fashionable or demode: about the (ideal) approach in teaching of music

Andreja Vrekalić
Music School Jan Vlašimsky, Virovitica, Croatia

Abstract

Teaching of music as a part of general educational process takes place at two levels. Certainly, it is self-explanatory that the one level includes elementary school, and the other one secondary school. When it comes to the elementary school, than, subsequently, critical analysis and internal reform of the curriculum represent the major and current topics of music educators and experts close to the field of music for many years. Introducing the several criterion, the old one, "conventional", "miscellaneous", and deterministic curriculum was replaced with new one, unconventional, precise, more open and filled with music. On the other hand, possible and significant internal reform of the curriculum of the music programme in gymnasium have resisted all the addressed criticism. However, some expressed disappointment, especially, were oriented toward, as well, predominance of the verbal instead of musical and also predominance of the synchronic over the diachronic pattern in the concept of teaching. Marginalized and somewhat less-favoured aspect is relation in between musicological and ethnomusicological contents which form the concept of teaching of music at the secondary school, and predominance of the musicological content is inevitable. Therefore, the author seeks the attitude of the teachers toward ethnomusicological contents and what is the general perception the attitude of the students, as well: what to do to popularize ethnomusicological contents; how to modernize them?

Key words: *ethnomusicological contents; music; criticism; musicological contents*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 279-291

Univerzalne vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj studenata i učitelja

Dunja Anđić[1], Antonia Ćurić[1] i Leo Pavlačić[2]
[1]*Učiteljski studij, Učiteljski fakultet u Rijeci*
[2]*Osnovna škola Miroslav Krleža*

Sažetak

Vrijednosti, kao dio svakodnevnog čovjekova života u društvu, određuju njegove stavove, uvjerenja i ponašanja. Koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj se temelji na vrijednosnim dimenzijama biološkog/ekološkog, društvenog/kulturnog, ekonomskog, političkog i osobnog sustava. Vrijednosti djeca uče i na njih se prenose od ranog djetinjstva, putem obitelji, okoline u kojoj rastu, a zatim putem odgojno-obrazovnih institucija, kao što su predškolske ustanove i osnovne škole. U školama ključni prenositelji vrijednosti su učitelji. Iz toga razloga je naše istraživanje bilo usmjereno na vrijednosti budućih učitelja, studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave, u praksi osnovnih škola. Putem teorije univerzalnih ljudskih vrijednosti S. Schwartza (1992, 1994) koja počiva na 10 tipova vrijednosti ili motivacijskih ciljeva te tri tipa vrijednosti koje smo priključili teoriji, a koje posebno promovira koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (biorazličitost, kulturna različitost i odgovornost), ispitali smo (samo)procjene studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave o važnosti tih vrijednosti. Istraživanje je provedeno na uzorku od 156 ispitanika, od toga 94 studenta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i 62 učitelja razredne nastave u osnovnim školama. Kako je riječ o preliminarnom istraživanju, uopćavanje rezultata bi bilo izlišno, ali svakako nudi mogućnost daljnjih istraživanja o vrijednostima koje promoviraju univerzalne kulturne vrijednosti, a posebice o vrijednostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Dobiveni rezultati upućuju na promišljanja o postojećem inicijalnom obrazovanju budućih učitelja i potrebe za unaprjeđivanjem stručnog usavršavanja učitelja u praksi.
Ključne riječi: *odgoj i obrazovanje za održivi razvoj; studenti; učitelji; vrijednosti.*

Uvod

Ne postoji općeprihvaćena definicija vrijednosti, a sam se pojam u svojim filozofskim značenjima, za razliku od ekonomskih, počeo upotrebljavati tek krajem 19. i početkom 20. stoljeća (Mrnjaus, 2007). Babić , Irović i Krstović (1997) navode da sustav vrijednosti čini sklop individualnih, društvenih i apsolutnih vrijednosti formiranih procesom socijalizacije – preko roditelja, obitelji, škole, religije i društva. Vrijednosti čine skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro ili poželjno. Možemo ih razumjeti kao svojevrsnu vrstu vjerovanja, ideal, prema kojem se pojedinac vodi pri vrednovanju tuđeg i vlastitog ponašanja. Vrijednosti su obvezna sastavnica, kako hrvatskog, tako i kurikuluma drugih zemalja. Iako su učitelji dužni provoditi vrijednosti sadržane kurikulumom, oni ne mogu biti neutralni te trebaju biti kompetentni naći ravnotežu pri njihovom predstavljanju – predstavljajući učenicima vrijednosti koje sami zastupaju, ali i one drugačije od vlastitih (Rakić i Vukušić, 2008). Učenikov odgoj i obrazovanje trebali bi biti usklađeni s „kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece“, trebalo bi ih se osposobiti „za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i snošljivost te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva“(Pavlačić 2014, prema MZOS, 2011, str. 15). Temeljne vrijednosti nacionalnog kurikuluma odnose se na cjelovit osobni razvoj učenika, očuvanje i razvijanje nacionalne, duhovne, materijalne i prirodne baštine Republike Hrvatske te na europski suživot i stvaranje društva znanja koje će omogućiti održivi razvoj (Mandarić Vukušić 2014, prema Mijatović i sur., 2000). Odgoj i obrazovanje za

održiv razvoj u Nacionalnom kurikulumu, ali i Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (MZOS, 2006, 2011) određuje se kao pitanje strateškog cilja i odgojno-obrazovnih vrijednosti republike Hrvatske

Prema Layu i Puđak (2008) oodgoj i obrazovanje za održiv razvoj je inherentno proces odgajanja vrijednosti, jer osigurava brigu za život budućih generacija, razvija i jača sposobnost pojedinaca, skupina, zajednica, organizacija i zemalja da prosuđuju i biraju u korist održivog razvoja. Takvo obrazovanje obuhvaća novo viđenje obrazovanja koje polazi od osposobljavanja ljudi za stvaranje održive budućnosti, preuzimanje odgovornosti i cjeloživotnog obrazovanja. Prema Talcottu Parsonsu škola je žarišno sredstvo socijalizacije koje se odvija nakon primarne socijalizacije u obitelji u kojem se stječu temeljna znanja, vještine i navike (Haralambos & Holborn, 2002). Učitelji, kao glavna veza između učenika i svijeta, imaju ključnu ulogu pri razvoju vrijednosti i stavova učenika, stoga je cilj ovog istraživanja bio ispitati i analizirati stavove i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj učitelja razredne nastave i studenata Učiteljskog fakulteta (Pavlačić, 2014).

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj kao vrijednosni koncept

Koncept održivog razvoja je izuzetno složen i njegovo značenje i razumijevanje ovisi o polazištima, kontekstu, vrijednostima i interesima onih koji ga razmatraju (Rončević & Rafajac, 2012). Globalno prihvaćeni principi i ciljevi održivog razvoja definirani su kroz Deklaraciju iz Ria i Agendu 21 te se temelje na principima Milenijske deklaracije UN-a (Pavlačić, 2014, str. 24). U 36. poglavlju Agende 21 koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj imenuje se temeljenim sredstvom za promoviranje koncepta održivog razvoja (Anđić, 2012). Također se polazi od tvrdnje da je obrazovanje ključ usvajanja vrijednosti te postizanja ekološke i etičke svjesnosti. To podrazumijeva da ljudske vrijednosti treba postaviti na novu razinu, a da bi se to dogodilo važno je obrazovanje ljudi. S tim u skladu, bitne u vrijednosti poput tolerancije, razvijanja svijesti, pomaganja, odgovornosti na osobnoj i globalnoj razini... Promjenom hijerarhije ljudskih vrijednosti, sve više je važna edukacija za građanstvo (razumijevanje i poštovanje prirodnog i humanog svijeta te njihove povezanosti) (Pavlačić, 2014, str. 20).

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj integrira koncepte i analitičke alate iz različitih disciplina i od učitelja zahtjeva da, kako kod sebe, tako i kod učenika, potiču kritičko razmišljanje o vlastitoj zajednici, identificiraju neodržive elemenata u vlastitim životima i istraže sukobljene vrijednosti i ciljeve. Kroz odgoj i obrazovanje može se oblikovati održiviji svijet sutrašnjice pružajući potrebna znanja, vještine, sposobnosti i vrijednosti za život i rad u takvom svijetu. Koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj je vrijednosni koncept jer promiče zajedničke vrijednosti u zajednici, angažman zajednice u određenju sadržaja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj na regionalnoj i međunarodnoj razini te obrazovanje životnih vještina. Koncept razvija novo viđenje odgoja i obrazovanja koje podrazumijeva razmjenu informacija, podizanje svijesti te učenje koje promovira kritičko razmišljanje, a polazi od osposobljavanja ljudi za stvaranje održive budućnosti, preuzimanje odgovornosti i cjeloživotnog obrazovanja. Kao takav, on je nositelji svih čimbenika bitnih za opstanak ljudskog roda i cijele globalne društvene zajednice (Pavlačić 2014, str. 17 prema Anđić, 2011). Visokoškolske institucije bi trebale imati važnu ulogu u promoviranju vrijednosti održivog razvoja te bi trebale staviti naglasak na obrazovanju ljudi koji će donositi nove razvojne odluke i sami educirati mlađe naraštaje (Pavlačić, 2014). Ustanove koje se bave obrazovanjem nastavnog osoblja trebale bi implementirati održivi razvoj u svoj svakodnevni rad, jer bi se jedino tako osigurala kompetentnost učitelja. Usprkos činjenici da učitelji i nastavnici trebaju implementirati održivi razvoj u sve predmete, kolegiji koji promiču pedagoške ili edukativni pristupe održivom razvoju su još uvijek relativno rijetki (Pavlačić, 2014). Iako se u Nacionalnom okvirnom kurikulumu navodi da „temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske obrazovne politike za cjelovit osobni razvoj učenika, za čuvanje i razvijanje nacionalne duhovne i materijalne te prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot i za stvaranje društva znanja

koje će omogućiti održivi razvoj." (NOK, 2011, str. 14), niti nakon završavanja formalnog obrazovanja nastavnika, kroz cijeli pravilnik o pripravničkom stažu, ne spominje se pojam održivog razvoja (Pavlačić, 2014). Iz tog razloga, iako je problem održivosti još uvijek relativno nov te obuhvaća velik broj modela koji nude različite klasifikacije i definicije potrebnih kompetencija, nužno je ispitati postojeću razinu i vrijednosti i kompetencija koje posjeduju budući učitelji kako bi se odabrao model najprilagođeniji potrebama hrvatskog školstva, ali i društvene zajednice.

Teorijska osnova istraživanja

Istraživanje se temeljilo na teoriji univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti Shaloma Schwartza (1992, 1994). Teorija ističe da se univerzalni sustav ljudskih vrijednosti može promatrati kao dinamički sustav sačinjen od tri međusobno povezane razine. Najnižu i treću razinu čine pojedinačne tj. specifične vrijednosti. Drugu razinu čine specifične vrijednosti koje su raspoređene u deset motivacijskih ciljeva ili vrijednosnih tipova. ~~Trećom~~ Prvom se razinom deset motivacijskih ciljeva ili vrijednosnih tipova organiziraju u četiri tipa „viših" vrijednosti: vlastito odricanje, vlastiti probitak, otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa. Teorija ističe motivacijski aspekt vrijednosti pri čemu naglašava da posljedice ponašanja usmjerenih prema određenom tipu vrijednosti mogu biti sukladne ili protivne ponašanjima usmjerenima prema nekom drugom tipu vrijednosti (Pavlačić, 2014, str 10-11). Između deset tipova vrijednosti ili motivacijskih ciljeva ima onih koji su međusobno kompatiblini, sukladni, bliski po značenju (Ferić, 2007, str. 19) ili su suprostavljeni. Odnos između tipova vrijednosti prikazuje se modelom sastavljenih od niza kružnih isječaka u kojima su sukladni tipovi (zajednička motivacijska orijentacija) postavljeni jedan do drugoga, a sukobljeni jedni nasuprot drugom (Schwartz, 1992). Konstrukcijom upitnika koji sadržava 56 čestica specifičnih vrijednosti, Schwartz je ponudio novi pristup u dosadašnjem istraživanju vrijednosti. Upitnik je bio široko primjenjivan, potvrđivan i modificiran u različitim kulturama i istraživanjima, a između ostalog i u Hrvatskoj (Pavlačić, 2014, str. 10 prema Gendre & Dupont, 1992; Burgess & Blackwell, 1994; Schwartz & Bardi, 2001; Ferić, 2007; Schwartz & Boehnke, 2004; Najera, 2010; Anđić & Tatalović, 2014). Za potrebe ovog istraživanja u Schwartzovu skalu univerzalnih ljudskih vrijednosti, uključili smo kategorije vrijednosti koje se promiču UN Desetljećem odgoja i obrazovanja za održivi razvoj: biorazličitost, kulturna različitost i odgovornost. UN Desetljeće odgoja i obrazovanja za održivi razvoj je proces transformacije koji podrazumijeva usmjerenost odgoja i obrazovanja za održivi razvoj k temeljnim načelima i vrijednostima koje se prenose obrazovanjem. Glavna zadaća UN *Desetljeća odgoja i obrazovanja za odgoj i obrazovanje* je promoviranje vrijednosti poput prihvaćanja odgovornosti i brige za biorazličitosti uz zaštitu i obnavljanje zemljinog ekosustava, poštivanje ljudskih prava, socijalna i ekonomska pravda, poštivanje kulturalne različitosti i gradnja lokalne i globalne tolerancije, nenasilja i mira, poštivanje prava budućih generacija i međuregionalna odgovornost. Te vrijednosti odgovaraju teoriji univerzalnih ljudskih vrijednosti (Tablica 1.).

Tablica 1.
Univerzalne ljudske vrijednosti povezane s UN Desetljećem odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (U Pavlačić, 2014, str. 24, prema Schwartz, 1992, UNDESD, 2005.-2014., Najera, 2010).

Viši tip vrijednosti	***Tip vrijednosti ili motivacijski cilj***	***Opis vrijednosti***	***Teme UN Desetljeća odgoja i obrazovanja za održivi razvoj***
Vlastiti probitak	*Moć*	Socijalni status i uspjeh, socijalna moć, kontrola i dominacija nad ljudima i resursima, zdravlje, autoritet(pravo vođenja ili zapovijedanja), slika u javnosti.	Ljudska prava Promocija zdravlja i zdravstvenog odgoja
Vlastiti probitak	*Dostignuće*	Osobni uspjeh kroz prikazivanje kompetencija prema socijalnim standardima, ambicioznost, novac, bogatstvo, materijalni imetak, sposobnost, uspješnost, utjecaj na ljude i događaje.	Održiva proizvodnja i potrošnja Ljudska prava

Viši tip vrijednosti	***Tip vrijednosti ili motivacijski cilj***	***Opis vrijednosti***	***Teme UN Desetljeća odgoja i obrazovanja za održivi razvoj***
Otvorenost za promjene Vlastiti probitak	*Hedonizam*	Užitak i osjećaj zadovoljstva samim sobom, uživanje u životu, ugađanje sebi, popustljivost prema samome sebi.	Ljudska prava Održiva proizvodnja i potrošnja
Otvorenost za promjene	*Poticaj*	Uzbuđenje, novosti i izazovi u životu, raznolik i uzbudljiv život pun promjena.	Održiva proizvodnja i potrošnja
Otvorenost za promjene	*Nezavisnost*	Kreativnost, sloboda misli i djela, neovisnost, znatiželja, biranje vlastitih ciljeva, istraživanje novog, zanimanje za različite stvari.	Razvoj tehnologije informacija i komunikacije Održiva proizvodnja i potrošnja
Vlastito odricanje	*Univerzalizam*	Razumijevanje, zahvalnost, tolerancija i zaštita blagostanja svih ljudi i prirode, mudrost, socijalna pravda, jednakost, jednake mogućnosti za sve, mir u svijetu bez ratova i sukoba, širokoumnost, briga za slabije, ispravljanje nepravde.	Jednakost spolova Ljudska prava Ruralna transformacija Smanjenje siromaštva Razvoj tehnologije informacija i komunikacije Očuvanje i zaštita okoliša i prirode
Vlastito odricanje	*Dobrohotnost*	Očuvanje i unaprjeđivanje dobrobiti ljudi s kojima je pojedinac u kontaktu, iskrenost, odanost, odgovornost, opraštanje, pravo i vjerno prijateljstvo.	Ljudska prava
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	*Tradicija*	Poštovanje, sklad sa svim živim bićima, opredjeljenje i prihvaćanje ideja koje nalaže kulturna tradicija i religija, skromnost, umjerenost, pobožnost, predanost, prihvaćanje svoje uloge u životu.	Ruralna transformacija Održiva proizvodnja i potrošnja Interkulturalno razumijevanje i mir
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	*Konformizam*	Suzdržavanje od akcija, namjera i sklonosti koje bi mogle uznemiriti i ili povrijediti druge osobe i narušiti društvena očekivanja i norme, pristojnost, poslušnost, samodisciplina, poštivanje roditelja i starijih osoba, otpornost prema iskušenjima, ispunjavanje vlastitih obaveza.	Održiva proizvodnja i potrošnja
Zadržavanje tradicionalnih odnosa	*Sigurnost*	Sklad i stabilnost društva i odnosa prema sebi i obitelji, nacionalna sigurnost, socijalni poredak, osjećaj pripadnosti, obiteljska sigurnost, zdravlje, čistoća, uzvraćanje usluga.	Ljudska prava

Metodologija istraživanja

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj istraživanja je bio ispitati i analizirati samo(procjene) studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave o univerzalnim ljudskim vrijednostima i vrijednostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Zadatci istraživanja su bili: 1. provjeriti metrijske karakteristike konstruiranog instrumenta; 2. utvrditi univerzalnost specifičnih vrijednosti koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj; 3. utvrditi postoje li statistički značajne razlike između samo(procjena) studenata učiteljskih studija i učitelja razredne nastave o važnosti univerzalnih ljudskih vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Na temelju dosadašnjih istraživanja koja upućuju da je odgoj i obrazovanje najznačajniji prediktor osjetljivosti na pitanja vrijednosti okoliša i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, postavljamo hipotezu da se studenti na inicijalnom stupnju obrazovanja više susreću i upoznaju sa sadržajima vezanima uz vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Iz tog razloga očekujemo da ti ispitanici višim rezultatima procjenjuju vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj od učitelja razredne nastave koji rade u praksi. Istraživanje je provedeno u sklopu izrade diplomskog rada pod nazivom „Stavovi studenata i učitelja o vrijednostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u obrazovanju i školama" studenta Lea Pavlačića u kolegiju Pedagogija održivog razvoja na integriranom prediplomskom i diplomskom sveučilišnom učiteljskom studiju (2014). U ovom radu prikazujemo samo dio navedenog istraživanja, stoga se cilj, zadatci, hipoteze i prezentirano istraživanje razlikuju od originalnog istraživanja koje je opisano u diplomskom radu.

Uzorak

Riječ je o preliminarnom istraživanju koje je provedeno na prigodnom uzorku od 156 ispitanika. Od toga su 94 ispitanika bili studenti Učiteljskog fakulteta u Rijeci (30 ispitanika su bili studenti na drugoj godini; 27 ispitanika studenti na trećoj godini i 37 ispitanika studenti na četvrtoj godini integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija). Uzorak je činilo i 62 učitelja razredne nastave (po 7 ispitanika osnovnih škola „Trsat" u Rijeci i „Fran Krsto Frankopan" u Malinskoj na otoku Krku, 6 ispitanika osnovne škole „Braće Seljan" u Karlovcu, po 5 ispitanika osnovnih škola „Fran Krsto Frankopan" u Omišlju i Krku, 3 su bili učitelji osnovne škole „Fran Krsto Frankopan" u Vrhu na otoku Krku). Sudjelovalo je i 29 ispitanika koji su ankete ispunili online preko aplikacije google docs. Tri ispitanika rade u osnovnim školama u gradu Vukovaru, a 26 ispitanika u osnovnim školama u gradu Zagrebu. Od ukupnog uzorka ispitanika kojeg su činili učitelji razredne nastave (N=62), 17 ispitanika je za stupanj obrazovanja navelo viša stručna sprema/učitelj razredne nastave (studij dvije godine), 26 ispitanika je navelo visoku stručnu spremu/učitelj razredne nastave (studij četiri godine), a 19 je navelo da su magistri primarnog obrazovanja (studij pet godina).

Mjerni instrument

Konstruirana su dva anketna upitnika: za studente i za učitelje. Anketni upitnici su sadržavali 3 skupine pitanja. Prva skupina pitanja se odnosila na podatke o ispitanicima i imala je 6 pitanja. Druga skupina pitanja se odnosila na univerzalne ljudske vrijednosti, ljudska prava i odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. U toj skupini pitanja ispitivali smo (samo)procjene studenata učiteljskih studija i učitelja razredne nastave o univerzalnim ljudskim vrijednostima te vrijednostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, koje i prezentiramo u ovom radu. Treća skupina se odnosila na obrazovanje i stručno usavršavanje. Ispitanici su na skali od 1-5 (1=nimalo, 2=malo, 3=srednje, 4=mnogo, 5=vrlo mnogo) (samo)procjenjivali važnost Schwartzovih 10 univerzalnih tipova vrijednosti i tri tipa vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj koje smo dodali u upitnik. Upitnike su ispunili učitelji razredne nastave i studenti Učiteljskog fakulteta u Rijeci u periodu od ožujka do lipnja 2014. godine. Studenti su upitnik ispunjavali u pauzama između predavanja. Bili su upoznati sa svrhom i ciljem istraživanja, uz garanciju anonimnosti i povjerljivosti podataka i detaljne upute. Anketni upitnici su distribuirani učiteljima u školama na otoku Krku te u gradovima Rijeci i Karlovcu. Konstruirana je i online anketa. Upitnike je ispunilo 37 učitelja. 8 ispitanika nije odgovorilo na relevantna pitanja za istraživanje te nisu uvedeni u obradu. Podatci su obrađivani u programu „IBM SPSS Statistics".

Rezultati istraživanja

U skladu s prvim zadatkom istraživanja pristupili smo analizi mjernih karakterisitka instrumenta za mjerenje univerzalnih ljudskih vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Preliminarnim testiranjima utvrđena je distribucija rezultata koja se razlikuje od normalne (Gaussova) i ukazuje na primjenu neparametrijskih testova. Provedena su korelacijska

izračunavanja i parametrijskim Pearsonovim (r) testom i neparametrijskim Spearmanovim testom (ro). Kako smo dobili vrlo slične rezultate (značajnosti i visine korelacija), odlučili smo prikazati rezultate koeficijenta Pearsonove korelacije (Tablica 2).

Tablica 2.
Pearsonovi koeficijenti korelacija za varijable u skali univerzalnih ljudskih vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

r	**V1**	**V2**	**V3**	**V4**	**V5**	**V6**	**V7**	**V8**	**V9**	**V10**	**V11**	**V12**	**V13**
V1	1												
V2	,357**	1											
V3	,233*	,286**	1										
V4	,181*	,292**	,492**	1									
V5	-,003	,214*	,189*	,403**	1								
V6	,019	,120	,081	,220*	,568**	1							
V7	,019	,151	,061	,179*	,506**	,721**	1						
V8	,065	,087	-,138	-,068	,178*	,148	,276**	1					
V9	,007	,100	-,003	,023	,243*	,236*	,239*	,470**	1				
V10	,024	,246*	-,003	,051	,291**	,236*	,329**	,388**	,591**	1			
V11	-,071	,046	-,052	,110	,322**	,325**	,309**	,169*	,177*	,260*	1		
V12	-,060	,139	-,045	,161*	,373**	,449**	,433**	,130	,229**	,384**	,473**	1	
V13	-,056	,131	-,039	,119	,286**	,329**	,355**	,153	,129	,290**	,393**	,445**	1

Dok kod pojedinih varijabli nije utvrđena povezanost, kod nekih varira od vrlo slabe do vrlo visoke (r=0,721). Opravdanost daljnjih testiranja temeljimo stavom da ako postoji dovoljno korelacija jednakih ili većih od r=0,30, onda je opravdano primijeniti faktorsku analizu. U našem slučaju utvrdili smo dostatnost takvih korelacija i nastavili s daljnjim izračunavanjima. Ispitali smo pouzdanost nutarnje konzistencije skale i utvrdili Cronbach alfa α=0,74, dok standardizirani iznosi α=0,77. Proveli smo Kaiser-Meyer-Olkinov test (0,770) i Bartlettov test sferičnosti (p<0,000), kao pokazatelje adekvatnosti uzorka. Eksplorativna analiza (principal components, PCA) rezultirala je ekstrakcijom tri faktora i svojstvenim vrijednostima (3,846; 1,947; 1,495) koji zajedno objašnjavaju 56,064% zajedničke varijance. Rezultate eksplorativne analize prikazujemo u tablici 3.

Tablica 3.
Deskriptivni pokazatelji (M, SD), komunaliteti i struktura matrice na skali univerzalne ljudske vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

Vrijednosti/ čestice	M	SD	komunaliteti	komponenta	2 komponenta	3 komponenta
Moć	2,658	,989	,446	,752	-,017	-,175
Dostignuće	3,980	,825	,506	,737	,045	-,292
Hedonizam	3,845	,838	,599	,713	,205	-,178
Poticaj	4,064	,811	,613	,688	-,152	-,242
Nezavisnost	4,483	,677	,582	,625	-,218	,468
Univerzalizam	4,509	,687	,630	,575	-,147	-,242
Dobrohotnost	4,619	,616	,597	,570	-,203	-,262
Tradicija	3,477	1,034	,592	,134	,760	,056
Konformizam	3,606	1,00	,664	,358	,686	-,116
Sigurnost	4,445	,712	,657	,338	,517	,352
Biorazličitost	4,083	,882	,435	,062	,516	,419
Kulturna različitost	4,400	,743	,555	,517	-,266	,571
Odgovornost	4,400	,670	,410	,420	-,339	,549

Opravdanost zadržavanja faktora, uz scree plot i Keiserov kriterij, provjerili smo Monte Carlo paralelnom analizom. Rezultate faktorske analize (principal components) sa zadržavanjem tri faktora i varimax rotacijom prikazujemo u tablici 4. Dobiveni rezultati ukazuju na prilično jasnu strukturu ove skale. Prema teoriji, očekivana je bila četverofaktorska struktura, međutim, ona nije potvrđena. Dobivena trofaktorska struktura ukazuje da su se univerzalne vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj priklonile trima višim tipovima vrijednosti. Prvi faktor, nazvan univerzalne vrijednosti, otkriva da je riječ o višem tipu vrijednosti vlastito odricanje, te ukazuje da su se njemu priklonile očekivane vrijednosti. To su univerzalizam i dobrohotnost koje inače pripadaju tom višem tipu vrijednosti, ali i vrijednosti koje smo uključili u teoriju.

Tablica 4.
Rotirana matrica u varimax rotaciji i zasićenja na komponentama na skali univerzalne ljudske vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

Vrijednosti/čestice	***komponente***		
	1	2	3
Univerzalizam	**,777**	,077	,141
Dobrohotnost	**,736**	,202	,122
Kulturna različitost	**,725**	,168	-,038
Nezavisnost	**,687**	,098	,317
Biorazličitost	**,637**	,119	-,120
Odgovornost	**,627**	,117	-,062
Konformizam	,173	**,795**	,047
Tradicija	,107	**,761**	-,051
Sigurnost	,315	**,741**	,089
Hedonizam	,031	-,178	**,753**
Poticaj	,316	-,190	**,691**
Dostignuće	,073	,244	**,664**
Moć	-,198	,175	**,613**

Drugi faktor, nazvan konformističke vrijednosti, okuplja vrijednosti konformizma, tradicije i sigurnosti koji prema Schwartzovoj teoriji pripadaju višem tipu vrijednosti nazvanom zadržavanje tradicijskih odnosa. To je bio očekivan rezultat i potvrđen je. Treći faktor nazvan hedonističke vrijednosti u kojem su se okupile vrijednosti hedonizma, poticaj, dostignuće i moć odgovaraju višim tipovima vrijednosti vlastiti probitak i otvorenost za promjene. Rezultati ukazuju da se ta dva viša tipa vrijednosti otvorenost za promjene i vlastiti probitak nisu pojavili kao distinktivni tipovi vrijednosti kod naših ispitanika. To je bilo vidljivo i kod prvog faktora jer se vrijednost nezavisnost svrstala uz vrijednosti vlastitog odricanja odnosno univerzalnosti, iako distinktivno pripada otvorenosti za promjene, a sada su se u trećem faktoru vrijednosti otvorenosti za promjene i vlastitog probitka pomiješale. To upućuje da ih naši ispitanici shvaćaju i povezuju u isti vrijednosni sklop. Osobna moć, dostignuće, uspjeh u životu, mogućnost uživanja u različitim stvarima, ambicioznost, bogatstvo i sl. su vrijednosti dvaju viših tipova vrijednosti koje su naši ispitanici razumjeli kao slične, međusobno povezane i takvim su ih procijenili, ne odvajajući ih kao različite, kao vlastiti probitak i kao otvorenost za promjene.

U drugom dijelu zadatka našeg istraživanja smo pristupili izračunavanju statistički značajnih razlika među skupinama ispitanika. Rezultate prikazujemo u tablici 5.

Tablica 5.
Levenov test i Mann-Withneyev test za skalu univerzalne ljudske vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

vrijednosti		**Mann-Withneyev test**				**Levenov Test za jednakost varijance**	
	ispitanici	**M rank**	**U**	**z**	**Sig.**	**F**	**Sig.**
Moć	studenti	80,31	2668,500	-,822	,411	,229	,633
	učitelji	74,54					
Dostignuće	studenti	89,28	1900,500	-3,945	**,000****	,915	,340
	učitelji	62,15					
Hedonizam	studenti	85,20	2284,500	-2,429	**,015***	1,053	,306
	učitelji	68,35					
Poticaj	studenti	87,65	2054,000	-3,353	**,001****	,067	,796
	učitelji	64,63					
Nezavisnost	studenti	83,25	2467,500	-1,845	,065	2,573	,111
	učitelji	71,30					
Univerzalizam	studenti	78,56	2908,000	-,025	,980	,079	,780
	učitelji	78,40					
Dobrohotnost	studenti	78,47	2911,000	-,013	,989	1,206	,274
	učitelji	78,55					
Tradicija	studenti	77,46	2816,000	-,371	,711	12,484	,001
	učitelji	80,08					
Konformizam	studenti	82,25	2561,500	-1,333	,183	2,449	,120
	učitelji	72,81					
Sigurnost	studenti	82,11	2575,000	-1,384	,166	7,131	,008
	učitelji	73,03					
Biorazličitost	studenti	72,17	2319,000	-2,298	**,022***	,165	,686
	učitelji	88,10					
Kulturna različitost	studenti	78,64	2900,500	-,054	,957	,955	,330
	učitelji	78,28					
Odgovornost	studenti	80,20	2754,500	-,646	,518	,379	,539
	učitelji	75,93					

p<0,05; p<0,005***

Proveli smo Mann-Withneyev test. Rezultati ukazuju da postoje statistički značajne razlike među studentima i učiteljima na samoprocjenama vrijednosti dostignuća, poticaja i biorazličitosti. Dobiveni rezultat na vrijednosti dostignuće (z=-3,945; p<0,000), ukazuje da studenti višim rezultatima procjenjuju važnost te vrijednosti od učitelja. Na vrijednosti dostignuće dobivena je srednja veličina efekta (r=0,316). Rezultati na vrijednosti hedonizam (z=-2,429; p<0,015) ukazuju da studenti višim rezultatima procjenjuju važnost te vrijednosti od učitelja uz malu veličinu efekta (r=0,19). Dobivene su statistički značajne razlike i na vrijednosti poticaja (z=-3,353; p<0,001) također uz malu veličinu efekta (r=0,26). Rezultat ukazuje da studenti višim rezultatima procjenjuju tu vrijednost u odnosu na učitelje. Posljednja statistički značajna razlika dobivena je na vrijednosti biorazličitost (z=-2,298; p<0,022), međutim s dobivenom malom veličinom efekta (r=0,18). Ti rezultati ukazuju da učitelji višim rezultatima procjenjuju važnost biorazličitosti od studenata. Izračunali smo i homogenost varijanci putem Levenovog testa i utvrdili da u česticama tradicija i sigurnost nisu homogene, međutim rezultati u preostalim česticama jesu.

Rasprava

Rezultati istraživanja očekivano ukazuju da su se vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj uklopile u teoriju univerzalnih ljudskih vrijednosti S. Schwartza, što je i potvrdilo ovo

istraživanje. Vrijednosti koje promovira i na kojima se temelji vrijednosni sustav odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (biorazličitost, kulturna različitost, odgovornost) su univerzalističke ljudske prirode. Vrijednosti biorazličitosti i kulturne različitosti su istodobno univerzalne i dobrohotne jer promoviraju poštivanje i brigu svih živih bića, prirodne i ljudske materijalne i nematerijalne baštine. Vrijednost nezavisnosti pripada višem tipu vrijednosti koji se prema Schwartzovoj teoriji naziva otvorenost za promjene. Nezavisnost upućuje na samostalnost, istraživanje novog, potraživanje i otvorenost k promjenama, što je jedna od temeljnih značajki koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Vrijednost odgovornosti upućuje na prihvaćanje odgovornosti na osobnoj i globalnoj razini, što odgovara univerzalizmu i posebice dobrohotnosti. Očekivana četverofaktorska struktura skale nije potvrđena. Dobivena su tri faktora koja objašnjavaju značajan postotak varijance, ali se vrijednosti nisu diferencirale na četiri faktora kako je bilo očekivano. Objašnjenje tome može biti i pitanje uzorka, a možda i struktura ili jasnoća postavljenog pitanja, ali prije svega nudimo objašnjenje koje se temelji na stavu da je riječ o tzv „atipičnoj strukturi" odnosno kulturnoj specifičnosti hrvatskog društvenog konteksta (Ferić, 2011, str.11). To je objašnjenje koje daje Ferić (2011, str.10-11, str.16) i u kojima vrijednosti materijalnog bogatstva, ambicioznost, postignuće, moć, uživanje u životu pripadaju jednom vrijednosnom tipu. Ferić ističe (2011, str.11, str.18) da je, osim toga, utvrđeno pet „društveno-političkih vrijednosti" kao kulturnih specifičnosti u zemljama istočne Europe, koje autorica u daljnjoj analizi naziva opravdano univerzalnima u skladu sa objašnjenjima koje je Schwartz ponudio u rezultatima svog istraživanja (Ferić, 2011, str.19). Prema Puzić i Bezinović (2011, str. 219): „Najveći vrijednosni pomaci u istraživanjima iz tranzicijskog razdoblja (u odnosu na istraživanje iz 1986.) odnose se na porast preferencije vrijednosti materijalnog položaja, samosvojnosti i profesionalnog uspjeha, kao i vrijednosti koje se vežu uz tradiciju, ponajprije nacionalnost i vjeru". Slična saznanja dobivena su i u istraživanju Ilišin, Bouillet, Gvozdanović i Potočnik (2013, str. 12, str. 15) pri čemu autori ističu sljedeće „Među mladima su jasno prepoznate modernistički i tradicionalistički orijentirane skupine pri čemu većina teži mirnom obiteljskom životu, visokom životnom standardu, stabilnoj profesionalnoj karijeri i hedonističkim oblicima opuštanja... Socioekonomski položaj, odnosno status mladih, predstavlja pozadinu za razvojne ishode pojedinaca i oblikovanje njihove vrijednosno-stavovske strukture, pri čemu je roditeljsko ulaganje vremena, financijskih resursa i ljudskog kapitala u obliku vlastitog znanja i poznanstava značajna komponenta aktualnog i budućeg društvenog položaja mladih." Istodobno, na tim vrijednostima dobili smo i najniže aritmetičke sredine. Generalno gledajući, te aritmetičke sredine i nisu tako niske, dapače, kreću se prema srednjim i srednje visokim rezultatima, osim vrijednosti moć. Moć je procijenjena najnižim srednjim rezultatom (M=2,65), dok su dostignuće (M=3,98) i hedonizam (M=3,84) u rangu srednjih i visoko srednjih rezultata. Međutim, u procjeni pojedinih vrijednosti rezultati istraživanja su ukazali kako je „osobno dostojanstvo jedina vrijednost koju ističe većina (dvije trećine) mladih", što autori tumače kako „taj rezultat upućuje na razvijenu samosvijest o važnosti vlastita integriteta s kojom je usko povezano i samopoštovanje koje se nalazi u podlozi mnogih životnih odluka s kojima su mladi već suočeni ili im tek predstoje" (Ilišin i sur., 2013, str. 96). To odgovara i našim rezultatima istraživanja koji su ukazali na razlike među procjenom važnosti vrijednosti dostignuće koja uključuje osobnu samo(percepciju) odnosno osobni uspjeh kroz prikazivanje kompetencija prema socijalnim standardima, ambicioznost, novac, bogatstvo, materijalni imetak, sposobnost, uspješnost, utjecaj na ljude i događaje. Naši studenti su višim rezultatima procijenili tu vrijednost od učitelja. Svakako, i neodloživo se postavlja sljedeće pitanje: zašto su učitelji tu vrijednost procijenili manje značajnom? Na to je ipak teško odgovoriti, jer nismo provodili dodatna ispitivanja, jedino možemo pretpostaviti da je riječ o položaju profesije učitelja u društvu koja je nerijetko povezana sa nezadovoljavajućim stavom o statusu, financijskom potporom u osobnom i profesionalnom životu, odgojno-obrazovnoj praksi i dostupnosti stručnog usavršavanja o čemu svjedoče domaća istraživanja (Uzelac, 2002, 2008; Anđić, 2006, 2011).

U istraživanju Ilišin i sur. (2013) vrijednost društvenog statusa nije se pokazala naročito raširena među mladima, kao ni materijalistička orijentacija, odnosno stjecanje bogatstva što auto-

ri ističu kao suprotnost dominantnom duhu potrošačkog društva. Sličnim stavom objašnjavamo i razlike koje smo dobili u procjeni važnosti poticaja i hedonizma, koje iako su se svrstale u isti tip vrijednosti, svakako uključuju uvažavanje činjenice o različitim stilovima života mladih, koji uključuju i razlike u kronološkoj dobi ispitanika, i učitelja koji rade u praksi. Iako mi nismo posebice ispitivali ni stavljali u analizu varijablu kronološke dobi, jasno je da postoji razlika u kronološkoj dobi studenata i učitelja koji rade u praksi. Objašnjenje za razlike u vrijednostima biorazličitosti studenata i učitelja pripisujemo iskustvu u radu učitelja. Pitanje biorazličitosti i područja zaštite okoliša su najzastupljenija u nastavnim planovima i programima u osnovnim školama. Programi poput eko-škola, Globe programa i sl., svakako su utjecali na podizanje razine značaja tih vrijednosti u radu učitelja, dok je kod studenata ta dimenzija još uvijek nedostatno zastupljena. Osim toga, sadržaji kojima se promovira biorazličitost i zaštita okoliša još su uvijek nedostatno zastupljeni u studijskim programima u obrazovanju učitelja, ali i u njihovom stručnom usavršavanju. Koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj potiče na promjenu vrijednosti, stavova, uvjerenja, ponašanja, prihvaćanje odgovornosti te promjene u sustavima odgoja i obrazovanja, u načinima učenja i poučavanja i na svim razinama sustava na globalnoj univerzalnoj razini. Koncept zahtjeva transformaciju i reorijentaciju obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika k cjeloživotnom učenju za održivi razvoj, a pitanje njihovih vrijednosti jest pitanje i njihova obrazovanja i usavršavanja. O tome svjedoče brojni dokumenti, izvješća i smjernice na globalnoj i nacionalnoj razini.

Zaključci

Skala univerzalnih vrijednosti i vrijednosti koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj primjenjiva je u budućim istraživanjima. Uz zaključke, koje je potrebno iznijeti s određenom dozom opreza, napominjemo da bi u primjenu skale trebalo uključiti, osim sociodemografskih obilježja ispitanika, uz povećanje uzorka, i konstrukciju reprezentativnog, umjesto prigodnog, kao što je bio slučaj u našem istraživanju. Naglašavamo da je ovo bilo preliminarno istraživanje čija je namjera bila ispitati ne samo mjerne karakteristike ovog instrumenta, nego i univerzalnost koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj te vrijednosti koja promovira, što je i potvrđeno. Također namjera je bila utvrditi samoprocjene o važnosti vrijednosti u osobnom/profesionalnom životu studenata i učitelja. Rezultati istraživanja ukazali su na visoku važnost i univerzalističkih vrijednosti i vrijednosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Istodobno, rezultati su ukazali da naši ispitanici pojedine vrijednosti ne diferenciraju u skladu sa Schwartzovom teorijom vrijednosti. Trofaktorska struktura koja je dobivena ukazuje da se vrijednosti moći, dostignuća, hedonizma i poticaja ne razlikuju, te kod naših ispitanika pripadaju jednom vrijednosnom tipu. Objašnjenje za to možemo tražiti, oprezno, u povezanosti s kulturološkom specifičnosti, koja ne možemo to zaobići, potražuje dublju analizu, i u budućim istraživanjima bi uključivala analizu socioekonomskih i kulturnih specifičnosti naših ispitanika. To je nesumnjivo dobra osnova za unaprjeđivanje ovog mjernog instrumenta i dobivanje jasnije slike o vrijednostima koje posjeduju, a koje će u budućnosti promovirati budući i sadašnji učitelji u svojoj praksi rada u školama. Pritom je nužno uključiti i ostale varijable koje mogu utjecati na procjenu vrijednosti ispitanika poput dobi, sociekonomskog statusa, obrazovanja, religije i sl. Osim toga, istraživanja o problemu vrijednosti bi svakako trebalo sagledati s interdisciplinarnog aspekta koji bi, osim empirijske, uključivao kvalitativnu raspravu temeljenu na filozofskim, sociološkim, pedagoškim, psihološkim i inim argumentima. Samim tim, kako je riječ o studentima i učiteljima, odnosno onima koji će sudjelovati, i koji već sudjeluju u formiranju intelektualnih snaga našeg društva i budućnosti djece koja će biti građani ovog društva, ovim istraživanjem se, prije svega, želi staviti u fokus njihovo obrazovanje i usavršavanje i potaknuti nova, opsežnija i cjelovitija istraživanja o vrijednostima.

Literatura

Anđić, D. (2006). Stanje u praksi obrazovanja i potrebe učitelja razredne nastave u budućem obrazovanju i usavršavanju za okoliš/održivi razvoj. U S. Vrcić-Mataija, V. Grahovac-Pražić (Ur.), *3. Dani Ante Starčevića* (str. 11-23). Gospić : Visoka učiteljska škola.

Anđić, D. (2008). Učitelji i otvorena pitanja obrazovanja i profesionalnog usavršavanja u području odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. U V. Uzelac, L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 353-362), svezak 2, Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

Anđić, D. (2011). *Škole u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj*. (*Doktorska disertacija).* Rijeka*:* Filozofski fakultet.

Anđić, D. (2012). Futurološke dimenzije rada škola u implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U K. Posavec, i M. Sablić (Ur.), *Pedagogija i kultura: 2. kongres pedagoga Hrvatske* (str. 11-21). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Anđić, D., i Tatalović Vorkapić, S. (2014). Interdisciplinary Approaches to Sustainable Development in Higher Education: A Case Study from Croatia. U K.D. Thomas, H. E. Muga (Ur.), *IGI Global book series Practice, Progress, and Proficiency in Sustainability* (str. 67-115). USA ; Hershey PA 17033

Babić , N., Irović, S., i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6(4-5), 551-575 /online/. Preuzeto 22 siječnja 2015 sa http://hrcak.srce.hr/31663.

Burgess, S. i Blackwell, R. D. (1994). Do values share a universal content and structure? A South African test. *South African Journal of Psychology*, 24(1): 1-12. doi: 10.1177/00812463 9402400101

Ferić, I. (2007). Univerzalnost sadržaja i strukture vrijednosti: podaci iz Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 16 (1-2) (87-88), str.3-26. Travanj 2007. Preuzeto 5 svibnja 2015 sa http://hrcak.srce.hr/18920.

Gendre, E. i Dupont, J.B. (1992). Structure du questionnaire de valeurs de Schwartz. *Revue Suisse de Psychologie*, 51(2): 128-134.

Haralambos, M., i Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.

Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanović, A., i Potočnik, D. (2013). *Mladi u vremenu krize.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja. Preuzeto 3 listopada 2014 sa http://www.fes.hr/E-books/pdf/MLADI%20U%20VREMENU%20KRIZE.pdf.

Lay, V., i Puđak, J. (2008). Sociološke dimenzije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U V. Uzelac, i L. Vujčić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 95-105). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.

Mandarić Vukušić, A. (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(1-2), 133-148 /online/. Preuzeto 22 siječnja 2015 sa http://hrcak.srce.hr/file/183095.

Mijatović A., Previšić, V. i Žužul, A. (2000): Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. Zagreb: *Napredak*, 141(2), 135 – 146.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA /online/. Preuzeto 2 ožujka 2013 sa http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3135.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Printera grupa /online/. Preuzeto 2 ožujka 2013 sa http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=18247.

Mrnjaus, K. (2007). Studenti i vrijednosti u Austriji i Hrvatskoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 57-77 /online/. Preuzeto 4 veljače 2015 sa http://hrcak.srce.hr/file/174898.

Najera, M. J. (2010). *Sustainability in higher education. An explorative approach on sustainable behavior in two universities* (*Doktorska disertacija*). Erasmus University, Rotterdam, The Netherlands

Pavlačić, L. (2014). *Stavovi studenata učitelja o vrijednostima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u obrazovanju i školama.* (*Diplomski rad*). Rijeka: Učiteljski fakultet.

Puzić, S., Bezinović, P. (2011). Regionalne i rodne razlike u vrijednosnim stavovima srednjoškolaca u dvjema hrvatskim županijama: tranzicija, modernizacija i promjene vrijednosti. *Re-*

vija za sociologiju, 41(2), 213-238 /online/. Preuzeto 2 veljače 2015 sa http://hrcak.srce.hr/file/106261.

Rakić, V., i Vukušić, S. (2008). Odgoji obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 771-795 /online/. Preuzeto 22 siječnja 2015 sa http://hrcak.srce.hr/60114.

Rončević, N., i Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj - izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. Orlando, FL: Academic Press.

Schwartz, S.H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New dimensions of values. U U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi and G. Yoon, *Individualism and Collectivism: Theory Application and Methods* (str. 85-119). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Schwartz, S. H. i Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32(3): 268-290. doi: 10.1177/0022022101032003002

Schwartz, S. H. i Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. Journal of Research in Personality, 38(3): 230-255. doi: 10.1016/S0092-6566(03)00069-2

UNESCO, (2005). *United Nations Decade of Education for sustainable Development 2005-2014: Draft International Implementation Sheme.* Paris: UNESCO.

Uzelac, V. (2002). *Obrazovanje studenata za okoliš*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Uzelac, V. (2008). Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U V. Uzelac, i L. Vujčić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 1-26-27-54). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.

Dunja Anđić
Učiteljski studij, Učiteljski fakultet u Rijeci
Trg braće Mažuranića 10, 51000 Rijeka, Hrvatska
dunja@ufri.hr

Antonia Ćurić
Učiteljski studij, Učiteljski fakultet u Rijeci
Trg braće Mažuranića 10, 51000 Rijeka, Hrvatska
antonia.curic@uniri.hr

Leo Pavlačić
Osnovna škola Miroslav Krleža,
Kaptol 16, 10000 Zagreb
leopavlacic@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 279-291

Universal Values and Values of Education for Sustainable Development of students and teachers

Dunja Anđić[1], Antonia Ćurić[1] and Leo Pavlačić[2]
[1]*Faculty of Teacher Education, University of Rijeka*
[2]*Primary school Miroslav Krleža,*

Abstract

The Values, as part of everyday human life in society, determine their attitudes, beliefs and behaviours. The concept of education for sustainable development is based on the value dimensions of biological / ecological, social / cultural, economic, political and personal systems. The values children learn and are transmitted from early childhood, through the family, the environment in which they grow, and then through educational institutions, such as preschools and primary schools. In schools the key transmitters of values are teachers. For this reason, our research was focused on the values of future teachers, students of teacher training studies and class teachers, in practice of primary schools. Through the theory of universal human values by S. Schwartz (1992, 1994), which is based on 10 types of values or motivational goals and three types of values that we connected with the theory, which specifically promotes the concept of education for sustainable development (biodiversity, cultural diversity and responsibility), we examined (self) assessments of teacher students and class teachers about the importance of these values. The study was conducted on a sample of 156 participants, of which 94 were students of Faculty of Teacher Education at University of Rijeka and 62 classroom teachers in primary schools. As this is a preliminary study, generalization of the results would be uncertain, but it certainly offers the possibility of further research on the values that promote universal cultural values, especially the values of education for sustainable development. The results point to reflect on the existing initial education of future teachers and the need for enhancing the professional development of teachers in practice.

Keywords: *Education for Sustainable Development; students, teachers, values.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 292-301

Stavovi budućih učitelja o uporabi multimedijskih sadržaja u nastavi

Edita Borić[1] i Ivana Borić[2]
[1]*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*
[2]*Odsjek za Psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*

Sažetak

Multimedija i nove tehnologije edukatorima donose čitav niz novih alata i omogućavaju nov, inovativan pristup podučavanju, dok učenicima donose mogućnost bržeg, funkcionalnijeg, raznovrsnijeg i dostupnijeg učenja. Osnovni smisao uporabe medija i multimedija u nastavi je emancipacijski razvoj prava učenika i humanistička usmjerenost kvalitete poučavanja. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove budućih učitelja razredne nastave prema upotrebi multimedija u nastavi. Cilj je bio i dobiti uvid u njihovu uspješnost služenja računalom i internetom, učestalost i svrhu korištenja internetom te iskustva u radu s multimedijom. Rezultati ukazuju kako se većina sudionika vrlo dobro ili odlično snalazi u radu na računalu (89,5%), uspješno koristi većinu ili sve Internet usluge (96%), ima prethodno iskustvo s multimedijskim sadržajima (93%) te internetu pristupa nekoliko puta dnevno (93%). Sudionici Internet koriste u različite svrhe, najčešće za općenito prikupljanje informacija (41% sudionika), zabavu (33%), primanje i slanje e-mailova (10%), i prikupljanje informacija vezanih uz studij (16%). S obzirom da je prosječan broj bodova koji su studenti ostvarivali na upitniku stavova prema upotrebi multimedije u nastavi bio 79,9 (mogući minimum iznosio je 21, a maksimum 105), može se zaključiti kako imaju pozitivan stav prema upotrebi multimedije u nastavi, no uviđaju i njene negativne strane. Učiti uz pomoć računala i Interneta moguće je od prvih dana obveznog školovanja, ipak kad se govori o primjeni multimedije u obrazovanju, u metodici se mora jasno naznačiti što to znači, a prije svega tražiti informatičko obrazovanje učitelja koji će metode i upute znati koristiti pravilno i odgovorno.
Ključne riječi: *e-učenje; informatičko obrazovanje; metodika; učenici*

Uvod

Učenici 21. stoljeća se od prijašnjih generacija razlikuju po drugačijem načinu življenja i djelovanja (Laniado i Gianfilippo, 2005). Svaki dan su okruženi multimedijima, protok informacija je brži nego prije pa su i djeca danas informiranija nego prijašnje generacije. Svakodnevno traže informacije i uporabljuju ih, vješto koriste računalo, mobilni telefon, play-station, DVD i druge multimedije.

Multimedija, kao kombinacija dva ili više medija kojima se informacije u različitim oblicima (tekst, zvuk ili slika) prenose od pošiljatelja do primatelja, važnu je primjenu našla u obrazovanju. Alati koji se danas koriste u obrazovanju napredovali su od običnih folija za grafoskop, preko Power Point prezentacija do alata za učenje na daljinu, koji uključuju audio i video snimke, videokonferencije, CD-ROM, Internet sl. (Porter, 1997).

Medijsko okruženje za obrazovanje obogaćeno je u zadnjih petnaestak godina brojnim obrazovnim projektima na najvećoj komunikacijskoj mreži – Internetu. U zadnjih desetak godina stoga se govori o online učenju, e-učenju te o učenju utemeljenom na web-u (Jolliffe, Ritter i Stevens, 2001). Danas postoje e-materijali za samostalno učenje, predavanja prilagođena za prijenos putem Interneta, prijenos predavanja i snimki putem Interneta, e-knjige, korištenje socijalnih mreža u obrazovanju itd. Sve ove metode moguće je i potrebno obogatiti različitim sadržajima koji uključuju tekst, sliku, audio, video, animacije i sl. Dizajneri obrazovnih projekata imaju na raspolaganju čitav niz jednostavnih i dostupnih alata za razvoj različitih multimedijalnih elemena-

ta koji se onda mogu ugrađivati u materijale za e-učenje ili koristiti u svrhu obrazovanja, bez obzira o kojoj se metodi radilo (udaljeno učenje, tradicionalne metode, samostalno učenje i sl.) (Porter, 1997).

Nove tehnologije, sastavni su dio mnogih ljudskih djelatnosti te imaju implikacije i u odgoju i obrazovanju od predškolskih do visokoškolskih ustanova (Blažič, 2007). Multimedija i nove tehnologije edukatorima donose čitav niz novih alata, ali i omogućavaju nov, inovativan pristup podučavanju, dok učenicima donose mogućnost bržeg, funkcionalnijeg, raznovrsnijeg i dostupnijeg učenja. Sve ovo pruža edukatorima čitav niz mogućnosti za kreiranje najraznovrsnijih multimedijskih projekata, a polaznicima mogućnost da se educiraju u stanovima, kućama, uredima ili školama, kao i mogućnost da organizira vlastito učenje ovisno o životnim ili radnim potrebama, mentalnoj kondiciji, obrazovnim aspiracijama itd.

Multimedijske tehnologije omogućavaju nov pristup nastavnim sadržajima. Zahvaljujući velikom porastu primjene u edukaciji, današnji učenici imaju moguć odabir brzog i funkcionalnog učenja. Nastavnicima i učenicima pruža se niz novih alata koji imaju potencijal da učenje učine znatno raznovrsnijim i uspješnijim (Fadel i Lemke, 2008).

Pozornost istraživanja usmjerena je na implicitnu progresivističku (konstruktivističku) pedagogiju koja, nasuprot tradicionalizmu, ističe značaj transakcije u nastavi te stvaranja vlastitih konstrukcija spoznaja, od strane učenika, koje ne usvajaju mehanički, već kroz uporabu tj. primjenu u sličnim ili različitim situacijama (Vizek Vidović, 2003). Utvrđeno je da je razvoj inovativnih tehnika korištenja multimedije u obrazovanju povezan i s povećanom mogućnošću primjene naučenih sadržaja. Višestruki dublji smisao konstruktivističkog pristupa očituje se u oblikovanju učinkovitih multimedijskih nastavnih strategija koje omogućuju različite načine učenja. Kvaliteta poučavanja i učenja temelji se u poticanju aktivnog odnosa učenika kroz različite socijalne interakcije te multimedijsko ozračje u kojem učenici i učitelji uče. Značaj multimedijskih poticaja i semantički bogatog transfera informacija je u osiguravanju mogućnosti samorealizacije tj. afirmacije potreba svih učenika u razredu, čime stječu nove spoznaje, razvijaju sposobnosti, usvajaju vještine, navike i formiraju stavove (Rončević, 2011).

Mayer (2005) proučavao je kognitivnu teoriju podržavajući ideju da se multimedijom može pomoći ljudima da nauče sadržaje učinkovito i smisleno. Odredio je osam principa koji karakteriziraju upotrebu multimedije tijekom učenja:

1. Princip multimedije: Učenici uče bolje ukoliko se nastavni sadržaji objašnjavaju primjenom slike i riječi.
2. Princip prostorne blizine: Učenici uče bolje ukoliko su slike i riječi na približenim mjestima tijekom učenja.
3. Vremenska blizina: Učenici uče bolje ukoliko se slike i riječi pokazuju istovremeno, a ne naizmjenično.
4. Princip usklađenosti: Učenici uče bolje kada nepoznati pojmovi nisu u prvom planu, nego ih se upoznaje korelacijom s već poznatim pojmovima.
5. Princip modalnosti: Učenici uče bolje iz sadržaja prikazanih animacijom i naracijom nego iz animacija i teksta na zaslonu.
6. Princip redundancije: Učenici bolje uče iz animacije i naracije nego iz animacija, pripovijedanja i teksta na zaslonu.
7. Princip individualnih razlika: efekti dizajna u nastavnim sadržajima poticajniji su učenicima s manjim intelektualnim sposobnostima.
8. Princip direktne manipulacije: kako se povećava složenost gradiva, utjecaj direktnog baratanja materijalima (animacija, tempo...) se također povećava.

Ako je cilj odgoja i obrazovanja osposobljavanje učenika kroz stjecanje intelektualnih sposobnosti i vještina za neko zanimanje, onda su važni i stavovi učenika u tom procesu. Upravo se izgrađivanjem stavova učenici pripremaju za život u demokratskom društvu, a primjena multimedije u nastavi pridonosi povećanju pažnje jer sve ono što se vidi, čuje ili gleda, utječe na stvaranje stavova (Hus, 2011b).

Osnovni je smisao danas da se mediji i multimediji rabe u smjeru emancipacijskog razvoja prava učenika i humanističke usmjerenosti kvalitete poučavanja. Na pitanje kada u obveznom školovanju treba započeti s učenjem o računalima te s korištenjem računala za učenje praksa je odgovorila prije znanosti. Dakle, učiti uz pomoć računala i Interneta može se od prvih dana obveznog školovanja. Internet i multimedijski projekti na webu mogu pomoći cjeloživotno učenje najmlađih i najstarijih (Leask i Meadows, 2000).

Činjenica je da ljudski mozak ima određena fiziološka ograničenja koja direktno utječu na način na koji funkcionira naše pamćenje, a time i na način na koji učimo. Pokazano je da se naša radno pamćenje, odnosno ona kroz koji razmišljamo i usvajamo znanja, sastoji od dva "spremnika" – verbalno/tekstualnog i vizualno/prostornog od kojih svaki imaju ograničeni "kapacitet". Spremnici mogu funkcionirati zajedno i na taj način pospješiti učenje (slika i tekst mogu funkcionirati bolje od samo jednog elementa). Ova ograničenja direktno utječu na način na koji pamtimo i učimo te bi toga trebali biti svjesni svi oni koji kreiraju edukativne materijale, a pogotovo oni koji koriste multimedijalne elemente (Mayer, 2005).

Prilikom korištenja zvuka, videa, različitih simulacija i animacija treba voditi računa o tome kako različiti elementi funkcioniraju zajedno i kako utječu na proces učenja i usvajanje znanja. Bitan je i odabir alata i multimedijskog softvera koji ćete koristiti za edukaciju. Da bi korištenje multimedije zaista imalo smisla, vrlo je važno da predavač razumije neka osnovna pravila kreiranja multimedijskih sadržaja. Nije bilo kakvo udruživanje slike i teksta korisno jer može rezultirati kognitivnim preopterećenjem. Na žalost čest je slučaj da se sadržaju dodaju zvukovi i slike koji služe dekoraciji i zabavi, a nisu vezani uz sadržaj (Jolliffe, Ritter i Stevens, 2001).

Priprema nekog multimedijskog projekta za obrazovanje je izuzetno složen posao za koji je potreban timski rad niza stručnjaka – od stručnjaka za gradivo (profesor, nastavnik, predavač...), preko instrukcijskih dizajnera čija je uloga prilagodba klasičnih metoda podučavanja za novi medij uz uvažavanje svih njegovih prednosti i mana, do razvojnih stručnjaka različitih profila (grafički dizajneri, stručnjaci za alate, programeri, audio i video tim itd). Pri tome, razvoj tehnologije i alata ide u smjeru pojednostavljivanja njihovog korištenja na način da oni postaju dostupni sve širem krugu ljudi koji se bave edukacijom, bez obzira na informatičko predznanje. Ukoliko je neka škola opremljena najsuvremenijim medijima i multimedijima, to još uvijek ne garantira njihovu funkcionalnu uporabu u nastavi (Matijević, 1999).

Kad se govori o primjeni računala u obrazovanju, u metodici se mora jasno naznačiti što to znači, a prije svega tražiti informatičko obrazovanje učitelja koji će metode i upute znati koristiti pravilno i odgovorno. Primjena računala u obrazovanju u metodičkom će smislu bitno izmijeniti ulogu učitelja u nastavnom procesu. U klasičnoj je nastavi učitelj pričao i objašnjavao sadržaj, a u novoj, suvremenoj nastavi sadržaj se često iznosi u obliku prezentacije, tj. pomoću multimedije. Takav način nastave je zanimljiviji, interesantniji te lakše pobuđuje interes i motivaciju za rad (Hus, 2011a).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove budućih učitelja razredne nastave prema upotrebi multimedije u nastavi. Cilj istraživanja bio je i dobiti uvid u uspješnost služenja računalom i internetom, učestalost i svrhu korištenja internetom te iskustva u radu s multimedijom budućih učitelja razredne nastave.

Metode

U istraživanju je sudjelovalo 179 studenta 3., 4. i 5. godine Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija Fakulteta odgojnih i obrazovnih znanosti u Osijeku. Raspon dobi sudionika iznosio je od 19 do 24 godina, a prosječna dob iznosila je 21,2 godine (sd= 2,21). 5% sudionika bilo je muškog, a 95% ženskog spola.

Sudionicima je podijeljen Upitnik stavova o uporabi multimedijskih sadržaja u nastavi. Navedeni upitnik osmišljen je za potrebe istraživanja. Sastojao se od 21 pitanja kojima se studente ispitalo u kojem stupnju multimedijske sadržaje smatraju zanimljivima, korisnima, dinamičnima itd.

Prikupljeni su podaci o dobi, spolu i godini studija. Od sudionika se tražilo i da samoprocjene svoju uspješnost služenja računalom i internetom, učestalost i svrhu korištenja internetom te iskustva u radu s multimedijom (Prilog 1).

Pitanja su analizirana na način da se za svaki pojedini ponuđeni odgovor računala frekvencija odgovora.

Rezultati

10,5% sudionika izjavilo je kako posjeduje osnovna korisnička znanja, 50% sudionika da se vrlo dobro snalazi u radu na računalu, a 39,5% da se odlično snalazi u radu na računalu (Tablica 1).

Tablica 1.
Samoprocjena snalaženja u radu na računalu

Odgovor	Frekvencija	Postotak (%)
osnovna korisnička znanja	19	10,5
vrlo dobro snalaženje	88	50
odlično snalaženje	70	39,5

1,7% sudionika izjavilo je da ne zna samostalno koristiti Internet, a 2,3% da se donekle snalazi te koristi samo neke usluge. 95% sudionika uspješno koristi većinu usluga, a 1% sudionika izuzetno uspješno koristi sve internet usluge (Tablica 2).

Tablica 2.
Samoprocjena snalaženja na internetu

Odgovor	Frekvencija	Postotak (%)
ne znam samostalno koristiti internet	3	1,7
korištenje samo određenih usluga	4	2,3
uspješno korištenje većine usluga	168	95
izuzetno uspješno korištenje svih usluga	2	1

93% sudionika internetu pristupa nekoliko puta dnevno, 4% jedanput na dan, a 3% nekoliko puta tjedno (Tablica 3).

Tablica 3.
Učestalost pristupanja internetu

Odgovor	Frekvencija	Postotak (%)
nekoliko puta dnevno	165	93
jedanput na dan	7	4
nekoliko puta tjedno	5	3

Za primanje i slanje e-mailova 10% sudionika najčešće koristi Internet,dok za zabavu to čini njih 33%. 41% sudionika najčešće koristi Internet za općenito prikupljanje informacija, a njih 16% za prikupljanje informacija vezanih uz studij (Tablica 4).

Tablica 4.
Svrha korištenja interneta

Odgovor	Frekvencija	Postotak (%)
primanje i slanje e-mailova	17	10
zabava	59	33
općenito prikupljanje informacija	72	41
prikupljanje informacija vezanih uz studij	29	16

8% sudionika nema, dok 92% sudionika ima iskustva s upotrebom multimedije u nastavi (Tablica 5).

Tablica 5.
Iskustva s multimedijom u nastavi

Odgovor	Frekvencija	Postotak (%)
ne	14	8
da	163	92

Kada bi im se pružila mogućnost da nastavnu građu određenog kolegija usvajaju putem multimedijskih sadržaja, svi bi sudionici takvu ponudu prihvatili, međutim 55,4 % sudionika ponudu prihvatilo isključivo u kombinaciji s klasičnim oblikom nastave (Tablica 6).

Tablica 6.
Prihvaćanje ponude usvajanja gradiva putem multimedijskih sadržaja

Odgovor	Frekvencija	Postotak (%)
da	79	44,6
da, ali uz tradicionalnu nastavu	89	55,4
ne	0	0

Na skali stavova prema uporabi multimedijskih sadržaja u nastavi, koja se sastojala od 21 pitanja, bilo je moguće ostvariti 21 (ekstremno negativan stav) do 105 bodova (ekstremno pozitivan stav). Minimalan broj ostvarenih bodova na ovom uzorku iznosio je 50, a maksimalan 105. Prosječan broj bodova koji su studenti ostvarivali bio je 79,9 (Tablica 7).

Tablica 7.
Bodovi na upitniku Stavova prema upotrebi multimedije u nastavi

Broj pitanja	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
1.	3	5	4,36	,677
2.	1	5	1,41	,808
3.	1	5	3,86	,838
4.	1	5	3,08	,938
5.	1	5	3,49	,966
6.	1	5	1,90	,899
7.	1	5	3,32	,943
8.	1	5	3,64	,973
9.	1	4	2,34	,839
10.	1	5	1,99	1,00
11.	1	5	4,20	,821
12.	1	5	3,96	,967
13.	1	5	3,84	,820
14.	1	5	3,57	,946
15.	1	5	3,03	,968
16.	1	5	3,86	,789
17.	1	5	3,82	,858
18.	1	5	4,49	,755
19.	3	5	4,40	,650
20.	1	5	3,62	,879
21.	1	5	3,03	,965
Zbroj bodova nakon rekodiranja	50	105	79,9	9,9

Rasprava

Iz rezultata je moguće uočiti kako većina sudionika izjavljuje da se vrlo dobro ili odlično snalaze u radu na računalu (89,5%), dok ostali (10,5%) posjeduju barem osnovna korisnička znanja. Niti jedan sudionik nije izjavio da se ne zna samostalno služiti računalom. Većina sudionika procjenjuje kako uspješno koristi većinu ili sve Internet usluge (96%). Također, većina sudionika (93%) internetu pristupa nekoliko puta dnevno. Rezultati istraživanja u skladu su s rezultatima prijašnjih istraživanja koja govore kako su računalo i Internet su postali svakodnevnica učenika i učitelja, prije, poslije, ali i tijekom nastavnog procesa (Matasić i Dumić, 2012). U današnje je vrijeme gotovo nemoguće zamisliti obrazovanje bez korištenja računala i novih tehnologija. Sudionici Internet koriste u različite svrhe, ipak Internet im najčešće služi za općenito prikupljanje informacija (41% sudionika), za zabavu (33%), dok se 10% sudionika internetom najčešće služi za primanje i slanje e-mailova, a 16% za prikupljanje informacija vezanih uz studij. Također, većina sudionika (92%) ima prethodno iskustvo s multimedijskim sadržajima u nastavi.

Potrebe današnjih učenika nadilaze razinu tradicionalne nastave koja zahtjeva od djece mehaničko upamćivanje informacija. Udžbenik ostaje vrlo važan, ali ne i jedini medij u nastavi (Bognar i Matijević, 2005). Osnovna pretpostavka za korištenje multimedije u obrazovanju je da osobe uče s više razumijevanja kada im je sadržaj prezentiran kroz pažljivo odabrane odgovarajuće riječi i slike, nego kada ja taj isti sadržaj prezentiran samo riječima (Clark, Nguyen i Sweller, 2006). Multimedijima motiviramo učenike u učenju različitim osjetilnim kanalima, a višeosjetilnim predstavljanjem informacija učenici dobivaju jasnije i potpunije spoznaje o vanjskom svijetu i njima samima. Multisenzornom nastavom razvijaju se oblici učenja kojima učenici samostalno dolaze do novih spoznaja (Blažič, 2000). Pozitivni efekti multimedije su: privlačenje pozornosti polaznika, veća razina interesa, motivacije i zadovoljstva polaznika, mogućnost lakšeg pojašnjavanja težih koncepata i principa, potpunije razumijevanje sadržaja i djelotvornije stjecanje novih pojmova, bolje pamćenje sadržaja te mogućnost primjene znanja u novim situacijama (Fadel i Lemke, 2008). S obzirom da je prosječan broj bodova koji su studenti ostvarivali na upitniku stavova prema upotrebi multimedije u nastavi bio 79,9 (mogući minimum iznosio je 21, a maksimum 105), može se zaključiti kako studenti imaju umjereno pozitivan stav prema upotrebi multimedije u nastavi, međutim, osim njenih pozitivnih, uviđaju i njene negativne strane.

Učitelj bi trebao omogućiti uvjete za razvoj svih dječjih aktualnih i potencijalnih sposobnosti te biti osjetljiv na potrebe učenika. Stoga se nameće cjeloživotno usavršavanje učitelja u didaktičko-metodičkom i tehničko-tehnološkom području: kako, kada, što i s kojim ciljem koristiti multimedij. Nužna je edukacija učitelja u smjeru mogućnosti uporabe multimedija. Nagli razvoj novih oblika multimedija (npr. filma, televizije i računala) imperativno nameće učiteljima drukčiju edukaciju u području medija i multimedija (Mikić, 2001). U metodičkom se smislu uloga učitelja mijenja – on više ne objašnjava sadržaj jer su ga učenici već upoznali ili usvojili pomoću multimedije, tj. u obliku stručne prezentacije. Učitelj odgovara na pitanja te dobiva ulogu poticatelja kritičkog promišljanja. Na multimedijalnu se prezentaciju nastavlja njegovo izlaganje, tj. odgovaranje na pitanja i pojašnjavanje nejasnih dijelova sadržaja što znači da nijedna prezentacija nikad neće zamijeniti živu riječ predavača. U prilog navedenom govore i rezultati ovog istraživanja; kada bi im se pružila mogućnost da nastavnu građu određenog kolegija usvajaju putem multimedijskih sadržaja, svi bi sudionici takvu ponudu prihvatili, međutim 55,4 % sudionika ponudu prihvatilo isključivo u kombinaciji s klasičnim oblikom nastave. Dakle, iako je multimedija nužnost u nastavnome procesu, bez žive riječi učitelja još se uvijek ne može izvoditi nastava (Matijević, 1999). Suvremena nastavna tehnologija ne negira klasične pristupe nastavi već se na njima temelji i proširuje broj i značaj didaktičkih elemenata nastave sagledavajući ih u novim odnosima. Učitelji nose glavnu ulogu u osmišljavanju multimedijskih nastavnih strategija.

Zaključci

U današnje je vrijeme gotovo nemoguće zamisliti obrazovanje bez korištenja računala i novih tehnologija. Većina studenata razredne nastave posjeduje vještine snalaženja na računalu

i Internetu, koristi Internet svakodnevno, u različite svrhe i ima iskustva s multimedijom u nastavi. Imaju umjereno pozitivan stav prema upotrebi multimedije u nastavi, osim njenih pozitivnih, uviđaju i njene negativne strane. Kada bi im se pružila mogućnost da nastavnu građu određenog kolegija usvajaju putem multimedijskih sadržaja, svi bi takvu ponudu prihvatili, međutim polovica sudionika ponudu prihvatilo isključivo u kombinaciji s klasičnim oblikom nastave. Možemo zaključiti da će u skoroj budućnosti poučavanje i objašnjavanje sadržaja preuzeti računalo korištenjem multimedije, a učitelji će samo dodatno pojašnjavati sadržaj i odgovarati na pitanja vezana uz sadržaj. Tako će učenici razvijati kritičko promišljanje i razvijati se kao osobe.

Metodika se mora prilagoditi primjeni tehnike u obrazovanju, prije svega računala, odnosno pristupu nastavi na multimedijalan način (upotreba teksta, slike, animacije, zvuka i filma). Da bi metodika mogla ići u novom smjeru, svi koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces trebaju promijeniti razmišljanja jer se u metodiku ne uvode novi elementi, nego se na iskustvo nadograđuju nove ideje. Uz to se javljaju i brojna praktična pitanja na koja tradicionalna didaktika ne može dati zadovoljavajuće odgovore. To je jedan od razloga pojavi potrebe za konstituiranjem i razvijanjem jedne nove znanstvene discipline **–** multimedijske didaktike.

Literatura

Blažič, M. (2000). *Osnove komunikacije,* Visokošolsko središče, Novo mesto.

Blažič, M. (2007). *Obrazovna tehnologija,* Učiteljski fakultet u Vranju, Vranje.

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika,* Školska knjiga, Zagreb.

Clark, R., C., Nguyen, F. i Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning*. Pfeiffer, San Francisco.

Fadel i Lemke (2008). *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*. Cisco Systems, Inc.

Jolliffe, J., Ritter, J. i Stevens, D. (2001). *The online learning handbook: developing and using web-based learning*. London: Kogan Page.

Laniado, N, i Gianfilippo, P. (2005). *Naše dijete, videoigre, Internet i televizija*, Studio TIM, Rijeka.

Leask, M. i Meadows, J. (2000). *Teaching and learning with ICT in the Primary School*. London and New York: Routledge Falmer.

Mayer R.E. (2005). *Cognitive Theory of Multimedia Learning.* U. R.E.Mayer (Ur.) The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press**.**

Matijević, M. (1999). *Učitelji, Internet i nastavne strategije: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju,* Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.

Mikić, K. (2001). *Film u nastavi medijske kulture,* Educa 55, Zagreb.

Porter, L.R. (1997). *Creating the Virtual Classroom: Distance learning with Internet*. New York: Wiley Computer Publishing.

Rončević, A. (2011). Multimedija u nastavi. Redak, Split.

Vidović Videk, V. i sur. (2003). Psihologija obrazovanja, IEP-VERN, Zagreb.

Hus, V. (2011a). *Development of ICT competences in the Environmental studies subject in Slovenia.* World Journal on Educational Technology. 3 (3), 190-198.

Hus, V. (2011b). *The use of ICT in the environmental studies subject. Journal Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 15, 3855-3860.

Matasić, I. i Dumić, S. (2012). *Multimedijske tehnologije u obrazovanju.* Medijska istraživanja. 18, (1), 143-151.

Prilog 1

Stavovi o uporabi multimedijskih sadržaja u nastavi

Što je multimedija?
Multimedija je zajednički naziv za medije koji kombiniraju više tipova pojedinačnih medija, kako bi se stvorila jedna cjelina. Multimedija se obično koristi za opisivanje sadržaja koristeći kombinaciju teksta, slika, pokretnih slika, animacije, zvuka te interaktivnog sadržaja.

Molimo ispunite:
SPOL:
DOB:
GODINA STUDIJA:

Za svako pitanje zaokružite jedan odgovor:

1. Procijenite razinu Vašeg snalaženja u rada na računalu:
   a) ne znam se samostalno služiti računalom
   b) posjedujem osnovna korisnička znanja
   c) vrlo se dobro snalazim u radu na računalu
   d) odlično se snalazim u radu na računalu

2. Procijenite Vašu uspješnost korištenja Internet usluga:
   a) ne znam samostalno koristiti Internet
   b) donekle se snalazim, koristim samo neke usluge
   c) uspješno koristim većinu usluga
   c) izuzetno uspješno koristim sve internet usluge

3. Koliko često pristupate Internetu?
   a) nekoliko puta dnevno
   b) jedanput na dan
   c) nekoliko puta tjedno
   d) nekoliko puta mjesečno
   e) nekoliko puta godišnje ili rjeđe

4. U koju svrhu najčešće koristite računalo?
   a) za primanje i slanje e-mailova
   b) za zabavu
   c) za prikupljanje informacija (općenito)
   d) za prikupljanje informacija vezanih uz aktivnosti na fakultetu
   e) nešto drugo _____

5. Imate li iskustva s upotrebom multimedije u nastavi?
   a) ne
   b) da

6. Kada bi Vam se pružila mogućnost da nastavnu građu određenog kolegija usvajate putem multimedijskih sadržaja, biste li ju prihvatili?
   a) da
   b) da, ali samo u kombinaciji s klasičnom nastavom
   c) ne

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju u nastavku te razmislite koliko se s njom slažete. Zatim , na skali uz tvrdnje zaokružite jedan od brojeva koji imaju sljedeće značenje:

1 = uopće se ne slažem, 2 = uglavnom se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem 5 = u potpunosti se slažem

1. Uporaba multimedije u nastavi predstavlja dobrobit za učenike.	1	2	3	4	5
2. Uvođenje multimedijskih sadržaja u sustav obrazovanja je besmisleno.	1	2	3	4	5
3. Uporaba multimedije u nastavi omogućava značajnu uštedu vremena.	1	2	3	4	5
4. Najbolji način za stjecanje znanja je korištenje multimedijskih sadržaja.	1	2	3	4	5
5. Uporaba multimedije omogućava prijenos znanja u najkraćem mogućem vremenskom roku.	1	2	3	4	5
6.Uvođenje multimedije u nastavu je teško izvedivo.	1	2	3	4	5
7. Uporaba multimedije u nastavi čini nastavu više prilagođenom potrebama pojedinca nego klasična nastava.	1	2	3	4	5
8. Uporaba multimedija čini proces nastave manje stresnim od klasične nastave.	1	2	3	4	5
9. Učenici se najbolje mogu koncentrirati na gradivo ako se sadržaj prezentira pomoću klasične nastave.	1	2	3	4	5
10. Klasična nastava puno je dinamičnija u odnosu na nastavu u kojoj su uvedeni multimedijski sadržaji.	1	2	3	4	5
11. Korištenje multimedije u nastavi je puno zanimljivije od klasične nastave.	1	2	3	4	5
12. Učenici su zasićeni klasičnim oblikom nastave.	1	2	3	4	5
13. Uvođenjem multimedije u nastavu, nastava postaje ekonomičnija.	1	2	3	4	5
14. Prezentiranje nastavnih sadržaja putem multimedije puno je kvalitetnije od prezentiranja istih u okviru klasične nastave.	1	2	3	4	5
15. Uporaba multimedije u nastavi garantira bolji uspjeh od klasične nastave.	1	2	3	4	5
16. Uporaba multimedijskih sadržaja ima više prednosti nego nedostataka.	1	2	3	4	5
17. Multimedija treba biti važan dio nastave.	1	2	3	4	5
18. Učenici bolje pamte ono što vide i pročitaju od onoga što samo čuju.	1	2	3	4	5
19. Uvođenje multimedijskih sadržaja u nastavu predstavlja budućnost.	1	2	3	4	5
20. Uporaba multimedije u nastavi potiče dublje razine znanja od klasične nastave.	1	2	3	4	5
21. Uporaba multimedije u nastavi zahtjeva manju aktivnost od učenika, za razliku od klasične nastave.	1	2	3	4	5

Zahvaljujemo na suradnji!

Edita Borić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
editaboric@yahoo.com

Ivana Borić
Odsjek za Psihologiju, Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,
Ulica Lorentza Jagera 9, 31000 Osijek, Hrvatska
ivanaboric9@yahoo.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication,
pages: 292-301

Future teachers' attitudes on the use of multimedia in teaching

Edita Borić and Ivana Borić
University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Osijek, Croatia

Abstract

Multimedia and new technologies enable new, innovative approaches to teaching, while making learning faster, more functional, more diverse and more accessible to students. The basic purpose of the use of media and multimedia in teaching is the evolution of the student's rights and humanistic orientation in teaching. The aim of this study was to investigate the attitudes of future primary school teachers towards the multimedia in teaching. The aim was also to gain insight into their competence in using computer and the Internet, frequency and purpose of using the Internet and experience in working with multimedia. Results suggest that most of the participants are very good or excellent in working on computer (89.5%), successful in using most or all Internet services (96%), have previous experience with multimedia content in education (93%) and access Internet several times a day (93%). Participants use the Internet for various purposes, usually to collect information in general (41%), for entertainment (33%), to receive and send e-mails (10%), and to collect information related to the university classes (16%). Average number of points students achieved in the questionnaire of attitudes towards the use of multimedia in teaching was 79.9 (possible minimum was 21 and maximum 105), so it can be concluded that they have positive attitude towards the use of multimedia in teaching, however, they are aware of its drawbacks. Learning with the help of computer and the Internet is suitable for children from the first days of elementary education, yet when it comes to the application of multimedia in education, the methodic must clearly state what it means and request IT education for teachers, who will know how to properly and responsibly use methods and instructions.

Key words: *e-learning; IT education; methodic; students*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 302-313

Stručno usavršavanje učitelja u funkciji razvoja nedostajućih profesionalnih kompetencija i cjeloživotnog učenja

Gordana Budimir-Ninković[1], Aleksandar Janković[2] and Nenad Stevanović[1]
[1]*Fakultet Pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu*
[2]*Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu*

Sažetak

U radu se razmatra opseg i kvaliteta profesionalnih kompetencija učitelja. Naglasak je stavljen na analizu dosadašnjih programa stručnog usavršavanja učitelja u Republici Srbiji i prikaze istraživanja autora koji su se bavili stručnim usavršavanjem učitelja. Rad se bavi i pitanjem uloge programa stručnog usavršavanja u kontekstu cjeloživotnog učenja i razvoja učitelja. Posebno se stavljaju u fokus moguće nedostajuće ključne kompetencije učitelja. Vrši se analiza sadržaja i daje pregled nekih osnovnih kompetencija opisanih u programima stručnog usavršavanja i vrši se usporedba s kompetencijama koje su identificirane kao bitne od strane istraživača i samih učitelja.

Dosadašnja istraživanja su pokazala da učiteljima nedostaju određene pedagoške kompetencije, kao i da u velikoj mjeri nema svijesti kod samih učitelja da ih nemaju, te da su one neophodne i za cjeloživotno učenje. Profesionalna priprema učitelja i razvitak profesio-nalnih kompetencija, najviše se ostvaruju tijekom inicijalnog ili bazičnog obrazovanja. Riječ je o onome što se smatra potrebnim za uspješno obavljanje poslova koji se dovode u vezu sa zanimanjem učitelja. Pošto u obrazovanju stalno dolazi do izmjena uslijed društvenih, eko-nomskih i tehnoloških promjena od učitelja se očekuje i to da bude u tijeku tih promjena. To znači da se on, cjeloživotnim učenjem, neprestano prilagođava novonastajućim profesionalnim ulogama. Cilj rada je ukazati na to da unatoč bazičnom obrazovanju i velikoj zastupljenosti programa stručnog usavršavanja i dalje nisu obuhvaćene sve važne profesionalne kompetencije učitelja.

Zaključuje se da postoji još prostora da se kroz programe stručnog usavršavanja nadomjeste nedostajuće kompetencije učitelja u cilju kvalitetnije pedagoške prakse i profe-sionalnog razvoja i cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: *Cjeloživotno učenje, profesionalne kompetencije, program stručnog usavršavanja, stručno usavršavanje, učitelj.*

Uvod

Cjeloživotno učenje kao nužnost

Suvremeno globalno društvo se suočava s izazovima koji nikada ranije nisu postojali u ljudskoj povijesti. Živimo u vremenu brzih promjena u kojima postoji velika potreba za novim vještinama i znanjima. Ubrzan razvoj znanosti i prodor informacijsko komunikacijskih tehno-logija u sve domene društvenog života neminovno je utjecao i na stjecanja znanja i vrijednosti u modernom društvu. Dok se ranije čovjek kroz formalno i neformalno obrazovanje pripremao za svijet rada i sudjelovanje u donošenju odluka u zajednici, danas se sve više govori o stjecanju znanja i razvoju pojedinca kao procesu koji traje cjeli život.

U suvremenoj pedagoškoj teoriji često se govori o cjeloživotnom učenju i obrazovanju obično da se ukaže na neophodnost kontinuiranog učenja i razvoja u skladu s društvenim promjenama i potrebama (Fischer, 2000). Pri tome ima različitih shvaćanja cjeloživotnog učenja u zavisnosti od toga kom aspektu ovog procesa se pridaje veći značaj.

Prema jednom tumačenju cjeloživotno učenje se tretira kao proces koji kontinuirano traje i koji se odnosi na sve vidove obrazovanja kao što su formalno, neformalno i informalno

obrazovanje (Holmes, 2002). Prema ovom tumačenju cjeloživotno učenje se može tumačiti kao kontinuirano obrazovanje koje se u raznim oblicima odvija tijekom cijelog života jedinke (Vidović, 2005). U tom smislu se prije može govoriti o cjeloživotnom obrazovanju sukladno potrebama suvremenog društva.

Ova koncepcija se temelji na pretpostavci da ekonomski razvoj neke zajednice počiva na kvaliteti njezinih ljudskih resursa. Primarni čimbenici tog razvoja su korištenje ljudskih resursa i ulaganje u njihovu kvalitetu. U tom smislu se posebno ističe onaj aspekt koji se tiče obra-zovanja odraslih i obrazovanja za uporabu suvremenih informacijsko komunikacijskih tehno-logija (Weert, 2004). U tom smislu obrazovni sustav mora biti u stanju prilagođavati se i ponuditi mogućnosti za stručno usavršavanje, dokvalifikaciju i prekvalifikaciju.

Prema drugom shvaćanju cjeloživotno učenje je vid vrijednosnog opredjeljenja prema razvoju čovjeka i društva. To znači da čovjek može postojati kao humano, društveno i stvara-lačko biće samo ukoliko se kontinuirano razvija. U ovom slučaju imamo nešto širi pristup cjeloživotnom učenju koji ga ne vidi samo kao pripremu za život već i kao odnos prema životu (Aspin and Chapman, 2007). Radi se etičkom, vrijednosnom i emocionalnom opredjeljenju čovjeka da uči i da se razvija.

Ova dva pristupa nikako nisu u sukobu i može se reći da su komplementarna. Dok prvi pristup naglašava pripremu pojedinca za izazove društva i opstanak u svijetu konstantnih promjena izazova, drugi pristup daje dozu humanosti i skreće pažnu da je kontinuirano učenje prije svega način stjecanja dobrobiti za pojedinca i društvo. Ono što se mora naglasiti je da cjeloživotno učenje ima smisla samo ako je humanistički orijentirano i ako vodi emancipaciji pojedinca i društva. Cjeloživotno obrazovanje i učenje koje se zasniva na treningu kadrova zarad podizanja učinkovitosti, stjecanju profita i jačanju korporativnog biznisa na uštrb osobnog razvoja i dobrobiti, nije vid učenja i razvoja već vid manipulacije i eksploatacije.

Treba spomenuti da su na međunarodnom planu pokrenute mnogobrojne inicijative da celoživnotno učenje postane dio obrazovne prakse diljem svijeta. Tako, primjerice, Europska komisija je u srpnju 2004. godine usvojila prijedlog za novu generaciju programa EU koji se odnosi na razdoblje 2007-2013. i koji se tiče učenja u svim razdobljima života (Commission of the European Communities, 2006). Predložena inicijativa na razini cijele Europske unije dobila je ime - Program "Cjeloživotno učenje" (Lifelong Learning Programme), a osmišljen je tako da naslijedi i produbi ranije programe i inicijative sličnog karaktera. Zamišljeno je, također, da to bude vrhovni program koji obuhvaća sve druge programe i aktivnosti u području obrazovanja i obuka, kakve su npr. e-Learning program o integriranju informacijskih tehnologija u obrazovne sustave i druge programe Europske unije kojima se promoviraju tijela aktivna na razini cijele Europe i podrže specifičnije aktivnosti u području obrazovanja i obuka.

Pojava ovog i sličnih programa nastaje kao odgovor na tri ključna izazova s kojima se Europska Unija suočila:

1. Izazovi uspostavljanja društva znanja i demografske promjene zbog kojih sustav obrazovanja i obuke postaje sve više integriran u kontekst učenja tijekom cijelog života.
2. Sve veća uloga obrazovanja i obuke u kreiranju konkurentne i dinamične europske ekonomije utemeljene na znanju.
3. Potreba da se doprinese podizanju učinkovitosti i pojednostavljenju pravnih instru-menata unutar Europske unije.

Tendencije da se suvremena uređena društava mijenjaju sukladno kretanjima znanosti i tehnologije jedan je od osnovnih postulata društva znanja koje se temelji na cjeloživotnom učenju (Field, 2000). Ostvarivanje ovih ideja i načela moguće je samo ako postoji obrazovni sustav koji može pratiti ove tendencije. U današnjem vremenu sve više se čuju primjedbe koje ukazuju da obrazovni sustavi, posebno u regiji, ne zadovoljavaju potrebe zbog kojih su prvo-bitno nastali. Sve se više govori da školski sustav služi kao mjesto socijalnog zbrinjavanja visoko obrazovanih kadrova i mjesto za okupljanje djece i mladih ali bez izražene odgojne i obrazovne funkcije.

Ako imamo sve ovo u vidu, možemo postaviti pitanje: kakva je uloga učitelja u društvu znanja koje se temelji na načelu cjeloživotnog učenja? Jesu li današnji učitelji osposobljeni da

odgovore izazovima u eri informacijsko komunikacijskih tehnologija i promjenjivog tržišta? Zato je važno da pitanju cjeloživotnog učenja pristupimo kroz problem stručnog usavršavanja učitelja kao vida kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Stručno usavršavanje učitelja danas dobiva na značaju više nego ikada prije. Učitelji nisu više samo izvori znanja, odnosno realizatori, prenosioci i predavači, već su mentori, inovatori, motivatori kao i modeli i uzori mladim generacijama (Budimir-Ninković, 2007). Stječe se dojam da inicijalno obrazovanje učitelja nije doraslo novim zahtjevima i promjenama društva (Europska komisija, 2000), pa je neophodno da cjeloživotno obrazovanje u kombinaciji s cjelo-životnim učenjem omogući da se pojedinac razvija i bude vrijedan član zajednice.

Izazovi stručnog usavršavanja učitelja

Stručno usavršavanje učitelja jedno je od temeljnih pitanja koje stoji u vezi s izgradnjom modernog obrazovnog sustava koji će odgovarati potrebama 21 stoljeća. Gotovo da nema značajnijeg dokumenta iz oblasti obrazovne politike koji se ne bavi pitanjem stručnog usavr-šavanja učitelja i cjeloživotnim učenjem.

Imajući u vidu značaj stručnog usavršavanja postavlja se pitanje njegove kvalitete u odnosu na zahtjeve koje postavljaju suvremen obrazovni sustav i potrebe društva. Sve češće se čuju primjedbe da je stručno usavršavanje učitelja, kako u Republici Srbiji, tako i u regiji nedovoljno kvalitetno i učinkovito.

U praksi stručno usavršavanje počinje odmah na početku pedagoške prakse i stupanja u radni odnos. Znanja i vještine koje su učitelji stekli tijekom inicijalnog obrazovanja samo su osnova koja se mora stalno nadograđivati (Day, 1999). Kako bi učitelj mogao odgovoriti obrazovnim izazovima 21. stoljeća neophodno je da se kontinuirano stručno usavršava. U tom smislu treba izdvojiti mogućnosti u kojima učitelj stječe neophodna znanja za unapređivanje vlastite pedagoške prakse.

Jedna od prvih i osnovnih mogućnosti u kojoj učitelji stječu neophodna znanja i iskustva svakako je neposredna interakcija s učenicima tijekom i izvan nastave. Učitelji kroz rad s učenicima konstantno testiraju i unapređuju svoja znanja i kompetencije. Pored toga oni otkri-vaju i nove mogućnosti unutar pedagoške prakse koje se u suvremenom društvu konstantno mijenjaju (Horvat, Lapat 2012). Ipak, produktivnu i razvijajuću interakciju učitelja i učenika remete brojni faktori. Neki od tih faktora podrazumijevaju preopterećenost poslom, previše birokratskih i administrativnih poslova, pritiske koje trpe učitelji od strane uprave škole, roditelja i društvene sredine, kao i sve slabija pedagoška i psihološka pripremljenost učitelja za rad s učenicima.

Pored interakcije s učenicima treba spomenuti da u stručnom usavršavanju učitelja veoma važnu ulogu igra i interakcija i suradnja s kolegama. Svakodnevna komunikacija, inte-rakcija i pomaganje su neophodan uvjet uspješnog pedagoškog rada na razini škole. Problemi koji narušavaju uspješnu interakciju učitelja i učenika također se odnose i na suradnju među kolegama. Treba dodati da se često dešava da u školama postoje narušeni međuljudski odnosi i etos škole. Često se ističe da promjene na planu sustava vrijednosti u društvu utječu i na život i rad škole što se izravno odražava na suradnju među akterima u obrazovanju.

Kada se spomene stručno usavršavanje učitelja vrlo često se pomisli na formalno organi-zirano usavršavanje putem akreditiranih programa stručnog usavršavanja u vidu seminara, predavanja, radionica i tečajeva. Ovakvi programi su postali nezaobilazan dio obaveznog stručnog usavršavanja učitelja i njihovo odobravanje i realizacija se provode pod okriljem nad-ležnog Ministarstva. Ipak, često se mogu čuti primjedbe na račun akreditiranih programa stručnog usavršavanja. Najčešća kritika je da se iz vrlo velike ponude programa može izdvojiti vrlo malo onih koji pružaju kvalitetno stručno usavršavanje. Druga česta zamjerka se odnosi na slabu organiziranost i loše izvođenje samih programa koje ne odgovara postavljenim stan-dardima i planiranim ciljevima.

Osim akreditiranih programa stručnog usavršavanja treba spomenuti i mogućnost stručnih i studijskih boravaka učitelja u inozemstvu. Upoznavanje s obrazovnim sustavima dru-gih ze-

malja i učenje na primjerima dobre prakse su jedan od najboljih vidova stručnog usavršavanja. Naročito treba istaknuti priliku da se učitelji upoznaju s obrazovnom praksom u zemljama koje već dugo postižu visoke rezultate unutar PISA i TIMMS natjecanja kao što su Finska, Norveška, Švedska, Austrija i druge. Nažalost, imajući u vidu sadašnji socijalni i eko-nomski status učitelja ova mogućnost se vrlo malo koristi. Učitelji nisu u mogućnosti da sami financiraju i organiziraju studijska putovanja, a škole i državne institucije ne izdvajaju sredstva za ovaj vid stručnog usavršavanja. Osim ekonomskih razloga može se reći da nema razumi-jevanja za značaj studijskih putovanja za stručno usavršavanje učitelja.

Posljednjih godina, a naročito sa implementiranjem Bolonjske deklaracije razvili su se su se i brojni oblici formalnog doškolavanja učitelja. U zemljama regije postoji relativno veliki broj programa u okviru master i doktorskih studija za učitelja. Ipak, stječe se dojam da još uvijek nema dovoljno kvalitetnih mogućnosti na tom planu koji bi učiteljima zaista ponudili moderna i upotrebljava znanja. Najveći problem stoji u tome da se akademska sredina sporo prilagođava i prati suvremena društvena kretanja i potrebe. Najčešća zamjerka je da su programi zastarjeli, a nastava tradicionalnog tipa, koja je nefunkcionalna sa stanovišta suvremenih uvjeta rada.

Kao posljednja i ne manje važna mogućnost stručnog usavršavanja učitelja jeste i vlastito istraživanje i mijenjanje pedagoške prakse. Svaki posvećen učitelj zna da je neophodno konstantno istraživati okolnosti u kojima radi i preispitivati vlastitu praksu (Hartley, 2006). Zato je potrebno pružiti podršku i omogućiti učiteljima da uspješno obavljaju samostalan istraživački rad. Tu posebno treba istaknuti akcijska istraživanja koja osim otkrivanja pedagoške stvarnosti izravno djeluju na nju samo u cilju unapređenja kvalitete učenja i razvoja. Nažalost, u našoj odgojno-obrazovnoj praksi akcijska istraživanja su rijetka i pored mnogbrojnih problema koji utječu na rad učitelja treba izdvojiti one koji se tiču ovladavanja metodologijom i istraživačkim tehnikama u okviru samostalnih akcijskih istraživanja.

Sve ove situacije mogu biti vrlo značajne za stjecanje profesionalnih kompetencija učitelja. Ono što je važno istaknuti je da one nisu u podjednakoj mjeri zastupljene u praksi što ovisi od mnogobrojnih uvjeta. Pored stjecanja važnih suvremenih teorijskih znanja učitelj mora biti sposoban osuvremeniti i vlastitu pedagošku praksu. Zato je važno da učitelj kritički promišlja mogućnosti primjene stečenih znanja i da ih konstantno ponovno vrednuje.

Razvoj nedostajućih kompetencija učitelja

Zakonom o osnovama sustava obrazovanja i odgoja propisane su mjere za unapre-đivanje kvalitete nastave i postavljeni su ciljevi i opći ishodi u skladu sa vizijom obrazovanja i odgoja kao osnove "društva temeljenog na znanju". U definiranim ciljevima i ishodima obrazovanja i odgoja učenika naglasak je stavljen na opće kompetencije i razvoj specifičnih znanja i vještina za život u suvremenom društvu.

Imajući u vidu izazove života i rada u društvu znanja učitelj mora svoj profesionalni rad usmjeriti na razvoj kompetencija kod učenika koje ih osposobljavaju za život i rad i na taj način im pruža temelj za dalje učenje. Također, učitelj mora pružiti i dodatnu podršku učenicima iz osjetljivih društvenih skupina, talentiranim učenicima i učenicima s poteškoćama u razvoju, da ostvare obrazovne i odgojne potencijale u skladu sa vlastitim mogućnostima.

Nastavnik treba da:

- Poznaje sustav obrazovanja i odgoja, načela i ciljeve, ishode i standarde obrazovanja i odgoja;
- Poznaje i primjenjuje zakonsku regulativu u obrazovanju i odgoju, strateška doku-menta i relevantna međunarodna dokumenta;
- Razumije socijalni kontekst obrazovanja i škole i aktivno doprinosi multikulturalnom i inkluzivnom pristupu obrazovanju;
- Doprinosi održivom razvoju i potiče zdrave stilove života;
- Izražava se usmeno i pismeno sukladno pravilima srpskog jezika i jezika na kojem izvodi nastavu, radi na bogaćenju svoje jezične kulture i jezične kulture učenika;

- Primjenjuje informacijsko-komunikacijske tehnologije;
- Usklađuje svoju praksu s inovacijama u obrazovanju i vaspitanju;
- Svoju profesionalnu djelatnost analizara, procjenjuje, mijenja i usavršava, koristeći i informacije koje dobiva samovrednovanjem i eksternim vrednovanjem;
- Poštuje univerzalne ljudske i nacionalne vrijednosti i potiče učenike da ih usvoje, podržavajući međusobno razumijevanje i poštovanje, toleranciju, uvažavanje različitosti, suradnju i druženje;
- Osobnim primjerom djeluje na formiranje sustava vrijednosti i razvoj pozitivnih osobina učenika;
- Razumije značaj cjeloživotnog učenja, kontinuirano se profesionalno usavršava, inovira i unapređuje svoj rad;
- Služi se bar jednim stranim jezikom.

Rješavanje izazova koji se javljaju u okviru stručnog usavršavanja učitelja je složen i više-generacijski proces s neizvjesnim ishodom. Mnogi parametri u tom procesu ne ovise od samih aktera u odgoju i obrazovanju i daleko nadilaze mogućnosti i resurse koji su im na raspo-laganju.

Ako uzmemo u obzir potrebe i kretanja u suvremenom društvu može se reći da su učitelji jedni od prvih koji moraju ovladati novim kompetencijama jer su upravo oni ti od kojih će krenuti razvoj i promjene u skladu s društvom znanja. Tada se postavlja pitanje imaju li suvremeni učitelji potrebnih znanja i vještina i da li ih i koliko brzo i kvalitetno mogu steći.

Sa druge strane socio-ekonomski status učitelja ne odgovara zahtjevima koji se pred njih postavljaju i očekivanjima društva (Horvat, Lapat 2012). Suočavamo se s konstantnim nezadovoljstvom učitelja vlastitom profesijom i smanjenom motivacijom za rad i napre-dovanje.

Imajući u vidu da je stručno usavršavanje složen proces s nepredvidivim ishodima, moramo ukazati na izazove koji ga prate. Osim teškoća na planu nedostatka resursa, pre-opterećenosti učitelja, birokratiziranosti školskog sustava i neadekvatne obrazovne politike, treba spomenuti i nedostajuća znanja i vještine koje učitelji nisu stekli tijekom inicijalnog obrazovanja.

Stoga je jedan od osnovnih problema u stvaranju uvjeta za moderan i održiv obrazovni sustav rješavanje problema koji prate stručno usavršavanje učitelja. Izazovi koji se javljaju u stručnom usavršavanju učitelja tiču se rješavanja različitih problema koji stoje u vezi s moguć-nostima cjeloživotnog obrazovanja koji se odnose na:

- stvaranje uvjeta za neometan rad učitelja i pedagošku interakciju s djecom;
- poboljšanje razmjene iskustava o inovacijama u pedagoškoj praksi među samim učiteljima;
- kreiranje kvalitetnih programa stručnog usavršavanja koji odgovaraju potrebama djece i nastavnika;
- povećanje mobilnosti učitelja u zemlji i u inozemstvu;
- stvaranje bolje ponude kvalitetnijih master i doktorskih studija za učitelje;
- pružanje podrške učiteljima za samostalan istraživački rad i osobni razvoj.

Mnogi od spomenutih izazova mogu se riješiti samo ako postoji široka društvena suglasnost o tome koliko je profesija učitelja značajna za društvo u cjelini (Day, 1999). Stječe se dojam da u obrazovnim sustavima zemalja u regiji imamo konstantan pad ugleda i simboličke vrijednosti učiteljskog poziva. Fakulteti za obrazovanje učitelja i nastavnika se konstantno suočavaju s priljevom slabo pripremljenih i manje motiviranih učenika. Na razini društva inicijalno obrazovanje učitelja se doživljava kao lako i brzo dolaženje do diplome fakulteta, a učiteljski posao kao lak i jednostavan. Ovakvoj percepciji uglavnom doprinosi narušen vrijed-nosni sustav u društvu koje sve manje cijeni obrazovanje kao uvjet svog opstanka i razvoja.

Metodologija istraživanja

Predmet ovog istraživanja su profesionalne kompetencije učitelja definirane prema službeno prihvaćenim zakonskim i stručnim dokumentima u Republici Srbiji. Kompetencije učitelja

se sukladno ovim propisima iskazuju u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-odgojnom radu. Kompentecije predstavljaju skup potrebnih znanja, vještina i vrijednosnih stavova učitelja.

Kompetencije učitelja određuju se u odnosu na ciljeve i ishode učenja i trebaju osigurati profesionalne standarde o tome kakva se pedagoška praksa smatra uspješnom.

Ovako definirane kompetencije se odnose na:

- Nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave;
- Poučavanje i učenje;
- Podršku razvoju ličnosti učenika;
- Komunikaciju i suradnju.

Na temelju postavljenog predmeta istraživanja možemo reći da je cilj našeg istraživanja otkrivanje nedostajućih kompetencija učitelja i predlaganje načina za njihov razvoj.

Imajući u vidu predmet istraživanja, definirane kompetencije i njihov značaj za obrazovni sustav, postavili smo sljedeće zadatke istraživanja:

- Ispitati koliko učitelji smatraju sebe uspješnim u odnosu na definirane kompetencije;
- Ispitati koliko učitelji sebe smatraju uspješnim u odnosu na realizaciju poslova u školi;
- Ispitati koliki je doprinos pojedinih studijskih predmeta tijekom inicijalnog obrazovanja za razvoj nedostajućih kompetencija;
- Ispitati koliko su učitelji motivirani za stručno usavršavanje i zašto;
- Ispitati šta nude akreditirani programi stručnog usavršavanja u smislu nedostajućih kompetencija.

U ostvarivanju cilja i zadataka našeg istraživanja opredijelili smo se za kvantitativnu i kvalitativnu istraživačku metodologiju.

Kada je riječ o kvantitativnom dijelu našeg istraživanja proveli smo anketiranje 107 učitelja na doškolavanju s različitih učiteljskih fakulteta na teritoriju Republike Srbije. U ispi-tivanju je korištena namjenski sastavljena anketa-inventar stavova učitelja o potrebi sop-stvenog stručnog usavršavanja.

U cilju otkrivanja nedostajućih kompetencija izvršili smo i kvalitativnu analizu sadržaja akreditiranih programa stručnog usavršavanja u Republici Srbiji za 2015 godinu. Analizirani su kompetencije i ključna znanja i vještine koje se nude u više od 700 akreditiranih programa stručnog usavršavanja namijenjenih učiteljima i drugim nastavnicima i suradnicima.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U odnosu koliko učitelji smatraju sebe uspješnim prema definiranim kompetencijama, oni su sebe procijenili kao “više”, “prosječno” ili “manje” uspješnim na način kako je to prikazano u prvoj tablici.

Tablica 1.
Procjena uspješnosti u odnosu na postavljene kompetencije

Godine iskustva	Procena razine uspješnosti			Svega
	Veoma uspješan	Prosečno uspješan	Manje uspješan	
Neovisno od broja godina	31 (29%)	70 (65%)	6 (7%)	107 (100%)
0 do 5 godina	6 (38%)	9 (56%)	1 (6%)	16 (100%)
Više od 5 godina	25 (27%)	61 (67%)	5 (5%)	91 (100%)

Kako se radi o delikatnom procesu samovrednovanja treba imati u vidu da su na procjenu utjecali i psihološki faktori kao što su samopoštovanje i slika o sebi. Oko 2/3 učitelja osjećalo se prosječno profesionalno uspješnim. Dio ispitanih sebe je ocijenio na nižoj razini profesionalne uspješnosti zbog skromnijeg radnog iskustva - ispod 5 godina.

O razlikama u samoprocenjivanju razine uspješnosti, s obzirom na godine radnog iskustva, teško je dati preciznije određenje, jer imamo vrlo mali broj ispitivanih učitelja bez ili s do 5 godina iskustva u odnosu na brojnost druge kategorije ispitanika.

Koliko se više osjećaju kompetentnijim oni koji su sa dužim radnim iskustvom vidi se i po tome što su oni koji su imali više od 5 godina radnog iskustva sebe procjenjivali kao više uspješnim učiteljem. Vjerojatno takvoj procjeni je najviše pridonijelo duže radno iskustvo. Osim toga, većoj profesionalnoj kompetentnosti vjerojatno je doprinijelo i dulje vrijeme provedeno u različitim vidovima i različitim programima akreditovanog stručnog usavršavanja.

Kako učitelji procjenjuju svoju profesionalnu kompetentnost u odnosu na realizaciju različitih poslova koje u školi obavljaju, prikazali smo u narednoj tablici.

Tablica 2.
Kompetentnost učitelja u odnosu na važnije poslove u školi

Vrsta posla	O do 5 god.					Više od 5 god.					M za O-5	M za više od 5
	Razina stručnosti					Razina stručnosti						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Izrada planova i programa		2	3	7	4		4	17	38	32	3,81	4,08
Primjena suvremene obr. tehnogije u nastavi		2	5	6	3	3	7	31	37	13	3,63	3,55
Dopunski obr.-odg. rad			4	3	9	2	4	8	23	54	4,31	4,65
Korektivno-pedagoški rad	2	1	3	6	4	11	15	10	41	14	3,56	3,35
Dodatni obr.-odgojni rad		2	2	7	5	3	3	14	30	41	3,94	4,13
Opisno ocjenjivanje	1	1	4	4	6	13	6	22	30	20	3,81	3,42
Ocjenjivanje i vrednovanje uopšte			3	6	7		4	7	40	40	4,25	4,27
Vođenje odelj. starješinstva			1	9	6	2	2	2	24	61	4,31	4,54
Pozn. predmeta iz kojih se izvodi nastava			1	7	8	3	1	1	25	61	4,44	4,54
Pozn. postupaka upoz. ličnosti učenika		1	1	7	7	5	1	5	35	45	4,25	4,25
Poznavanje pripreme djece za školu u vrtiću		3	1	7	5	3	5	20	40	23	3,88	3,82
Poznavanje odrastanja i razv. problema djeteta		1	3	8	4		4	10	48	29	3,94	4,12
Poznavanje normativa u oblasti obrazovanja	1	2	4	9		8	5	22	49	7	3,31	3,46
Uvid u iskustva razvijen. zemalja	5	1	3	6	1	11	18	37	16	9	2,81	2,93

Na temelju frekvencije ocjena na razini 4. i 5. stupnja skale, i visine aritmetičkih sredina, učitelji do 5 godina radnog iskustvu u struci najkompetentniji su za poslove:

- poznavanje gradiva i izvođenja nastave iz osnovnošolskih predmeta;
- vođenja odeljenskog starješinstva;
- izvođenja tzv. dopunskog obrazovno-odgojnog rada i
- ocjenjivanje učenika.

Popis kompetentnosti radno iskusnijih učitelja je duplo duži:

- dopunski obrazovno-odgojni rad s učenicima,
- vođenje starješinstva;
- poznavanje gradiva i izvođenja nastave iz osnovnoškolskih predmeta;
- ocjenjivanje;
- poznavanje i primjena raznovrsnih postupaka upoznavanja ličnosti učenika;
- poznavanje dječje psihologije i razvojnih problema djetinjstva;
- izvođenje dodatnog obrazovno-vaspitnog rada i
- osposobljenost za izradu nastavnih i drugih programa i planova obrazovno-vaspitnog rada u školi.

Najnižu kompetentnost mlađi učitelji pokazuju u poznavanju pedagoške prakse drugih zemalja, opisno ocjenjivanje učenika i poznavanje školskih normativa, a stariji učitelji nisu baš najbolje kompetentni u poslovima: opisnog ocjenjivanja, korektivno-pedagoškog rada i uvida u iskustvo razvijenijih zemalja. Sve ostale kompetencije, kako kod mlađih tako i kod starijih učitelja, su u granicama prosječnosti.

Kompetentnosti učitelja, najviše su doprinijeli sadržaji i način ostvarivanja nastave, vježbi i drugih aktivnosti tijekom programa doškolavanja.

Tablica 3.
Doprinos pojedinih predmeta stručnoj kompetentnosti učitelja

Red. br.	Nastavni predmet	Rang značaja
1.	Sve metodike	I
2.	Didaktika	II
3.	Školska i porodična pedagogija	III
4.	Pedagoška i razvojna psihologija	IV
5.	Književnost za djecu	V
6.	Informatika	VI
7.	Kultura govora sa retorikom	VII
8.	Matematika	VIII
9.	Srpski jezik	IX
10.	Istorija	X
11.	Ostali predmeti	XI

Kada je riječ o motivaciji učitelja za stručno usavršavanje, vrste i rang pojedinih motiva prikazani su u sljedećoj tablici.

Tablica 4.
Vrste i rang značaja pojedinih motiva stručnog usavršavanja učitelja

Naziv motiva ili razloga	Rang značaja
Potreba za sručnim usavršavanjem zbog sve većih zahtjeva rada - poslova	I
Očekujem da ću biti profesionalno kompetentniji i uspješniji	II
Treba očekivati da će fakultetsko obrazovanje učitelja biti obavezno	III
Sa povećavanjem nivoa obrazovanja povećava se i plaća	IV
Fakultetsko obrazovanje je pretpostavka napredovanja i s obzirom na zakonom pretpostavljenu ljestvicu stručnih zvanja u prosvjetnoj struci	V
Smatram da ću na ovaj način steći više samopoštivanja i ugleda u društvu i školi	VI
Skoro svi učitelji već imaju fakultetsko obrazovanja, pa zašto ne i ja?	VII
Da se stručno usavršavam od mene očekuje kolektiv, direktor škole i svi ostali	VIII
Namjeravam se upisati na poslediplomski studij	IX
Stručno usavršavanje je i jedan od načina kako sačuvati radno mjesto	X

Neki od spomenutih motiva su jasni i očekivani. Međutim, nije beznačajno napomenuti da se i ovdje kao i u drugim istraživanjima redovito potvrđuje da je visina plaće tek na trećem ili na četvrtom mjestu i da u tom pogledu uvijek prednjače motivi humanijeg i, u vrijednosnom smislu, općeg značaja.

Kada je riječ o akreditiranim programima stručnog usavršavanja obavili smo analizu zastupljenosti definiranih kompetencija unutar ponuđenih programa stručnog usavršavanja namijenjenih učiteljima. Također, analizirali smo i sadržaj u smislu znanja i vještina koje se nude u okviru definiranih kompetencija. U sljedećim tablicama prikazana je zastupljenost kompetencija i učestalosti određenih znanja i vještina u službeno ponuđenim programima.

Tablica 5.
Zastupljenost defininiranih kompetencija u programima stručnog usavršavanja

Definirane kompetencije	postotak
Nastavna oblast, predmet i metodika nastave	56%
Poučavanje i učenje	24%
Potpora i razvoj ličnosti učenika	13%
Komunikacija i suradnja	12%

Tablica 6.
Učestalost znanja i vještina unutar kompetencije. Nastavna oblast, predmet i metodika nastave.

Znanja i vještine u okviru definirane kompetencije	Rang učestalosti
Poznavanje naučne discipline kojoj pripada predmet koji predaje	I
Poznavanje odgovarajuće oblasti i znanja o nastavnom planu i programu predmeta	II
Didaktičko-metodička znanja neophodna za predmet koji predaje	III
Poznavanje opštih principa, ciljeva i ishoda obrazovanja i odgoja, kao i opštih i posebnih standarda postignuća učenika i njihove međusobne povezanosti	IV
Poznavanje tehnologije koja prati naučnu disciplinu i predmet koji predaje	V
Razumjevanje socijalne relevantnosti sadržaja predmeta	VI
Poznavanje stranog jezika u funkciji predmeta koji predaje	VII

Tablica 7.
Učestalost znanja i vještina u okviru kompetencija za poučavanje i učenje.

Znanja i vještine u okviru definirane kompetencije	Rang učestalosti
Posjeduje znanja o prirodi učenja, različitim stilovima učenja i strategijama učenja	I
Posjeduje znanja o prirodi mišljenja i formiranju naučnih pojmova	II
Posjeduje znanja o kognitivnom razvoju učenika	III

Tablica 8.
Učestalost znanja i vještina unutar kompetencije. Potpora i razvoj ličnosti učenika.

Znanja i vještine u okviru definirane kompetencije	Rang učestalosti
Poznavanje psihičkog, emocionalnog i socijalnog razvoja učenika	I
Pozvanje različitih načina motiviranja učenika	II
Znanja o podsticanju razvoja ličnih kapaciteta i uvažavanja individualnosti	III
Znanja o potpori učenicima iz osjetljivih društvenih grupa	IV
Znanja o fizičkim, emocionalnim, socijalnim i kulturnim različitostima	V

Tablica 9.
Učestalost znanja i vje*ština unutar kompetencije.*

Znanja i vještine u okviru definirane kompetencije	Rang učestalosti
Znanja o dostupnim resursima za potporu obrazovno-odgojnog rada	I
Znanja o važnost suradnje sa roditeljima/skrbnicima	II
Poznavanje oblika i sadržaja suradnje sa različitim partnerima	III
Znanja o tehnikama uspješne komunikacije	IV

Iz prikazanih tablica koje se bave analizom programa stručnog usavršavanja vidimo da je najzastupljenija kompetencija koja se nudi vezana za nastavnu oblast i konkretne predmete, dok su ostale kompetencije značajno slabije zastupljene, zajedno u ukupno 44% akreditiranih programa stručnog usavršavanja.

Zaključak

Razine kompetentnosti učitelja s obzirom na godine radnog staža kao uloge i poslova koji iz toga proizlaze, ukazuju na to da sustav primarnog obrazovanja i sustav stručnog usavr-šavanja nisu u dovoljnoj mjeri podudarni s ulogom i profesionalnim zahtjevima koji proizlaze iz uloge i funkcija učitelja. Smatramo da izložena lista profesionalnih zahtjeva prema učiteljima, kao i izložene kvantitativne i kvalitativne procjene, kao odgovori na istraživačkim zadacima postavljena pitanja, jasno ukazuju na to kakve bi promjene trebalo unijeti u postojeći sustav inicijalnog i bazičnog obrazovanja učitelja, a najviše u sustav stručnog usavršavanja.

U kontekstu svega treba imati u vidu i to da ma kakve se promjene u tom pogledu po-du-zimale, po nama, prvenstveno treba imati u vidu to da se profesionalna kompetentnost u punoj mjeri samo time ne može osigurati, a da se istovremeno ne vrši i pozitivna školska i profesionalna selekcija, a u toku radnog angažiranja ne stvaraju potrebni uvjeti za uspješno pedagoško djelovanje ili dovoljno stimulativan sustav vrednovanja i nagrađivanja učitelja za svoj profesionalni rad i zalaganje na poslu.

Kada je riječ o akreditiranim seminarima stekli smo dojam da se od ponuđenih kompe-tencija najviše usavršava i razvija jedna, a to je kompetencija koja se odnosi na nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave, dok su ostale u velikoj mjeri zanemarene. Posebno je uočljivo da učiteljima nedostaju znanja i vještine iz sljedećih oblasti:

- Poznavanje psihičkog, emocionalnog i socijalnog razvoja učenika;
- Poznavanje različitih načina motiviranja učenika;
- Znanja o prirodi učenja, različitim stilovima učenja i strategijama učenja;
- Znanja o prirodi mišljenja i formiranju znanstvenih pojmova;
- Znanja o kognitivnom razvoju učenika;
- Znanja o poticanju razvoja osobnih kapaciteta i uvažavanju individualnosti;
- Znanja o podršci učenicima iz osjetljivih društvenih skupina;
- Znanja o fizičkim, emocionalnim, socijalnim i kulturnim razlikama;
- Znanja o dostupnim resursima za potporu obrazovno vaspitnog rada;
- Znanja o važnost suradnje s roditeljima/skrbnicima;
- Poznavanje oblika i sadržaja suradnje s različitim partnerima;
- Znanja o tehnikama uspješne komunikacije;
- Poznavanje tehnologije koja prati znanstvenu disciplinu i predmet koji predaje;
- Razumijevanje socijalne relevantnosti sadržaja predmeta;
- Poznavanje stranog jezika u funkciji predmeta koji predaje.

Uz sve to što sadrže nalazi našeg empirijskog istraživanja valja imati u vidu i sljedeće:

- da skup ispitivanih učitelja, nije potpuno reprezentativan jer je u njemu izrazita brojna neravnoteža između učitelja s radnim iskustvom do 5 i više od pet godina radnog staža;
- skup ispitivanih učitelja sačinjavali su samo oni učitelji koji su na doškolavanju, a ne i oni koji u doškolavanje kao vid stručnog usavršavanja nisu uključeni;
- da su analizirani samo javno dostupni i u "papirima" vidljivi sadržaji, ciljevi, metode i ishodi akreditiranih programa stručnog usavršavanja što nije nikakva garancija da se oni i realiziraju u skladu sa tim.

Ipak, smatramo da smo ovim istraživanjem dali mali ali mjerljiv doprinos razumijevanju problematike cjeloživotnog učenja iz koje proizilazi stručno usavršavanje učitelja i razvoj nedostajućih kompetencija.

Literatura

Aspin, David N. & Chapman, Judith D. (2007). „Lifelong Learning Concepts and Conceptions" in: David N. Aspin, ed.: Philosophical Perspectives on Lifelong Learning, Springer.

Budimir-Ninković, G. (2007). Savremena obrazovna tehnologija i funkcije nastavnika, Zbornik radova Tehnologija, informatika, obrazovanje. Urednici Mirčeta Danilović i Slobodan Popov, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd; Centar za razvoj i primenu nauke, teh-

nologije i informatike, Novi Sad; Prirodno Matematički fakultet Novi Sad br. 4, str. 120-126.

Commission of the European Communities: „Adult learning: It is never too late to learn". COM(2006) 614 final. Brussels, 23.10.2006.

Day, C. (1999). *Developing teachers the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press. Department of Education and Science (2000). Learning for Life: White Paper on Adult Education. Dublin: Stationery Office.

Europska komisija (2000).Memorandum o cjeloživotnom učenju, radni materijal komisije SEC (2000) 1832, Brussels.

Field, J. (2000). *Lifelong learning education across the lifespan*. London: Routledge.

Fischer, G. (2000). „Lifelong Learning - More than Training" in Journal of Interactive Learning Research, Volume 11 issue 3/4 pp 265-294.

Hartley, D. (2006). *Teacher education*. London: Routledge.

Holmes, A. (2002). *Lifelong learning*. Oxford, U.K.: Capstone Pub.

Horvat, A., Lapat, G., (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. Andragoški glasnik: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Vol. 16, br. 2, 2012, str. 131-142.

Janković, P. (1994). Profesionalno usmeravanje, selekcija i obrazovanje učitelja, Novi Sad: Pedagoška akademija.

Merriam, S. B. & Caffarella, R.S. (2007). Learning in adulthood: A comprehensive guide. San Francisco: Josseey-Bass.

Vizek Vidović, V. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Weert, T. (2004). *Lifelong learning in the digital age sustainable for all in a changing world : IFIP Technical Committee 3 (Education), Lifelong Learning Working Track in the IFIP con-fe-rence, E-training practices for professional organisations, Pori, Finland, 7-11 July 20*. Boston: Kluwer Academic.

Gordana Budimir-Ninković
Fakultet Pedagoških nauka Sveučiliša u Kragujevcu
Milana Mijalkovića 14, 35000 Jagodina, Srbija
budimirninkovic@yahoo.com

Aleksandar Janković
Pedagoški fakultet u Somboru, Sveučilišteu Novom Sadu
Podgorička 4, 25000 Sombor, Srbija
prof@ptt.rs

Nenad Stevanović
Fakultet Pedagoških nauka Sveučilišta u Kragujevcu
Milana Mijalkovića 14, 35000 Jagodina, Srbija
nenadstevan@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 302-313

Class teachers'professional development in the function of the development of the missing professional competences and lifelong learning

Gordana Budimir-Ninković[1], Aleksandar Janković[2] and Nenad Stevanovic[1]
[1]*Faculty of Education in Jagodina University of Kragujevac, Jagodina, Serbia*
[2]*Faculty of Education in Sombor University of Novi Sad, Sombor, Serbia*

Abstract

In the paper we take into consideration the range and quality of the class teachers' professional competences. The main purpose of the paper is to point out the professional development programmes in Republic of Serbia and the authors' research who participated in the mentioned teachers' development as well. Also, the paper deals with the programme's role of the professional development in the context of whole-life learning. In this sense, the paper especially deals with some competencies that class teachers lack and which are, on the other hand, crucial for the successful and productive teaching practice. In the paper we ana-lyse the content, competences that are prescribed by the programme of the professional development and some comparisons with the competences that both class teachers and researchers consider important.

The research done so far, in great deal, has shown that class teachers lack specific pedagogical competences and that these teachers are not aware of this lack. When we say this we take into consideration the needed skills that are in demand for the successful teaching of a class teacher. Since, we live in the era of the ongoing social, economic and technological chan-ges, a class teacher are expected keep up with these changes. The aim of this paper is to point out that even though we have great number of the professional programmes for class teachers, these programmes still do not develop some professional competences.

Having all this in mind, we may conclude that there is enough space for the professional programmes to include some class teachers' competences that they lack and that are in demand for their better future professional improvement and practice and their lifelong learning as well.
Keywords: *class teacher, professional competences, professional development programmes, professional development, whole-life learning.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 314-323

Studentski doprinos razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja

Vesna Buljubašić Kuzmanović
Filozofski fakultet Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Inkluzivna kultura i praksa studenata budućih nastavnika potiče se i razvija tijekom studiranja. U tu svrhu, za potrebe projektne nastave iz kolegija Pedagogija djece s teškoćama u razvoju, studenti su uspostavili suradnju sa školama, nastavnicima i učenicima te asistentima u nastavi. Organizirali su posjet Centru za odgoj i obrazovanje Ivan Štark, ugostili Osječki centar za inkluziju i stručnog suradnika logopeda.

Cilj je projektne nastave bio uspostaviti mrežu inkluzivnog obrazovanja i kontinuirano, iz različitih perspektiva, vrednovati njezine učinke. Za potrebe mrežne koordinacije kreirana je Gantt tablica koja omogućava grupiranje projektnih aktivnosti prema vremenu i nositeljima, cilju, zadacima, sadržajima, metodama rada i načinu vrednovanja. Osim gantograma, studenti su razvili e-portfolio unutar kojeg su objedinili prezentacije, video zapise, web stranice, slike, anketne upitnike, izvješća, programe i druge podatke i dokumente projekta.

Ovako dinamične projektne aktivnosti, implementirane u zajednicu, prožete iskustvom iz života, rada i studiranja, obuhvatile su 27 studenata, 15 nastavnika i 15 asistenata koji surađuju u odgojno-obrazovnom procesu te 203 učenika iz njihovih odjeljenja. Prezentirano je 10 nastavnih tema o inkluziji, kreativno predstavljen program Globalno čitanje i pisanje te vizualna komunikacija znakovnim jezikom. Ostvarena terenska nastava te iskustva pojedinih stručnjaka i njihovih učenika/korisnika bila su snažan pokretač studentskog doprinosa u razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja kao puta dobre prakse.

Ključne riječi: *e-portfolio; gantogram; inkluzija; projektna nastava.*

Uvod

Brojni međunarodni i domaći dokumenti promiču inkluziju, ali unatoč jasno definiranim zakonskim okvirima proces uključivanja djece s teškoćama u redoviti obrazovni sustav te ostvarenje predviđenih mjera i praćenje provedbe istih je otežano (Bouillet, 1995). Nedovoljno razumijevanje društvenog i obrazovnog okruženja, izostanak međudjelovanja i suradnje te neodgovarajuće poštivanje potrebe za multidisciplinarnim pristupom, percipira se kao otegotna okolnost. Upravo taj segment uspješnosti, koji podrazumijeva suradnju i povezivanje različitih izvora u razvoju inkluzivne kulture i prakse, pokazao se održivim, a ne prakticira se u poželjnim razmjerima. Inkluzija, za razliku od puke integracije, proces je koji zahtjeva grupni napor, dostupno i učinkovito obrazovanje unutar zajednice kojoj pripada i škola i obitelj te svi oblici obrazovnih inicijativa u zajednici i podrška iz svih resursa (Stubbs, 1998; Giangerco i sur. 2001). U fokusu je razvoj inkluzivnog kurikuluma (Daniels i sur., 2003) koji jača uključenost (Ballard, 1995; Sebba, 1996), a smanjuje isključenosti iz osnovnih tijekova društva kako bi se što učinkovitije nosilo s raznovrsnošću i razlikama (Forest, Pearpoint, 1992). Na različitost se ne gleda kao na problem koji treba premostiti već kao dragocjen resurs koji podržava učenje za sve te potiče i razvija odnose između obitelji, škole i lokalne zajednice. Ta sinergija sagledava se kao zajednička misija (Rouse, Florian, 1996) gdje se učenici s teškoćama u razvoju, jednako kao i ostali učenici, osjećaju cijenjeni, potrebni i ravnopravni (Uditsky, 1993), imaju prijatelje i društveno su prihvaćeni ne samo u školi već i izvan škole, u zajednici (Hall, 1996). Sve navedeno, gledano iz suvremene pedagogijske perspektive, govori koliko je važno razvijati mrežu inkluzivnog obrazovanja zasnovanu

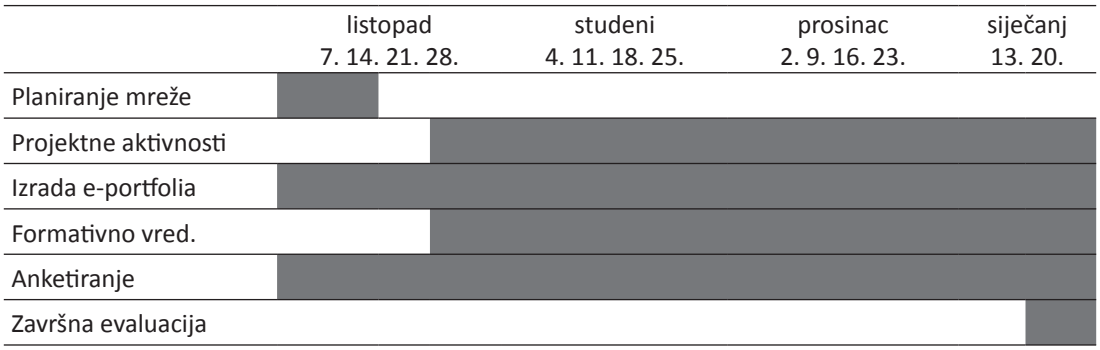
na pozitivnim i razvojnim načelima, učenju prilagođenom djetetovim potrebama, interesima i sposobnostima, skupu različitih čimbenika koji utječu na uspješnu inkluzivnu praksu (Ainscow i sur. 2003), suradnju škole i roditelja s lokalnom zajednicom (Henderson, Mapp, 2002) čiji je krajnji cilj dobrobit svih.

Inkluzivna kultura i praksa studenata, budućih nastavnika, potiče se i razvija tijekom studiranja. U tu svrhu, za potrebe projektne nastave iz kolegija Pedagogija djece s teškoćama u razvoju, studenti su razvijali mrežu inkluzivnog obrazovanja, uspostavili suradnju sa školama, nastavnicima i učenicima te asistentima u nastavi. Organizirali su posjet Centru za odgoj i obrazovanje Ivan Štark iz Osijeka, ugostili Osječki centar za inkluziju i stručnog suradnika logopeda te u sklopu seminarske nastave prezentirali 10 tema o inkluziji i na kreativan, multidisciplinaran način predstavili svih 15 projektnih aktivnosti.

Metodologija istraživanja

Cilj je projektne nastave bio uspostaviti mrežu inkluzivnog obrazovanja i kontinuirano, iz različitih perspektiva, vrednovati njezine učinke. Pretpostavka je bila da će ostvarena terenska nastava i aktivnosti na nastavi te iskustva pojedinih stručnjaka i njihovih učenika/korisnika biti snažan poticaj studentskom doprinosu razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja kao puta dobre prakse. Ovako dinamične projektne aktivnosti, implementirane u zajednicu, prožete iskustvom iz života, rada i studiranja, obuhvatile su 27 studenata Filozofskog fakulteta u Osijeku, Preddiplomskog dvopredmetnog studija pedagogije, 15 nastavnika i 15 asistenata koji surađuju u odgojno-obrazovnom procesu te 203 učenika 5. razreda iz osam osnovnih škola grada Osijeka. Kontakt s asistentima, nastavnicima i učenicima omogućila je studentica koja je pisala diplomski rad na temu Asistent u nastavi (Tabak, 2013). Koristeći njezina iskustva i nalaze, studenti su istraživanje proširili i na učenike te na taj način još dublje propitali inkluzivnu kulturu škole. Instrumenti korišteni u ovom istraživanju odnosili su se na anketni upitnik za asistente, nastavnike i učenike. Za potrebe mrežne koordinacije kreirana je Gantt tablica koja omogućava grupiranje projektnih aktivnosti prema vremenu i nositeljima, cilju, zadacima, sadržajima, metodama rada i načinu vrednovanja te Gantogram (Ganttov grafikon) koji ilustrira početni i krajnji datum projektnih aktivnosti i njihovu radnu strukturu u sažetom vremenskom tijeku (zimski semestar ak. god. 2014./2015). Tijekom projektne nastave vršilo se formativno vrednovanje, a na samom kraju provedena je i završna evalucija.

Planiranje mreže inkluzivnog obrazovanja, kao što se vidi iz gantograma koji slijedi, krenulo je na samom početku projektne nastave, u listopadu 2014. Dogovorena je realizacija 15 tema inkluzivnog obrazovanja i određeni nositelji istih (2-3 studenta za svaku temu). Izvršene su pripreme za terensku nastavu i dogovoreni gosti u nastavi, načini prikupljanja podataka i vrednovanja. Tijekom projektnih aktivnosti, od 28. listopada 2014. do 20. siječnja 2015. studenti su razvijali i e-portfolio u koji su pohranili svoje radove, dokumente, slike i vježbe koje su provodili sa studentima te svoja iskustva u radu, razmišljanja i informacije učinili dostupne drugim studentima na adresi: http://web.ffos.hr/pedagogija/?id=136.



Grafikon 1. Gantogram projektnih aktivnosti

Rezultati i rasprava

Gantt tablica projektnih aktivnosti prikazana je i interpretirana sažeto, bez detalja koje je moguće pronaći u e-portfoliu. Naglasak je stavljen samo na neke aspekte određene teme, odnosno na ishode učenja koji su dominirali unutar određene aktivnosti te prosječna procjena.

Tablica 1.
Gantt tablica projektnih aktivnosti

Projektne aktivnosti i nositelji	Cilj, zadaci, sadržaji, metode	Evaluacija
1. Integracija i inkluzija: zakonski okviri J. Bradarić, M. Ljubas, M. Sabljo	Upoznati zakone, pravilnike i naputke vezane za školovanje djece s posebnim potrebama, Nacionalnu strategiju, Konvenciju o pravima djeteta, HNOS i NOK. Analiza sadržaja.	Modeli integracije 28. 10. 2014
2. Posebnosti rada s učenicima oštećenog vida D. Benašić, I. Gašparac	Vrste i kategorije oštećenja vida, prilagodbe potrebama učenika. Metode usmenog izražavanja i diskusije.	Prilagodbe u nastavi 4. 11. 2014.
3. Posebnosti rada s učenicima oštećenog sluha S. Poturica, I. Zovko, M. Javorček	Učenici oštećena sluha (gluhi, nagluhi). Prilagodbe u radu. Znakovno pismo. Metode dramatizacije, praktičnih radova, vizualizacije.	Načini ocjenjivanja 11. 11. 2014.
4. Posebnosti rada s učenicima otežane glasovno-jezične i govorne komunikacije K. Kasunović, A. Stošić	Poremećaji glasa (suviše visok ili nizak, hrapav, škripav) i poremećaji govora (teškoće u artikulaciji glasova, mucanje i brzopletost). Analiza obilježja čitanja i pisanja.	Prilagodbe u radu, nalazi istraživanja 18. 11. 2014.
5. Poliklinika SUVAG, Zagreb Gost –predavač: M. Kelić	Disleksija i disgrafija. Predavanje i radionica logopeda. Primjeri iz prakse.	13.1.2015.
6. Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima M. Knežević, I. Čordaš, R. Živković	Karakteristike učenika s motoričkim teškoćama i kroničnim bolestima. Prilagodbe u nastavnom radu i omogućavanje uspjeha. Pomoć, podrška, motivacija, pozitivna potkrepljenja.	Nastava izvan škole 25. 11. 2014.
7. Posjet Centaru za odgoj i obrazovanje I. Štark, Osijek Ravnateljica, pedagog	Prošlost i sadašnjost Centra: osnovna škola, produženi boravak, radno osposobljavanje i terapijski postupci. Terenska nastava.	Uvid u praksu 7. 11. 2014.
8. Posebnosti rada s djecom sniženih intel. sposobnosti T. Cvijanić, V. Macanić, J. Gagulić	Značajke i kategorije učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima. Orijentacijska lista, individualizacija (IOOP) i socijalizacija.	Faze izrade IOOP-a 2. 12. 2014.
9. Posebnosti rada s učenicima s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti A. Kolobarić, B. Ježik, A. Komljenić	Razvojne značajke ADHD-a. Prilagodbu u radu. Tri tipa poremećaja: predominantno nepažljivi tip (ADD), kombinirani ADHD/ADD i impulzivni ADHD. E-učenje: sadržaji internetskih portala.	Dijete s ADHD-om u razredu. 9. 12. 2014.
10. Asistent u nastavi D. Cvjetović, D. Ribičić	Tko je asistent u nastavi i njegove zadaće? Asistenti, nastavnici, učenici. Anketni upitnik.	Istraživanje 16. 12. 2014
11. Program Globalno čitanje Vanjski suradnici	Digitalizacija programa Igrom do govora. Ritmika, glazbene stimulacije, igre oponašanja	Učenje i igra 23. 12. 2014.
12. Ponašanje učenika u školi K. Vukanović, B. Mataija, I. Delić	Aktivni i pasivni oblici poremećaja u ponašanju. Odgojno djelovanje.	Soc. vještine 20. 1. 2015.
13. Osječki centar za inkluziju Gosti u nastavi, psiholog i korisnik	Proces uključivanja osoba s mentalnom retardacijom u društvo, deinstitucionalizacija.	Inkluzija 16. 12. 2014.
14. Darovitost M. Kovačević, L. Jelinek, P. Babić	Što je darovitost i talentiranost? Oblici potpore, akceleracija i obogaćivanje nastave.	Praksa škola 20. 1. 2015.
15. Škola i inkluzija I. Tabak, nositeljica kolegija	Mreža inkluzivnog obrazovanja u školskoj praksi (asistenti, nastavnici, učenici). Anketa.	Istraživanje 20. 1. 2015.

Prezentacija teme *Integracija i inkluzija – zakonski okviri*, krenula je od različitih definicija – tko su učenici s posebnim potrebama, odnosno teškoćama u razvoju. Navedene odrednice analizirane su kroz zakone, pravilnike i naputke vezane za školovanje osoba s posebnim potreba-

ma uzimajući u obzir Konvenciju o pravima djeteta, Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS, 2006) i Nacionalni okvirni kurikulum (NOK, 2011). Istaknuta su tri modela integracije: model milosrđa ili model deficita, medicinski model i socijalni ili društveni model. Afirmiran je, za razliku od prethodna tri, model ljudskih prava (osoba je jednaka sa svima, cilj je osobi pružiti podršku i potporu okoline) te vidovi školovanja učenika s posebnim potrebama.

Tema *Posebnosti rada s učenicima oštećenog vida* u najvećoj se mjeri bavila specifičnim sadržajima (vizualno funkcioniranje, vježbe orijentacije i kretanja, zvučne knjige, Braillevo pismo) te se usredotočila na načine na koje učenici upoznaju svijet oko sebe koristeći preostala osjetila, uspostavljaju interakciju i komunikaciju s drugima te na koji način se vrši prilagodba odgojno-obrazovnog procesa, metoda učenja i poučavanja. Važno je znati odgovoriti na teškoće u vizualnoj percepciji koje karakterizira netočnost, usporenost i smanjena moć zapažanja. Istaknuta je i važnost suradnje škole s roditeljima, stručnim suradnicima, asistentom u nastavi, tiflopedagogom, a upoznat je Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek.

Tema *Posebnosti rada s učenicima oštećenog sluha* razmatrala se unutar razvojnih značajki djeteta i njegovog cjelovitog razvoja, stupnju oštećenja (gluhi i nagluhi) te se usredotočila na pitanja – kako prepoznati da dijete ima oštećenje sluha i kako se prilagoditi specifičnim potrebama djeteta, njegovu teško razumljivu govoru, odstupanjima u izgovoru, intonaciji, ritmu i kvaliteti govora. Samu okosnicu ove teme, popraćenu principom zornosti u svim segmentima, činili su načini praćenja i ocjenjivanja učenika s oštećenjem sluha gdje je istaknuto usmeno provjeravanje (češće kroz manje cjeline), pismeno (jasna i kratka pitanja), razgovor, kvizovi, samostalno učenje i kreativno produbljivanje. Naglasak je na zornosti, postupnosti, strpljivosti, kreativnosti, iskustvu te potrebama, interesima i sposobnostima djeteta, uvažavajući individualizirani pristup. Prikazana je videoprezentacija kako izgleda jedan školski dan učenika s oštećenjem sluha u *Illionois School for the Deaf (2014).* Vježbano je i znakovno pismo te pjevanje na znakovnom jeziku uz video-podršku i udžbenik za učenje hrvatskog znakovnog jezika (Tarczay i sur., 2006). Prezentirao se i kratki uvid u surdopedagogiju kao specifičnu disciplinu koja se bavi rehabilitacijom osoba oštećenog sluha.

Tema *Posebnosti rada s učenicima otežane glasovno-jezične i govorne komunikacije* najviše se bavila analizom rezultata istraživanja koji su pokazali da se najučestalije teškoće u čitanju i pisanju odnose na zamjene grafički sličnih slova (b-d, b-p, m-n, n-u, a-e, s-z, š-ž) i zamjene slogova (on-no, ej-je, mi-im) i povezivanje glasova i slogova u riječi (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012). Ova tema je bila priprema za predavanje i radionicu o disleksiji i disgrafiji i poteškoćama u učenju s primjerima iz prakse.

Tema *Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima* krenula je s teorijskom podlogom i razvojnim značajkama djece s različitim oblicima i težinom poremećaja pokreta, položaja tijela, funkcije pojedinih dijelova tijela te različitih oštećenja i bolesti trajnijeg karaktera. Naime, motorički poremećaji variraju od blagih do vrlo teških koji mogu zahtijevati i potpunu ovisnost o pomoći druge osobe u obavljanju svakodnevnih aktivnosti. Stoga je važno dobro se u školi pripremiti za prihvat tih učenika te osigurati potrebne uvjete u školi (lift, prilazne rampe, sanitarije) kao i svu potrebnu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku pripremu. Zbog promjenjivosti zdravstvenog stanja učenika s kroničnim bolestima, potrebe liječenja u bolnici i česti izostanci s nastave njihova su svakodnevnica. Stoga su studenti naglasili važnost održavanja nastave izvan škole (u bolnicama i roditeljskom domu).

Posjet Centru za odgoj i obrazovanje Ivan Štark u Osijeku, kao i svake godine, organiziran je uz pomoć ravnateljice i pedagoginje Centra. Održana je kratka video-prezentacija o Centru, njegovoj djelatnosti u prošlosti i sadašnjosti. Pri Centru djeluje osnovna škola čiji su polaznici učenici od prvog do osmog razreda koji rade po IOOP-u te su uključeni u posebne stručne i terapijske postupke. Kao jedinstveni dio nastave, organiziran je i produženi boravak podijeljen na tri međusobno povezana dijela: slobodno vrijeme s organiziranim toplim obrokom, odgojno-obrazovni dio te kreativni dio, rad u interesnim skupinama. Studentima je omogućen neposredan uvid u odgojno-obrazovni proces i programske sadržaje poput komunikacije, socijalizacije, brige

o sebi, upoznavanja uže i šire okoline te sadržaje i metode tjelesno-zdravstvene, likovne, glazbene i radne kulture. Osobito im je bio zanimljiv posjet skupini radnog osposobljavanja, djevojkama i mladićima od 17. do 21. godine života koji su priredili izložbu svojih radova.

Tema *Posebnosti rada s učenicima sniženih intelektualnih sposobnosti* naglasak je stavila na intelektualno funkcioniranje (laka, umjerena, teža i teška mentalna retardacija) i adaptivno ponašanje djece kao skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakidašnjem životu u skladu sa standardima za njezinu dob i očekivanjima s obzirom na sociokulturalno porijeklo i uvjete života u zajednici (Žic, 2000). Akcent je stavljen na Orijentacijsku listu i faze izrade IOOP-a (inicijalna procjena, određenje nastavnih predmeta i prilagodba sadržaja, vremenske dimenzije - kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadaci, izbor metoda, individualiziranih postupaka, sredstava i pomagala te načina vrednovanja). Raspravljalo se o poticanju razvoja socijalnih vještina kao što su male kreativne socijalizacijske skupine (MKSS) mladih s intelektualnim teškoćama (Buljevac, Zimšek, 2013).

Tema *Posebnosti rada s učenicima koji imaju poremećaj pažnje/hiperaktivnosti (ADHD)* krenula je dvojbama oko same percepcije ADHD-a kao poremećaja. Djeca i mladi s dijagnosticiranim ADHD-om najčešće su vrlo inteligentna i izrazito maštovita. Neuklapanje u određena pravila i odredbe društva čini ih na neki način stigmatiziranim kao učenike koji su nepažljivi, hiperaktivni i impulzivni, uvijek u "petoj brzini". Autori razlikuju tri osnovna tipa ovog poremećaja: predominantno nepažljivi tip (ADD), kombinirani ADHD/ADD i impulzivni ADHD. Zadatak studenata je bio pretražujući portale i dostupne članke na internetu odgovoriti na pitanje – kako se dijete s ADHD-om osjeća u razredu. Nalazi studenata su grupirani prema tipu poremećaja. Predominantno nepažljivi tip (ADD) ne sluša pozorno i ne obraća pozornost na detalje, ne slijedi upute i pravi greške, ne završava zadatke na nastavi, zaboravlja zadaću i često gubi stvari. Impulzivni tip (ADHD) ima problema sa samokontrolom, prekida razgovor i upada u riječ, diže ruku i odgovara prije nego čuje pitanje, ne prihvaća riječi strpi se ili pričekaj, reagira pretjerano emocionalno i ćudljivo. Kombinirani tip (ADHD/ADD) pokazuje sve gore navedene značajke, pokušava obaviti nekoliko stvari odjedanput, prebacuje se s aktivnosti na aktivnost, često napušta radno mjesto i stalno je u pokretu.

Tema *Globalno čitanje i pisanje* odnosila se na digitalizaciju dijela priručnika Igrom do govora (Stoparić, 1984) u kojoj je svako slovo abecede prikazano kroz ritmičke i glazbene stimulacije te igre oponašanja. Program je namijenjen djeci oštećenog sluha predškolske i rane školske dobi, a primjenjiv je za svu djecu u sklopu početnog čitanja i pisanja.

Tema *Ponašanje učenika u školi/razredu* u najvećoj mjeri je propitivala aktivne i pasivne oblike poremećaja u ponašanju. Najoptimalniji odgojni postupci vezani su za skupne oblike rada i suradničko učenje te interaktivne igre koje doprinose personalizaciji i socijalizaciji učenika. U sklopu teme organiziran je trening socijalnih vještina.

Tema *Darovitost* uvrštena je u projektne aktivnosti zbog toga što i daroviti čine skupinu učenika s posebnim potrebama. Škola ima obvezu poticati i pratiti darovite učenike (Walker, 2007). Najpoznatiji načini davanja potpore darovitima su izdvajanje, ubrzavanje i obogaćivanje programa (Cvetković – Lay, 2010), mentorski rad i raniji polazak u školu.

Tema *Asistent u nastavi ostvarena je* istraživanjem u školama koje je obuhvatilo asistente, nastavnike i učenike, kao važne sudionike u izgradnji mreže inkluzivnog obrazovanja. Rezultati istraživanja su prikazani u tablicama 2., 3.,4., 5. i 6.

Tablica 2.
Samoprocjena asistenta u nastavi o vidovima podrške koju su davali (N=15)

R.b.	Kao asistent u nastavi davao/la sam podršku....	AS	SD
1.	Podršku učeniku	5	0
2.	Podršku učitelju	4.12	0.83
3.	Podršku roditeljima	4.13	0.74
4.	Podršku aktivnostima u školi	4	0.84
5	Podršku kurikulumu	4.07	0.88

Asistenti u nastavi procjenjuju da su najveću podršku davali učeniku, roditeljima i nastavniku, što je i suština njihova posla, a nešto manju podršku školi i kurikulumu. Naime, njihovo aktivnije sudjelovanje u cjelokupnom životu i radu škole uglavnom je svedeno na razredni odjel u kojem asistiraju, a nad kurikulumom nemaju većih ovlasti osim praćenja individualnog programa učenika u skladu s njegovim potrebama, interesima i sposobnostima.

Tablica 3.
Samoprocjena asistenta u nastavi o uspješnosti izvršavanja svojih zadaća (N=15)

R.b.	Zadaće asistenta	AS	SD
1.	Pomoć pri prepisivanju s ploče; davanju uputa, pojašnjavanje zadataka	5	0
2.	Prilagođavanje pisanih materijala za učenje	4.13	0.83
3.	Pomoć i podrška čitavom razredu: povremeni rad i s drugim učenicima	4.27	1.16
4.	Poticanje pozitivnih socijalnih kontakata između učenika	4.87	0.35
5.	Uloga "poveznice" između roditelja i škole	4.4	0.74
6.	Praćenje djetetova napretka	4.73	0.46
7.	Pružanje emocionalne potpore djetetu: poticanje, ohrabrivanje...	4.93	0.26
8.	Poticanje djeteta na samostalnost i neovisnosti	4.73	0.46

Samoprocjene asistenata jasno pokazuju da je njihova osnovna zadaća bila pomoći djetetu u prepisivanju zadataka s ploče, davati dodatne upute i objašnjenja, pratiti djetetov napredak, njegovu samostalnost i pružati mu emocionalnu potporu. Ulogu asistenta kao "poveznice" između roditelja i škole ispitani asistenti ne percipiraju u dovoljnoj mjeri kao svoju osnovnu zadaću niti se osjećaju dovoljno kompetentni u prilagodbi pisanih materijala za učenje.

Tablica 4.
Samoprocjena asistenta u nastavi o vlastitom napredovanju i usavršavanju (N=15)

R.b.	Kao asistent u nastavi najviše sam se usavršio/la i naučio/la o...	AS	SD
1.	Pripremi, organizaciji i realizaciji nastave	4.4	0.74
2.	Vrednovanju nastavnog procesa	3.67	0.89
3.	Individualizaciji nastave	4.67	0.49
4.	Oblicima podrške i pomoći djetetu	4.87	0.52
5.	Oblicima suradnje s roditeljima	4.4	1.12
6.	Oblicima suradnje sa stručnjacima i zajednicom	4	1.31
7.	Praćenju i dokumentiranju rada i procesa napredovanja djeteta	3.87	0.83
8.	Uspostavi toplog okružja	4.4	0.83
9.	Motiviranju i poticanju učenika na rad i učenje, suradnju i angažman	4.8	0.41
10.	Promicanju i poticanju učenikova samopouzdanja i neovisnosti	4.6	0.63
11.	Poticanju učenikova postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjena	3.8	0.86
12.	Oblicima podrške asistentu u nastavi	3.27	1.16

Samoprocjene asistenata pokazuju da su tijekom asistiranja najviše naučili davati podršku učeniku, motivirati ga i poticati na rad i učenje, suradnju i angažman te individualizirati nastavu i vrednovati učenička postignuća. Kao teže ostvarive odrednice uspješnog asistiranja pokazalo se poticanje učenika na postavljanje vlastitih ciljeva i samoprocjenu vlastitih uradaka te rad na pedagoškoj dokumentaciji, što su svakako zahtjevnije zadaće i razvojnog su karaktera kao i oblici podrške asistentu, koji su gotovo neprepoznatljivi niti jasno postavljeni u praksi.

Nakon što su asistenti iznijeli svoje iskustvo asistiranja, upitani su i nastavnici kod kojih su asistenti bili u razredu da iznesu svoja iskustva o radu asistenta i njihova doprinosa inkluziji.

Tablica 5.
Nastavnikova percepcija asistenta u nastavi i njegovog doprinosa inkluziji (N=15)

R.b.	Tvrdnja	AS	SD
1.	Asistentov rad s djetetom olakšava izvođenje nastave	5	0
3.	Asistent u nastavi potiče sudjelovanje djeteta u svim aktivnostima	4.8	0.41
4.	Asistent se trudi poticati samostalnost učenika u obavljanju zadataka	4.67	0.49
5.	Asistent u nastavi odnosi se prema djetetu s poštovanjem	4.87	0.35
6.	Asistent doprinosi postizanju boljih obrazovnih postignuća	5	0
7.	Asistent svojim ponašanjem promiče pozitivne odgojne vrijednosti	4.93	0.26
9.	Asistent u nastavi pozitivno utječe na uspostavu odnosa između djeteta s posebnim potrebama i druge djece u razredu	5	0
10.	Asistent surađuje s roditeljima djeteta s posebnim potrebamama	4.46	0.73
11.	Asistent afirmativno potiče personalizaciju i socijalizaciju učenika	4.4	0.63
12.	Zapošljavanjem asistenata u nastavi poboljšali su se uvjeti školovanja djece s posebnim potrebama	4.73	0.59
13.	Asistent olakšava djetetu boravak u školi	4.93	0.26

Asistentov rad olakšava izvođenje nastave u razredu i doprinosi obrazovnim i odgojnim postignućima učenika, olakšava boravak učenika u školi i ophodi se prema djetetu s poštovanjem. Značajke koje se pokazuju kao nedostatne odnose se na poticanje djetetove sanmostalnosti, personalizacije i socijalizacije na afirmativan način, o čemu pišu i autori (Greenspan i sur., 2003) što se može povezati s procjenom asistenata o nedovoljnoj podršci koju dobivaju glede razvoja svojih stručnih kompetencija i složenosti navedenih procesa.

Osim asistenata i nastavnika, bilo je važno dobiti i mišljenje učenika o djeci s teškoćama u razvoju. Zbog ujednačenosti uzorka, anketirani su učenici 5. razreda (N=203) u čijim se razredima nalaze učenici s teškoćama u razvoju. Njihovi odgovori na 14 tvrdnji s "Da" ili "Ne" prikazani su u postotcima, u tablici 6.

Tablica 6.
Percepcije učenika 5. razreda o djeci s teškoćama u razvoju (N=203)

R.b.	Tvrdnja	Da %	Ne %
1.	Jasno mi je tko su djeca s teškoćama u razvoju	100	0
2.	Djeca s teškoćama u razvoju su prihvaćena u društvu	85	15
3.	Imaju ista prava i mogućnosti kao djeca koja nemaju teškoće	89	11
4.	Za prijatelje imati djecu koja nemaju teškoće u razvoju	97	3
5.	Mogu postići odličan uspjeh u školi	87	13
6.	Djeca s teškoćama u razvoju nisu razgovorljiva, slabo komuniciraju	56	44
7.	Slažem se da djeca s teškoćama u razvoju budu u našem razredu	98	2
8.	Djeca s teškoćama u razvoju pozitivno utječu na naš razred	87	13
9.	Učitelji posvećuju više pažnje djeci s teškoćama u razvoju, nego djeci koja nemaju teškoće	69	31
10.	Djeca s teškoćama u razvoju ometaju nastavu u razredu	10	90
11.	Žao mi je djece koja imaju teškoće u razvoju	97	3
12.	Pomogao/la bih djeci s teškoćama u razvoju u učenju i zadaćama	98	2
13.	Slobodno vrijeme provodio/la bih s djecom s teškoćama u razvoju	84	16
14.	Uznemiren/a sam ako sam u društvu djece s teškoćama u razvoju	1	99

Iz procjena učenika razvidno je da svi ispitani učenici znaju tko su djeca s teškoćama u razvoju i da ih njihova nazočnost u društvu ne uznemirava, osim jednog učenika. Velika većina im rado pomaže, druže se s njima i prihvaćaju njihov boravak u svom razredu. Uglavnom suosjećaju s njima, što graniči sa sažaljevanjem (97%). Gotovo polovica ispitanih učenika djecu s teškoćama percipira kao povučene, a 69% smatra da im nastavnici posvećuju više pažnje nego drugim uče-

nicima i da ne mogu postići odličan uspjeh (13%). Svoje slobodno vrijeme s njima ne bi provodilo 16% učenika, a 10% smatra da ometaju rad u razredu. Iz učeničkih odgovora može se zaključiti da unatoč navedenim pozitivnim procjenama, prihvaćanje učenika s teškoćama u razredu nije potpuno, što zahtjeva kontinuirano graditi i razvijati inkluzivnu kulturu škole Učenici u inkluzivnim uvjetima imaju bolja postignuća na akademskoj razini, u socijalizaciji i prilagodbi, odnosno imaju više prijatelja nego isti učenici u posebnim uvjetima (Ivančić, Stančić, 2013, **Žic-Ralić, Ljubas,** 2013). Stoga je ovaj rad doprinos tim nastojanjima koja su u funkciji pripreme studenata, budućih nastavnika za rad u školi. Sve projektne aktivnosti opisane unutar rada su vrednovanje, odnosno studenti su ih na završnoj evaluaciji procijenili ocjenama od 1 do 5. Najniža je prosječna ocjena iznosila AS=4.81, a najviša AS=5. Korisnost ovako organizirane nastave studenti su procijenili najvišom prosječnom ocjenom AS=5, a vlastiti doprinos izgradnji mreže inkluzivnog obrazovanja prosječnom ocjenom AS=4.55, čime je i potvrđena polazna pretpostavka kako će ostvarena terenska nastava i aktivnosti na nastavi te iskustva pojedinih stručnjaka i njihovih učenika/korisnika biti snažan poticaj studentskom doprinosu razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja kao puta dobre prakse.

Zaključak

Studentski doprinos razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja ostvaren je kroz 15 projektnih aktivnosti umreženih u zajednicu uz kontinuirano, iz različitih perspektiva, vrednovanje njezinih učinaka. Razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri doprinosi direktan kontakt sa stručnjacima iz područja inkluzivne kulture i prakse te aktivno uključivanje u različite aktivnosti iz tog spektra (tribine, okrugle stolovi, konferencije, panel rasprave, radni sastanci i dr.), horizontalno i vertikalno povezivanje na svim razinama školovanja unutar zajednice, užeg i šireg okružja. U tom smjeru, prilagođeno specifičnostima studija i studiranja, krenuli su i studenti razvijati i pokazivati svoje inkluzivne kompetencije te dati svoj doprinos razvoju mreže inkluzivnog obrazovanja. Inkluzija u obrazovanju kontinuirani je proces koji se gradi i razvija, temelji na povezivanju suradničkih timova koji teže zajedničkom cilju, dobrobiti i uključenosti. Ovakav pristup je multidmenzionalan i afirmativan – očekuje i postiže uspjeh, uvažava posebnost svakog pojedinca i omogućava mu što optimalniji razvoj u skladu s njegovim potrebama, interesima i sposobnostima.

Popis literature

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. i Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 227-242.

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. U Clark, C., Dyson, A., and Millward, A. (Ur.). Towards Inclusive Schools? London: David Fulton.

Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.

Buljevac, M., Zimšek Mihordin, T. (2013). *MKSS mladih s intelektualnim teškoćama: 1982.-2012.* Zagreb: Udruga Poticaj.

Buljubašić –Kuzmanović, V., Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola*, 28 (2/2012.), 45– 62.

Cvetković-Lay, J. (2010). *Kad bi se njih pitalo...* Zagreb: Alinea.

Daniels, E. R., Stafford K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.

Forest, M., Pearpoint, J. (1992). Families, friends, and circles. U J. Nisbet (Ur.), *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities* (str. 65 – 86). Baltimore: Paul H. Brookes.

Greenspan, S., Wieder, S., Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja.* Lekenik: Ostvarenje.

Giangerco , M. F.,Edelman, S. W., Broer, S. M., Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Council for Exceptional Children,* 68(1), 45-63.

Hall, J. (1996). Integration, inclusion, What Does It All Mean? U O'Kane C.J., and Goldbart, J. (Ur). *Whose Choise? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties.* London: David Fulton.

Henderson, T. A., Mapp, L.K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, family, and community connections on student achievement, annual synthesis.* Austin, TX: SEDL.

Illionois School for the Deaf. Preuzeto 10 listopada 2014. s https://www.youtube.com/watch?v=MSdcZZMsFSc.

HNOS (2006). Nastavni plani program za osnovnu školu. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 49 (2), 139-157.

NOK, Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Potts, P. (1997). Developing a Collaborative Approach to the Study of Inclusive Education in More Than One Country. Paper presented to the Europen Conference on Educational Research, Frankfurt.

Rouse, M., Florian, L. (1996). Effective Inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1),71-85.

Sebba, J. (1996). Developing Inclusive Schools. University of Cambridge Institute of Education, No.31, p.3.

Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. Enabling Education Network. Preuzeto 1. veljače 2014 s www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml.

Stoparić, B. (1984). Igrom do govora: metodski priručnik za rad s predškolskom djecom sa oštećenjem sluha. Sarajevo: Svjetlost.

Tabak, I. (2013). Asistent u nastavi. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.

Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. U Slee, R. (Ur.) *Is There a Desk With my Name On It: The Politics of Integration.* London: The Falmer Press.

Tarczay, S., i sur.(2006) (Ur.). Znak po znak 1: udžbenik za učenje hrvatskoga znakovnog jezika. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba Dodir.

Žic, A. (2000). Osobna i socijalna adaptacija u učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žic-Ralić,A., Ljubas,M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja,* 22 (3), 435-453.

Walker, S., Y.(2007). *Darovita djeca: vodič za roditelje i odgajatelje*, Zagreb, Veblecommerce.

Vesna Buljubašić Kuzmanović
Filozofski fakultet Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Lorenza Jägera 9, HR-31000 Osijek, Hrvatska
vbuljubasic@ffos.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 314-323

Student Contribution to Developing an Inclusive Education Network

Vesna Buljubašić Kuzmanović
Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Osijek, Croatia

Abstract

Students' – future teachers' inclusive culture and practice is encouraged and developed during higher education. For this purpose, as part of project teaching within the course Pedagogy of children with developmental difficulties, students have established a cooperation with schools, teachers, students and school assistants. They organized a visit to Ivan Štark educational centre and welcomed Osijek inclusion centre and a speech therapist.

The aim of project teaching was to establish an inclusive education network and continuously evaluate its effects from different perspectives. For the purposes of network coordination, a Gantt chart was created, enabling project activities to be grouped according to time and participants, aim, tasks, contents, methods and evaluation methods. Aside from the Gantt chart, students also developed an e-portfolio, within which they consolidated their presentations, video clips, web sites, pictures, questionnaires, reports, programmes and other information and project documentation.

These dynamic project activities, implemented into the community, imbued with life, work and university experiences, encompassed 27 students, 15 teachers and 15 school assistants who cooperate within the teaching process and 203 pupils from their classes. Ten teaching topics on inclusion were presented and the programme Global reading and writing and visual communication through sign language was creatively introduced. Fieldwork and experts' and pupils'/ users' experiences were a significant activator of student contribution in developing an inclusive education network as a path towards good practice.

Keywords: *E-portfolio; Gantt chart; Inclusion; Project teaching.*

UFZG2015 Konferencija
13 – 15. 4. 2015/ Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
Stranice: 324-335

Kreativno učenje kao put do dobrobiti djece: implikacije za pedagogiju i praksu odgajatelja i učitelja

Renata Čepić i Sanja Tatalović Vorkapić
Katedra za obrazovne znanosti Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci

Sažetak

Suvremena pedagogija zahtijeva usmjeravanje profesionalnog seta vještina odgajatelja i učitelja prema pedagogiji i praksi koje efikasno potiču kreativno učenje i inovacije među djecom. Unutar pozitivne psihologije u obrazovanju dobrobit djece se ostvaruje putem dva temeljna načela: ostvarenja ugode i pozitivnih osjećaja s jedne strane, a s druge autentičnog funkcioniranja koje ne mora uvijek biti ugodno, ali nas vodi k ostvarenju najviše rangirane potrebe, prema Maslowe – k samorealizaciji. Jedan od suvremenih diskursa u pedagoško-psihološkim znanstvenim područjima snažno se oslanja na nove načine učenja koji ne samo da dovode do kvalitetnijih ishoda učenja, već i do ostvarenja dobrobiti djece s dugoročnim pozitivnim posljedicama. U tom kontekstu u radu se propituju putovi koje nudi kreativno učenje definirano ne samo kao sposobnost kreiranja sasvim novih rješenja i produkata, već i kao sposobnost i snažna motivacija za uvježbavanjem i razvojem transverzalnih kompetencija. Pri objašnjavanju veze između kreativnog učenja i dobrobiti djece, nužno je spomenuti motivaciju unutar teorijskog modela samoodređenja, gdje je postignuće ishoda učenja povezano s razvojem transverzalnih kompetencija što rezultira ostvarenjem psihološke dobrobiti putem zadovoljenja bazičnih ljudskih potreba: za kompetentnošću, autonomijom i povezanosti s drugima. Stoga su stavovi budućih učitelja i odgajatelja o kreativnosti i kreativnom učenju djece više nego bitni za ostvarenje prethodno navedenih ciljeva i osiguravanje dobrobiti djece. Uzimajući to u obzir, ovaj rad će se osloniti na empirijsko istraživanje te ukazati na implikacije za pedagogiju i praksu (pred)školskih učitelja koje bi mogle dovesti do željenog ishoda u kreativnosti i dobrobiti djece.

Ključne riječi: *dobrobit; kreativnost; transverzalne kompetencije; učenje; učitelji*

Uvod

Transverzalne kompetencije za cjeloživotno učenje na kojima počivaju kreativnost, inovativnost, kritičko mišljenje ili poduzetnost smatraju se krucijalnim za implementaciju društvenih ciljeva koji su važni za sve pojedince. Suvremeni učitelj radi u inkluzivnom obrzovnom okruženju kojeg čine djeca različitih odgojno-obrazovnih potreba, dok transverzalne kompetencije (kao što su „učiti kako učiti“, održivost i inkluzija) stavljaju pred učitelje zahtjev za razvojem viših razina znanja i složenijih kognitivnih vještina (Čepić, Tatalović Vorkapić, Lončarić, Anđić i Skočić Mihić, 2015). Zahtijeva se nova razina odgovornosti za učitelje koji moraju pomoći djeci da ispune svoj kreativni potencijal za dobrobit ne samo osobnog napretka, već i napretka društva.

Unutar pozitivne psihologije u obrazovanju (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008), dobrobit djece se ostvaruje putem dva temeljna načela: ostvarenja ugode i pozitivnih osjećaja s jedne strane (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), te autentičnog funkcioniranja koje ne mora uvijek biti ugodno, ali vodi k ostvarenju najviše rangirane potrebe prema Maslowljevoj hijerarhiji potreba (prema Vizek-Vidović i sur., 2003) – k samorealizaciji. Svjedoci smo da određeni broj djece u našim vrtićima i školama doživljava sve drugo osim navedenog te smo kao nosioci promjena odgojno-obrazovnog sustava pozvani da kritički razmotrimo načine ostvarenja dobrobiti djece u procesu učenja i poučavanja. Jedan od suvremenih diskursa u pedagoško-psihološkim znanstvenim područjima snažno se oslanja na nove načine učenja koji ne samo da dovode do kvalitetnijih ishoda učenja, već i do ostvarenja dobrobiti djece s dugoročnim pozitivnim posljedicama. Drugim

riječima, postavlja se pitanje koje su to vrste učenja koje su najsličnije prirodnom učenju, koje započinje znatiželjom uslijed čega je samoodrživo a samim time lako, bez napora, uz doživljaj niza drugih pozitivnih emocija koje su ključne za dobrobit djece (Seligman i sur., 2009). Ovaj rad u tom kontekstu propituje putove koje nudi kreativno učenje koje se definira ne samo kao sposobnost kreiranja sasvim novih rješenja i produkata, već i kao sposobnost i snažna motivacija za uvježbavanje i razvoj transverzalnih kompetencija. U tom se kontekstu najviše analizira doprinos metode *podizanja skela* (Vygotsky), koja se pokazala najznačajnijom pri razvoju samoevaluacije i refleksije, što ujedno predstavlja i temelje za razvoj različitih metakognitivnih vještina. Pri objašnjavanju veze između kreativnog učenja i dobrobiti djece, nužno je spomenuti motivaciju unutar teorijskog modela samoodređenja (Deci & Ryan, 1985), gdje je postignuće ishoda učenja povezano s razvojem stručnosti i metakognitivne mudrosti, što rezultira ostvarenjem psihološke dobrobiti putem zadovoljenja bazičnih ljudskih potreba. One se, prema istim autorima, odnose na potrebe za kompetentnošću, autonomijom i povezanosti s drugima. Drugim riječima, ukoliko smo kao odgajatelj/učitelj uspjeli kroz aktivnosti/zadatke dovesti dijete ili naučili da dijete samo sebe dovede do takvih ishoda učenja koji su nastali uslijed metoda kreativnog učenja koje su ujedno zadovoljile djetetove bazne potrebe, možemo reći da odgajamo i obrazujemo za budućnost. Time se ujedno ostvaruje i dobrobit djeteta. Bez sumnje, učitelji su odgovorni za mnoga iskustva koja utječu na kreativno mišljenje i izražavanje kreativnosti djece, i prema tome, oni kao profesionalci posjeduju najvrednije iskustvo i znanje o tome što se zapravo događa u odgojno-obrazovnim skupinama (Čepić, Tatalović Vorkapić, Svetić, 2014). Stoga su stavovi budućih učitelja i odgajatelja o kreativnosti i kreativnom učenju djece više nego bitni za ostvarenje prethodno navedenih ciljeva, te će se ovaj rad osloniti na empirijsko istraživanje o istim.

Kreativno učenje: istraživački problem i kontekst

Suvremena pedagogija zahtijeva usmjeravanje profesionalnog seta vještina odgajatelja i učitelja prema pedagogiji i praksi koje efikasno potiču kreativno učenje i inovacije među djecom. U recentnoj se literaturi ukazuje na brojne i različite značajke kreativnosti i kreativnog učenja (Runco, 2007; Craft, 2011; Sefton-Green, 2008; Kampylis and Valtanen, 2010; Bocconi, Kampylis i Punie, 2012, i drugi). Kako nam nije namjera teorijski problematizirati distinktivna obilježja ovih koncepata, ovaj dio rada ograničit će se samo na neke temeljne aspekte koji se najčešće vezuju uz kreativnost i kreativno učenje. U suvremenom shvaćanju kreativnosti prevladava holistički tzv. konfluentni ili sustavski pristup koji uključuje različite komponente (osobne, kognitivne i socijalno-kulturološke) koje su potrebne da bi se kreativnost javila.

Ishodište našega istraživanja nalazi se u radu Kampylisa (2010) koji je prikupio, klasificirao i analizirao konkretne smjernice/preporuke za učitelje u vezi s poticanjem kreativnog mišljenja učenika. Od ukupno 59 prikupljenih studija selektirao je 19 relevantnih studija za primarno obrazovanje, ekstrahirao sve preporuke za razvoj kreativnosti i predložio njihovu taksonomiju. U disertaciji je predstavio samo 30 koje se najčešće pojavljuju kao preporuke za poticanje kreativnosti. Klasificirao ih je u tri kategorije i to: a) koje uzimaju u obzir značajke kreativnog poučavanja i procesa učenja (KP), b) tipične karakteristike kreativnog učenika (KS) i c) karakteristike kreativne okoline (KO). Općenito (Ripple, 1999, prema Kampylis, 2010, str. 43) možemo razlikovati dva modela o strategijama poticanja kreativnog mišljenja. To su: *model deficita* (eng. *deficit model*) i *model barijere* (eng. *barrier model*). *Model deficita* pretpostavlja da kreativne vještine i sposobnosti moraju biti naučene kroz specifične oblike nastave i osposobljavanje. *Model barijere* pretpostavlja da je kreativni potencijal svojstven svima; postoji potreba da se samo poveća svijest pojedinca o njezinim/njegovim mogućnostima i uklone prepreke za njihovo ispunjenje.

Iako istraživači navode brojne preporuke za poticanje kreativnog mišljenja kroz obrazovanje, samo mali broj tih preporuka stavlja učenika u središte pozornosti, a još manje njih je orijentirano na učenika ili je poteklo od učenika. Prethodno iznesene spoznaje značajne su za pedagošku praksu jer se pokazalo da su praktična djelovanja ovisna o zastupanom teorijskom polazištu. Poticanje kreativnosti treba biti izvedeno kroz interakciju i suradnju između istraživača, učitelja i učenika kako bi se došlo do željenog ishoda u kreativnosti i dobrobiti djece.

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavovi prema kreativnom učenje studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci na oba studijska programa, tj. budućih odgajatelja i učitelja. Iz toga proizlaze sljedeći problemi: a) ispitati stavove prema kreativnom učenju budućih odgajatelja i učitelja na dva načina: koliko su profesori poticali kreativno učenje kod studenata i koliko studenti procjenjuju da će znati poticati kreativno učenje kod djece u svojem budućem radu; b) ispitati povezanost socio-demografskih varijabli sa stavovima studenata oba studijska smjera prema kreativnom učenju s oba aspekta; c) ispitati postoje li razlike u obje vrste stavova prema kreativnom učenju između budućih odgajatelja i učitelja; te d) ispitati postoje li razlike kod obje skupine studenata s obzirom na vrstu stava: u odnosu na poticanje kreativnog učenja od strane profesora i u odnosu na samoprocjenu toga koliko će studenti znati poticati kreativno učenje kod djece.

S obzirom na pretpostavljeni teorijski model i dosadašnja istraživanja, očekuju se pozitivni stavovi obje skupine studenata prema kreativnom učenju, i to s oba aspekta: i s obzirom na procijenjeno poticanje kreativnog učenja i s obzirom na sličnu profilaciju budućih odgajatelja i učitelja; ne očekuju se značajne razlike između njihovih stavova prema kreativnom učenju. Naposljetku, očekuju se značajne razlike između dvije vrste ispitanih stavova, odnosno očekuju se značajno pozitivniji stavovi prema mogućnostima poticanja kreativnog učenja kod djece za razliku od razine poticanja kreativnog učenja koju su sami studenti imali od svojih profesora.

Metoda

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 306 studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci (9 muškog spola), prosječne dobi od *M*=22.24 *(SD=*48.53*),* u rasponu od 18 do 56 godina. U ukupnom uzorku, 78 ispitanika su studenti prve godine, 51 njih druge godine, 61 njih treće godine, 62 njih četvrte godine i 54 njih pete godine. Prosječni uspjeh svih studenata je *M*=3.97 (*SD*=.49) u rasponu od 2.36 do 4.95, te je njih 58 zaposleno. Odvojeno po studijskom programu, N=145 studenata (sve djevojke) je upisano na preddiplomskom i diplomskom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje [RIPOIO]. Od toga na preddiplomskoj razini studija, 39 na prvoj godini, 23 na drugoj, 21 na trećoj, te 32 na prvoj godini diplomskog studija i 30 njih na drugoj godini diplomskog studija. 38 njih je zaposleno. Prosječna dob budućih odgajatelja je *M*=23.55 (*SD*=6.54) u rasponu od 18 do 56 godina, a prosječan uspjeh na studiju *M*=4.14 (*SD*=.47) u rasponu od 3 do 4.95. Na integriranom diplomskom učiteljskom studiju [US] upisano je N=161 (9 mladića), prosječne dobi *M*=21.03 (*SD*=1.74) u rasponu od 18 do 27 godina, te zaposlenih 20. Na prvoj godini ih je 39, drugoj 28, trećoj 40 četvrtoj 30 i petoj 24. Njihov prosječni uspjeh na studiju je *M*=3.83 (*SD*=.46) u rasponu od 2.36 do 4.89. Proveden Kolmogorov-Smirnovljev test ukazao je na postojanje znanačajnog odstupanja distribucije dobi od normalne distribucije, slijedom čega će u daljnjim analizama biti primijenena neparametrijska statistika.

Mjerni instrumenti

U ovom je istraživanju primijenjena anketa o stavovima studenata prema kreativnom učenja iz dva aspekta: *„Koliko su profesori poticali kreativno učenje kod studenta?“* i *„Koliko će student znati poticati kreativno učenje kod djece u svojem budućem radu?“*. S obzirom na to, anketa se sastojala od dva stupca identičnih trideset tvrdnji, na koje su studenti odgovarali samoprocjenom svojeg slaganja s tvrdnjama na skali Likertova tipa od 1 (*potpuno se ne slažem*) do 5 (*potpuno se slažem*). Tvrdnje u anketi su prilagođene s obzirom na opisani teorijski model u uvodu, te prevedene prema prijedlozima za ostvarenje triju ključnih domena u području kreativnog učenja: kreativnog učenje i procesa učenja, tipičnih karakteristika kreativnog studenta i karakteristika kreativne okoline (Kampylis, 2010). Analiza valjanosti primijenjenog mjernog instrumenta primjenom prvo, eksploratorne s Oblimin rotacijom, a onda konfirmatorne faktorske analize ukazala je na osnovu Cattelovog Scree da se sastoji od jednofaktorske strukture. Skala procjena kre-

ativnog učenja poticanog od strane profesora izdvojila je jedan faktor s karakterističnim korijenom 12.57 koji objašnjava 41.90% od ukupne varijance. Skala procjena kreativnog učenja koje će studenti poticati kod djece pokazala je također jedan faktor s karakterističnim korijenom 11.04 koji objašnjava 36.81% od ukupne varijance. Analize pouzdanosti ukazale su na vrlo visoke razine pouzdanosti tipa Cronbach alpha, za prvu skalu α=.95, te za drugu α=.94. Naposljetku, rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa za testiranje značajnosti normalnosti distribucija svih rezultata pokazali su značajna odstupanja, što upućuje na potrebu korištenja neparametrijske statistike u daljnjim analizama.

Postupak

Istraživanje je provedeno na Učiteljskom fakultetu u Rijeci na kraju zimskog semestra. U suradnji s predmetnim nastavnicima studenti su pristupili ispunjavanju ankete koje je trajalo 5-10 minuta. Prikupljanje podataka trajalo je mjesec dana, te je bilo potpuno anonimno i povjerljivo. Zainteresiranim studentima i profesorima je obećana povratna informacija. Nastojeći odgovoriti na prvi problem provedena je deskriptivna analiza, za drugi problem koristit će se korelacijska analiza, a za treći i četvrti neparametrijsko testiranje značajnosti razlika.

Rezultati

Dvije vrste stavova budućih odgajatelja i učitelja prema kreativnom učenju

U Tablici 1 vidljivi su rezultati deskriptivne statistike o dvjema vrstama stavova prema kreativnom učenju, za cijeli uzorak, te odvojeno za buduće odgajatelje i buduće učitelje. S obzirom na raspon rezultata, vidljivo je da su utvrđeni neutralni do pozitivnih stavova prema kreativnom učenju, kako u odnosu na poticanje od strane profesora, tako i u odnosu na poticanje od strane studenata. Ukoliko se uspoređuju i sume i prosječni odgovori između dvije vrste stavova, pozitivniji stavovi, koji potvrđuju prvu hipotezu, mogu se uočiti na skali samoprocjenjih vlastitih mogućnosti poticanja kreativnog učenja kod djece u svojem budućem radu. Isto tako, veća suma odgovora kao i veće razine prosječnih odgovora na obje skale mogu se uočiti kod budućih učitelja. S obzirom na to da u daljnjim analizama i suma i prosječan odgovor daju iste rezultate, zbog jednostavnosti i praktičnosti prikaza, koristit će se samo prosječan odgovor studenata na svakoj skali.

Tablica 1.

Osnovni deskriptivni statistički parametri (M-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija, RASPON-raspon rezultata) i razine značajnosti (p) testiranih razlika za dvije vrste stavova (suma skale i prosječan odgovor na skali) prema kreativnom učenju na cijelom uzorku, budućih odgajatelja i učitelja

Skale stavova prema kreativnom učenju	Cijeli uzorak (N=306)	Budući odgajatelji (N=145)	Budući učitelji (N=161)	Testiranje značajnosti razlika
	M(SD) RASPON	*M(SD) RASPON*	*M(SD) RASPON*	*P*
Koliko su profesori poticali kreativno učenje kod mene? (suma)	101.15(19.1) 42-147	98.56(18.72) 42-143	103.29(19.22) 58-147	**.04**
Koliko su profesori poticali kreativno učenje kod mene? (prosječan odgovor)	3.37(.64) 1.4-4.9	3.28(.62) 1.4-4.77	3.44(.64) 1.93-4.9	
Koliko ću ja znati poticati kreativno učenje kod djece u budućem radu? (suma)	125.64(13.57) 81-150	125.14(12.53) 87-149	126.06(14.42) 81-150	.32
Koliko ću ja znati poticati kreativno učenje kod djece u budućem radu? (prosječan odgovor)	4.19(.45) 2.7-5	4.17(.42) 2.9-4.97	4.20(.48) 2.7-5	

Povezanost socio-demografskih varijabli s dvije vrste stavova prema kreativnom učenju budućih odgajatelja i učitelja

S obzirom na prethodna utvrđena značajna odstupanja distribucije pojedinih varijabli u odnosu na normalnu, te kategorijalnih varijabli, izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije. Tablica 2 prikazuje rezultate korelacijske matrice socio-demografskih varijabli i stavova studenata prema kreativnom učenju na cijelom uzorku. Rezultati korelacijske analize su pokazali da pozitivnost stavova studenata prema kreativnom učenju s aspekta poticanja od strane njihovih profesora značajno raste s većom studijskom godinom, te je značajno veća kod studenata Učiteljskog studija. Što se tiče stavova studenata prema kreativnom učenju s obzirom na procijenjene mogućnosti studenata da će ih poticati kod djece u svojem budućem radu, njihova pozitivnost značajno raste s dobi i studijskom godinom, što se moglo i očekivati. S obzirom na utvrđene značajne korelacije stavova sa studijskom godinom, ova će varijabla ući u naredne analize tesitranja značajnosti razlika. Također, zanimljiva je utvrđena značajna negativna korelacija između ovih stavova studenata i njihovog uspjeha na studiju. Oni studenti koji su izvijestili o većem uspjehu na studiju, pokazuju manje pozitivne stavove prema kreativnom učenju koje bi mogli poticati kod djece u svojem budućem radu. S obzirom na treći problem ovog istraživanja, proveden je Mann-Whitney test za testiranje značajnosti razlika u objema vrstama stavova između budućih odgajatelja i učitelja (Tablica 1). Kao što je i vidljivo, utvrđena je statistički značajna razlika u stavovima prema kreativnom učenju između budućih učitelja i odgajatelja i to samo s aspekta u kojoj mjeri su kreativno učenje njihovi profesori poticali. Drugim riječima, budući učitelji su procijenili da su njihovi profesori značajno više poticali kreativno učenje kod njih samih za razliku od budućih odgajatelja. U stavovima prema procijenjenim mogućnostima poticanja kreativnog učenja kod djece u njihovom budućem radu, nema značajnih razlika.

Tablica 2.
Korelacijska matrica socio-demografskih varijabli (dob, studij, studijska godina, uspjeh na studiju) i stavova studenata prema kreativnom učenju s dva aspekta: poticanje od strane profesora i poticanje djece od strane studenata na cijelom uzorku (N=306)

		dob	Studij	studijska godina	Uspjeh
Stavovi studenata prema kreativnom učenju (r_{ho}=.43, p=.001)	poticanje od strane profesora	.09 .14	.12* .04	.19** .01	-.12 .10
	poticanje od strane studenata	.25*** .001	.06 .32	.32*** .001	-.15* .05

Razlike u stavovima prema kreativnom učenju između budućih odgajatelja i učitelja

S obzirom na prethodno utvrđene značajne korelacije studijske godine i stavova studenata, provedene su dodatne analize testiranja značajnosti. S obzirom da razlika u primjeni neparametrijskih i parametrijskih testova za analizu druge vrste stavova nije bilo, provedena je Multivarijanta analiza varijance (MANOVA) za obje vrste stavova. Rezultati ove analize mogu se vidjeti u Tablici 3. U ovoj su analizi obje vrste stavova: kreativno učenje poticano od strane profesora (PROF) i kreativno učenje poticano od strane studenta (JA), definirane kao zavisne varijable, a nezavisne studijski program i studijska godina. Utvrđen je značajan glavni efekt studijske godine kod obje vrste stava, te značajni interakcijski efekti studijskog programa i godine, također kod obje vrste stavova.

Drugim riječima, nisu utvrđene značajne razlike kod obje vrste stavova s obzirom na studijski program, te se budući učitelji i odgajatelji značajno ne razlikuju u stavovima prema kreativnom učenju poticanom od strane profesora I od njih samih. No, postoje značajne razlike kod obje vrste stavova na oba studijska programa između pojedinih studijskih godina, te razlike nisu jednake s obzirom na studijski program što je vidljivo u utvrđenim značajnim interakcijskim efektima za obje vrste stavova. Ovi se efekti najjasnije mogu analizirati na Slici 1, koja prikazuje

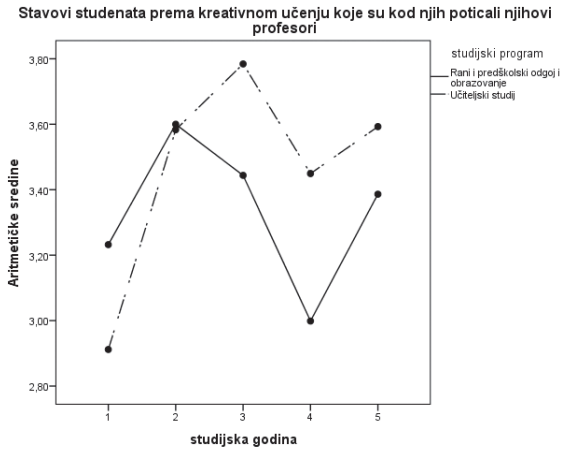
stavove studenata prema kreativnom učenju koje su kod njih poticali njihovi profesori u odnosu na studijski program i studijsku godinu, te na Slici 2, koja prikazuje stavove studenata prema kreativnom učenju koje će studenti poticati kod djece u svojem budućem radu u odnosu na studijski program i studijsku godinu.

Kod prve vrste stavova vidljiv je značajan porast u njihovoj pozitivnosti prema kraju studiranja, no u različitim obrascima kod budućih učitelja i odgajatelja. Kod budućih odgajatelja porast je vidljiv s prve na drugu godinu preddiplomskog studija i s prve na drugu godinu diplomskog studija. Za razliku od toga, kod budućih učitelja, studenti su poticanje kreativnog učenja od strane profesora procijenili višim s prve na drugu, s druge na treću i s četvrte na petu, no manjim s treće na četvrtu godinu. Interakcijski su efekti najvidljiviji između prve i četvrte godine, gdje na prvoj godini budući odgajatelji imaju pozitivnije stavove od učitelja, dok je na četvrtoj godini potpuno suprotno – ti su stavovi pozitivniji kod budućih učitelja nego odgajatelja. Shodno tome, na drugoj godini stavovi budućih učitelja i odgajatelja su gotovo identični, dok prema trećoj godini pozitivnost kod budućih učitelja raste, dok kod budućih odgajatelja pada.

Tablica 3.
Glavni i interakcijski efekti studijskog programa (RPOO-Rani i predškolski odgoj i obrazovanje i US-Učiteljski studij) i studijske godine kod obje vrste stavova prema kreativnom učenju (PROF-poticano od strane profesora i JA-poticano od strane studenta): Rezultati MANOVE i Scheffe testa za međugrupne razlike

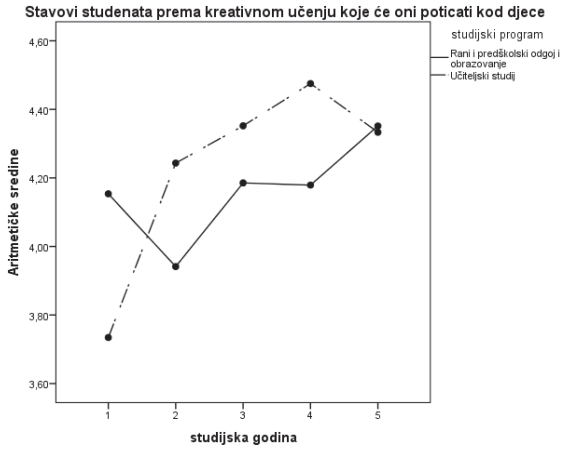
Stavovi prema kreativnom učenju	Studijski program	Studijska godina	N	M	SD	M	SD	MANOVA* program*godina
PROF	RPOO	1	28	3.23	.54	$3.06_{(2,3,5)}$	.57	Glavni efekt studijskog programa $F_{(1,242)}$=3.080
		2	21	$3.60_{(4)}$	.56			
		3	16	3.44	.45	$3.59_{(1)}$	.53	
		4	27	$3.00_{(2)}$	.66			
		5	22	3.39	.69	$3.68_{(1,4)}$	.61	Glavni efekt studijske godine $F_{(4,242)}$=8.734***
	US	1	34	$2.91_{(2,3,4,5)}$	.56			
		2	20	$3.58_{(1)}$	.50	$3.22_{(3)}$	.66	
		3	34	$3.78_{(1)}$	.65			Interakcijski efekt programa i godine $F_{(4,242)}$=3.874**
		4	27	$3.45_{(1)}$	.59	$3.49_{(1)}$	.60	
		5	23	$3.59_{(1)}$	.48			
JA	RPOO	1	28	4.15	.52	$3.92_{(3,4,5)}$	.53	Glavni efekt studijskog programa $F_{(1,242)}$=1.643
		2	21	$3.94_{(5)}$	.38			
		3	16	4.18	.46	4.09	.42	
		4	27	4.18	.36			
		5	22	$4.35_{(2)}$	.25	$4.30_{(1)}$	.40	Glavni efekt studijske godine $F_{(4,242)}$=10.291***
	US	1	34	$3.73_{(2,3,4,5)}$	.47			
		2	20	$4.24_{(1)}$	.42	$4.33_{(1)}$	.37	
		3	34	$4.35_{(1)}$	.36			Interakcijski efekt programa i godine $F_{(4,242)}$=8.065***
		4	27	4.48	.32	$4.34_{(1)}$	.28	
		5	23	$4.33_{(1)}$	.31			

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001
Subskripti aritmetičkih sredina predstavljaju grupe sa statistički značajnim razlikama s drugim aritmetičkim sredinama.



Slika 1. Stavovi studenata prema kreativnom učenju koje su kod njih poticali njihovi profesori u odnosu na studijski program i studijsku godinu

Analizom druge vrste stavova razvidno je da budući učitelji smatraju kako će znati poticati kreativno učenje kod djece bolje i više nego budući odgajatelji od druge do četvrte godine. Na prvoj godini je nalaz suprotan od ovoga na ostalim godinama, da bi na petoj (tj. drugoj godini diplomskog studija RIPOIO) pokazali istu razinu pozitivnosti i budući učitelji i budući odgajatelji. Što se tiče promjena u stavovima samo u okviru jednog studijskog programa, budući učitelji konzistentno pokazuju porast u pozitivnosti, sve do četvrte godine, nakon koje je, premda ne značajan, vidljiv pad. Za razliku od toga, budući odgajatelji započinju s vrlo visokom pozitivnošću u stavovima koji padaju pa opet vrlo blago rastu u pozitivnosti prema 1. i 2. godini diplomskog studija. Što se tiče interakcijskih efekata, između prve i druge, te pete sa trećom i četvrtom.



Slika 2. Stavovi studenata prema kreativnom učenju koje će studenti poticati kod djece u svojem budućem radu u odnosu na studijski program i studijsku godinu

Razlike kod obje skupine studenata između stavova prema kreativnom učenju poticanom od strane njihovih profesora i prema njihovim mogućnostima poticanja kod djece

Naposljetku, analizirane su razlike između dvije vrste stavova te je proveden neparametrijski Sign-Wilcoxon test za zavisne uzorke koji je pokazao statistički značajnu razliku (p=.001) između dviju vrsta stavova koji su izmjereni: stavova prema kreativnom učenju poticanom od strane njihovih profesora i stavova prema njihovim mogućnostima poticanja kreativnog učenja kod djece. Značajno su pozitivniji stavovi prema kreativnom učenju koje budućiodgajatelji i učitelji mogu poticati kod djece u svojem budućem radu, od onih stavova prema kreativnom učenju koje je bilo poticano od strane njihovih profesora.

Rasprava

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove prema kreativnom učenju studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci na oba studijska programa, tj. budućim odgajateljima i učiteljima. Interpretirajući rezultate deskriptivne statistike izmjerenih dviju vrsta stavova prema kreativnom učenju, uočljivo je da su pozitivniji oni koji se odnose na studentove mogućnosti poticanja kreativnog učenja kod djece. Jedno od mogućih objašnjenja ovoga rezultata može se pronaći u suvremenim istraživanjima kreativnosti u visokom obrazovanju u Hrvatskoj. Primjerice, rezultati istraživanja Bognar i Kragulj (2009) potvrdili su da postoji pozitivna korelacija između kreativnosti i samoaktualizacije, kao i da studenti sebe vrlo visoko procjenjuju u svim aspektima, a pritom posebno naglašavaju realističnost, smisao za humor i vlastitu kreativnost. Na pozitivnu studentsku percepciju vlastite kreativnosti upućuju i rezultati istraživanja Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš (2009). U tom smislu, mogu se razumjeti i dobiveni rezultati o pozitivnijim stavovima studenata s obzirom na samoprocjene vlastitih mogućnosti poticanja kreativnog učenja kod djece u svojem budućem radu.

Rezultati korelacijske analize su pokazali da pozitivnost stavova studenata prema kreativnom učenju s aspekta poticanja od strane njihovih profesora značajno raste s višom studijskom godinom i dobi. Ovaj rezultat može se tumačiti njihovim osnaživanjem u procesu učenja s višom studijskom godinom, stjecanjem većeg opsega specifičnih znanja, sposobnosti i vještina primjerenih posebnosti njihovog budućeg polja rada. Također ovaj rezultat moguće je objasniti i činjenicom da se reformiranim studijskim programima u nastavni proces sve više uvode aktivne metode učenja i provjere ishoda učenja kojima se studenti potiču na aktivnosti u stjecanju novih znanja. Aktivna participacija studenata zasigurno vodi ka pozitivnijim stavovima studenata prema kreativnom učenju s aspekta poticanja od strane njihovih profesora (Kalin i Šteh, 2014). Međutim, iznenađuje spoznaja da je ta pozitivnost s aspekta poticanja od strane njihovih profesora značajno veća kod studenata Učiteljskog studija. Naime, temeljne strukture oba programa su veoma slične: predmeti odgojnih znanosti, predmeti struke i metodički predmeti. Takav rezultat otvara pitanje zastupljenosti aktivnog učenja i poučavanja za i o kreativnosti u nastavi, zadovoljstva studenata ozračjem, nastavnim metodama kojima ih profesori potiču na kreativno učenje, pitanje mogućih različitih kriterija - blažih i/ili strožih od strane profesora u provjerama ishoda učenja koji se primjenjuju na preddiplomskom i diplomskom studiju RIPOIO i na integriranom diplomskom učiteljskom studiju US, kao i druga otvorena pitanja što bi trebalo dublje istražiti u daljnjim ispitivanjima.

Također, zanimljiva je utvrđena značajna negativna korelacija između ovih stavova studenata i njihovog uspjeha na studiju. Oni studenti koji su izvijestili o većem uspjehu na studiju, pokazuju manje pozitivne stavove prema kreativnom učenju koje bi mogli poticati kod djece u svojem budućem radu. Moguća su različita tumačenja ovoga rezultata. Negativnije bi tumačenje vodilo zaključku da je dobiveni rezultat djelomično i jedna od posljedica bolonjskog sustava bodovanja, uslijed koje studenti pridaju manju pozornost kreativnom učenju, pa shodno tome pokazuju i manje pozitivne stavove prema vlastitoj kreativnosti u budućem radu. Suprotno tomu, moguće je da su uspješniji studenti i samokritičniji prema sebi i drugim važnim čimbenicima povezanim s učenjem i poučavanjem, što rezultira njihovim manje pozitivnijim stavom prema samoprocjeni vlastite kreativnosti u budućem radu. No, kako sličnih istraživanja u ovom području nema, potrebno je moguća objašnjenja empirijski provjeriti u budućim ispitivanjima.

S obzirom na rezultate testiranja značajnosti razlika, utvrđene značajne razlike kod obje vrste stavova na oba studijska programa RIPOIO i US između pojedinih studijskih godina vidljive u interakcijskim efektima, moguće je objasniti jednim dijelom i time da na četvrtoj godini, odnosno prvoj godini diplomskog studija RIPOIO-a, studiraju izvanredni studenti, u pravilu zaposlene odgajateljice koje imaju određeno radno iskustvo u struci, te im je upravo dulje iskustvo u radu omogućilo bolje razumijevanje i uočavanje kreativnih osobina i ponašanja, što rezultira i njihovim većim očekivanjima od strane profesora, kao i manje pozitivnijim stavovima od budućih učitelja na četvroj godini. Analiza studijskih programa i dominantnih uloga profesora s obzirom na

njihovu usmjerenost (prema disciplini, izvedbi ili sistemskom pristupu, kognitivnom pristupu, pristupu usmjerenom na osobni razvoj ili socijalno osviještenom pristupu) mogla bi dati doprinos u pojašnjenju dobivenih rezulata. Prema Vizek Vidović (2005) u sveučilišnim programima/kurikulumima se rijetko susreću "čisti" pristupi. Često se modeli isprepliću, tako da primjerice u početnim godinama studija može prevladavati disciplinski ili kognitivni pristup. Na višim godinama studija težište se često premješta na sustavski, iskustveni ili socijalno osviješteni pristup. U društvenim i humanističkim znanostima, naprimjer, češće se koriste socijalno osviješten pristup i pristup usmjeren na osobni razvoj, u kojima se studentima omogućuje visok stupanj samostalnosti, samoregulacije i odgovornosti. Je li na pojedinim studijskim godinama veća dominacija nekih od navedenih pristupa te shodno tome veća ili manja i zastupljenost poticanja kreativnog učenja studenata od strane profesora kao i promjena u stavovima prema vlastitoj kreativnosti u budućem radu, ostaje pitanje za neko od budućih istraživanja.

S obzirom na rezultate koji se mogu pronaći u suvremenoj literaturi o kreativnosti u sveučilišnoj nastavi, ne iznenađuje što studenti imaju pozitivnije stavove prema vlastitim mogućnostima poticanja kreativnog učenja u budućoj praksi što je pozitivno i u funkciji razvoja samoaktualizacije studenata, ali s druge strane, zabrinjavaju dobiveni rezultati o njihovim stavovima o poticanju kreativnog učenja od strane profesora kod njih samih. Tako primjerice Matijević (2009) kritički ukazujući na pojave u našoj odgojno-obrazovnoj praksi ističući kako niti situacija na nastavničkim fakultetima nije mnogo povoljnija za kreativno ponašanje budućih učitelja. S pravom se možemo upitati jesmo li napravili otklon od prevladanih tradicionalnih modela poučavanja ili smo se, kako iznosi Matijević (2009, str. 18), „ukopali" u nekoj od davno prevladanih didaktičkih paradigmi ili pak pozicionirali na nekoj od poznatih i priznatih teorija te ne dopuštamo svojim studentima nikakve otklone ili iskorake. U okviru navedenih promišljanja nameću se brojna pitanja među kojima svakako i to obrazujemo li studente za suvremenu paradigmu obrazovanja i nastave, ili nastavne aktivnosti još uvijek utemeljujemo na tradicionalnim pedagogijskim postavkama – na stjecanje znanja i rezultate učenja, a manje na strategije stjecanja novih sposobnosti i znanja nužnih za profesionalni razvoj stručnjaka koji uče, a ne samo poučavanih stručnjaka.

Zaključak

Temeljem provedenog empirijskog istraživanja na studentskom uzorku može se zaključiti da su stavovi studenata prema kreativnom učenju pozitivni, i to značajno više ukoliko studenti procjenjuju vlastite mogućnosti poticanja kreativnog učenja kod djece, nego od strane profesora. Pozitivnost stavova raste s dobi i studijskom godinom, no ovaj odnos nije jednak obzirom na vrstu studijskog programa. U kontekstu osiguranja kvalitete ključno je osuvremenjivanje i revidiranje studijskih programa odgajatelja i učitelja. Pritom se misli na osiguravanje strategija poučavanja koje vode ne samo stjecanju teorijskoga i faktografskoga znanja, nego i razvijanju vještina, stavova i vrijednosti koje su neizostavan dio njihovih kompetencija, i to kako transverzalnih tako i predmetno-specifičnih.

U okviru ovih promišljanja želi se istaknuti kako se pred odgojno-obrazovne ustanove postavljaju mnogobrojna otvorena pitanja i izazovi – navedimo samo neke: Korespondiraju li promjene u odgojno-obrazovnim ustanovama (pa tako i na fakultetima koji obrazuju odgajatelje i učitelje) s aktualnim promjenama u visokom obrazovanju na nacionalnoj i međunarodnoj razini? Koje institucijske strukture i procesi najbolje podupiru razvoj intelektualnih i osobnih profila otvorenih za novo znanje, sposobnih za inovacije i učinkovit odgovor na izazove? Omogućava li se i podržava u dovoljnoj mjeri kreativni pristup nastavi? Temelji li se obrazovanje studenata – budućih učitelja i odgojitelja, u nas u dovoljnoj mjeri na primjerenim strategijama novih sposobnosti i znanja nužnih za profesionalni razvoj stručnjaka koji uče, a ne samo poučavanih stručnjaka. Koliko su učitelji spremni i kompetentni za preuzimanje novih uloga i mnoga druga pitanja?

Učitelji 21. stoljeća su odgovorni za širenje granica profesionalnog znanja kroz refleksivnu praksu i sustavno angažiranje u kontinuiranom profesionalnom razvoju. Recentna istraživanja o kreativnosti otkrivaju da su poticanje kreativnog mišljenja učenika i implementacija inovativne

prakse učenja i poučavanja povezani s inicijalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem učitelja, stoga je rad učitelja na vlastitom profesionalnom razvoju od presudne važnosti za realizaciju, kvalitetu, inoviranje odgojno-obrazovnog rada te ostvarivanje dobrobiti djece. Ako je inovativna odgojno-obrazovna praksa cilj, valja iznova propitati tradicionalne odgojno-obrazovne pristupe, stavljajući pritom pod znak pitanja mnoge ustaljene pedagoške teorije i praktična rješenja.

Literatura

Bocconi, S., Kampylis, P., i Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Center – Institute for Prospective Technological Studies IPTS /online/. Preuzeto 27. kolovoza 2012 sa http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5181.

Bognar, L., i Kragulj, S. (2011). Odnos između kreativnosti i samoaktualizacije u sveučilišnoj nastavi. U A. Jurčević Lozančić & S. Opić, (Ur.), *Škola, učenje i odgoj za budućnost* (str. 88-110). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Buljubašić-Kuzmanović, V., i Kobaš, K. (2009). Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. U K. Munk (Ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* (str. 42-50). Zagreb: Profil International.

Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: learning in a digital age.* Stoke-on-Trent: Trentham.

Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. i Svetić, A. (2014). Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja kao nužni preduvjet za inoviranje odgojno-obrazovnoga rada. U D. Hozjan (Ur.), *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (str. 83-101). Koper: Univerzitetna Založba Annales.

Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., i Skočić Mihić, S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development. *International Education Studies*, 8(2), 8-20. doi:10.5539/ies.v8n2p8

Deci, E. L., i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Kalin, J. i Šteh, B. (2014). Pojmovanja študentov o učenju, njihovi vlogi in vlogi učiteljev pri študiju. U V. Spasenović & K. Skubic Ermenc (Ur.), *Kakovost univerzitetnega izobraževanja: Mnenja študentov oddelkov za pedagogiko in andragogiko v Beogradu in Ljubljani* (str.75-91). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; U Beogradu: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskoga fakulteta: Birografika Bori, d.o.o

Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking - The role of primary teachers.* Jyväskylä Studies in Computing No. 115, S. Puuronen, (Ed.), Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä / online/. Preuzeto 10 lipnja 2011 sa http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3940-3.

Kampylis, P., i Valtanen, J. (2010). Redefining creativity - Analyzing and definitions, collocations, and consequences. *Journal of Creative Behavior,* 44(3), 191-214.

Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U K. Munk (Ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* (str. 17 – 23). Zagreb: Profil International.

Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2**.**

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice.* London: Elsevier Academic Press.

Sefton-Green, J. (2008). From learning to creative learning: concepts and traditions. Mixed messages or permissions and opportunities? Reflections on current policy perspectives on creativity in education. U J. Sefton-Green (Ur.), *Creative learning* (str. 15-25). Arts Council England: Creative Partnerships.

Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., i Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education,* 35(3), 293-311.

Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 502, 102-117.*

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP-Vern.

Vizek Vidović, V. (2005). Planiranje poučavanja na visokoškolskoj razini. U: V. Vizek Vidović i V. Vlahović-Štetić (Ur.), Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Vol. 4. Planiranje praćenje i ocjenjivanje, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Renata Čepić
Katedra za obrazovne znanosti Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
renata@ufri.hr

Sanja Tatalović Vorkapić
Katedra za obrazovne znanosti, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
sanja@ufri.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 324-335

Creative learning as a path for children well-being: implications for (pre)school teachers' pedagogy and practice

Renata Čepić and Sanja Tatalović Vorkapić
Educational Sciences Department, Faculty of Teacher Education
University of Rijeka, Rijeka, Croatia

Abstract

Contemporary pedagogy requires that the professional skill sets of (pre)school teachers' moves towards pedagogy and practice in order to effectively foster creative learning and innovation among children. Within positive psychology in education, the well-being of children is achieved through two basic principles: the realization of comfort and positive feelings on one hand, and on the other the authentic functioning which may not always be pleasant but leads to the realization of the highest ranked need, which according to Maslow is self-realization. One of the contemporary discourses in pedagogical - psychological scientific fields relies heavily on new ways of learning that not only lead to better learning outcomes but also to the well-being of children with long-term positive effects. In this context, this paper questions the paths offered by creative learning, which is defined not only as the ability to create entirely new solutions and products, but also as the ability and strong motivation for practicing and developing transversal competences. When explaining the connection between creative learning and well-being of children, it is necessary to mention the motivation within the theoretical model of self-determination, where the achievement of learning outcomes is associated with the development of transversal competences, resulting in the realization of the psychological well-being through the satisfaction of basic human needs: for competence, autonomy and connectedness with others. Therefore, the attitudes of prospective preschool and primary school teachers about creativity and children's creative learning are more than essential to achieve the above mentioned objectives and ensure children's with well-being. With that in mind, this work will rely on empirical research indicating implications for (pre)school teachers' pedagogy and practice that could lead to desired outcome in children's creativity and well-being.

Keywords: *creativity; learning; teachers; transversal competences; well-being*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 336-346

Kompetencije nastavnika za kreiranje multimedijalnog inkluzivnog okruženja za učenje – primjeri iz prakse

Emina Dedić Bukvić, Sandra Bjelan-Guska i Edina Nikšić
Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu

Sažetak

Reforma obrazovnog sustava u Bosni i Hercegovini ukazuje na sve izraženiju potrebu za identificiranjem i selekcijom ključnih kompetencija nastavnika kao determinante pripreme učenika za suvremene društvene izazove. U pokušaju približavanja konceptu europskog nastavnika, nastavna praksa zahtijeva jačanje didaktičko-metodičkih kompetencija za kreiranje razrednog okruženja i pravednog pristupa svim učenicima na sekundarnom nivou obrazovanja. Uloga nastavnika ogleda se u pružanju maksimalne podrške svakom učeniku da se razvije u osposobljenog, snažnog, samopouzdanog, brižnog, odgovornog i sretnog člana društvene zajednice. Informatička i informacijska kompetencija omogućava nastavniku da ispuni zahtjeve društva znanja kroz didaktičko – metodičke modele tradicionalne, ali i suvremene inkluzivne nastave. U tom kontekstu govorimo o IKT kao pokretaču izlaska iz okvira tradicionalno organizirane nastave kako bi se približili sposobnostima za učenje svakog učenika.

Pored teorijskih koncepata, u radu će biti prikazani primjeri prakse u kojima su se nastojali kreirati optimalni uvjeti za maksimalni napredak i razvoj svakog učenika. Rad generira niz implikacija i sugestija koje su namijenjene predmetnim nastavnicima u cilju unaprijeđenija nastavne prakse.

Ključne riječi: *didaktičko-metodičke kompetencije, digitalni nastavni materijali, IKT, obrazovanje za sve, sekundarno obrazovanje.*

Uvod

Posljednjih decenija Europa i svijet veliku pozornost posvećuju ulozi i/ili ulogama nastavnika i kvalitetnom odgojno-obrazovnom radu. Brojna teorijska i praktična istraživanja pokušavaju upozoriti znanstvenu javnost na promjene u školstvu i odgojno-obrazovnom radu, odnosno kazuju o krizi tradicionalne škole i pojavi novih stilova učenja i poučavanja. Tako se od škole i nastavnika očekuju spremnost i kompetentnost da podižu buduće generacije za život u suvremenim društvenim zajednicama. Takve zajednice odišu multikulturalnim, interkulturalnim i inkluzivnom ozračjem, inovacijama u ekonomskom, tehnološkom, informacionom i obrazovnom pogledu.

Suvremene škole su podložne brojnim promjenama i inovacijama, a to se ogleda i u novim nastavničkim ulogama. Nastavnici nisu više jedini izvor/i znanja, nego su i mentori, inovatori, kreatori, reflektivni praktičari, partneri i sl. Nove uloge se tumače kroz prizmu ključnih pedagoških kompetencija neophodnih nastavnicima u novim odgojno-obrazovnim izazovima.

Kompetencije se tumače kao sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaća (Babić, 2007). Opisuju i ono što neko zna/umije uraditi, kako bi mogao opstati i funkcionirati u određenom profesionalnom, društvenom i privatnom životu. Drugim riječima, kompetencije se potvrđuju u svojoj primjeni (Stanković, 2010). Općeprihvaćena definicija pojma kompetencije u zemljama koje su uključene u Bolonjski proces nalazi se u brošuri Tuning projekta (Tuning, 2006). Prema Tuning-u, kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti, znanja i razumijevanja, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih vještina, kao i etičkih vrijednosti. Odnosno, kompetencije predstavljaju znanja i razumijevanje (teorijsko znanje iz jedne oblasti studija), zna-

nje kako da se djeluje (praktična i operativna primjena znanja u danim situacijama), kao i znanje kako biti (vrijednosti kao sastavni dio percipiranja i življenja sa drugim ljudima). Znači, kompetencije predstavljaju kombinaciju svojstava (znanje, stavove, vještine i odgovornosti) čime se definira u kojoj mjeri je osoba sposobna primijeniti ih.

Identifikacija i selekcija kompetencija nastavnika za kvalitetan odgojno-obrazovni rad prikazana je u brojnim europskim i svjetskim dokumentima, priručnicima, strategijama i sl. Za potrebe ovog rada, istaknut ćemo da je teorijski koncept zasnovan na OECD-ovom projektu *DeSeCo*, čiji je osnovni cilj pružanje teorijskih i konceptualnih osnova za definiranje i selekciju ključnih kompetencija, Tuning projektu i ISSA pedagoškim standardima. ISSA-ini principi kvalitetne prakse reflektiraju snažnu odanost ideji da je nastavnička uloga omogućiti maksimalnu podršku svakom djetetu da se razvije u snažnog, samopouzdanog, brižnog, odgovornog i sretnog člana našeg društva. Na osnovu spomenutih dokumenata i društvenog konteksta detaljnije će biti riječi o kompetencijama nastavnika za kreiranje multimedijalnog inkluzivnog okruženja za učenje.

Digitalna kompetencija

Današnje generacije učenika odrastaju uz nove tehnologije od najranijeg djetinjstva. Ove generacije učenika najčešće nazivaju „digitalnim urođenicima" (Dizdar i dr., 2012), jer se njihovi stilovi učenja i potrebe za školovanjem pronalaze u multimedijalnim okruženjima. Dakle, digitalni urođenici od obrazovanja očekuju da (Dizdar i dr., 2012):

- informacije prime relativno brzo,
- rade više stvari odjednom,
- prvo vide grafički prikaz, a tek potom tekst,
- pristupaju informacijama nasumice, s bilo kojeg mjesta i u bilo koje vrijeme,
- imaju informacijske sustave koji će raditi poput npr. Googlea.

Kako bi zadovoljili nove zahtjeve učenika, škole i nastavnici trebaju nove kompetencije za digitalno društvo. Za tumačenje digitalne kompetencije polazi se od informacijske pismenosti. Naime, informacijska pismenost podrazumijeva poučavanje višim vještinama pretraživanja, vrjednovanja, etička korištenja, usporedbu informacija i njihove učinkovite uporabe (Dedić Bukvić, Hajdarpašić, 2014). Informacijsku pismenost treba tumačiti kao vrstu kvalitativnog pomaka i proširenja tradicionalne paradigme obrazovanja, koja se proširila od tradicionalne pismenosti (čitanje i računanje) do klastera pismenosti relevantnih za moderno društvo (Dizdar i dr., 2012). Uz informacijsku pismenost, dužne smo pisati i o informatičkoj pismenosti. Pod pojmom informatička pismenost podrazumijeva se računarska pismenost. Tačnije, sposobnost uporabe i operiranja računarskim sustavima, mrežama i programima (Dizdar i dr., 2012). Informacijska i informatička pismenost nisu sinonimi, već osnova digitalne kompetencije.

Informacijski i informatički opismenjen nastavnik predstavlja mnogo više od nastavnika koji samo prenosi znanja na učenike. Ustvari, on svoje učenike „uči kako da uče". Opismenjen nastavnik poučava učenike načinima dolaženja do znanja, procesom identifikacije i odabira bitnih od manje bitnih činjenica i informacija, kao i strategijama korištenja informacija na način da i drugi mogu učiti iz njih. Sukladno navedenom, nastavnik koristi informatičko-komunikacijske tehnologije (IKT) u odgojno-obrazovnom radu. Kreiranje razrednog okruženja u kojem se koristi IKT označava uređenje fizičkog prostora u učionici, određivanje pravila rada, kreiranje pozitivne discipline, poticanje učeničkih aktivnosti, prilagođavanje načina poučavanja sukladno učeničkim mogućnostima, itd. Svi spomenuti elementi obuhvaćeni su terminom „upravljanje razredom" (Krnjajić, 2007) što pretpostavlja skup nastavnikovih ponašanja i aktivnosti čiji je primarni cilj pružanje maksimalne podrške svakom učeniku da se razvije u osposobljenog, snažnog, samopouzdanog, brižnog, odgovornog i sretnog člana društvene zajednice. Kreiranje multimedijalnog okruženja iziskuje do sad navedene aktivnosti i kompetencije nastavnika. Multimedijalno okruženje i nastava trebaju biti isprepleteni interakcijom između učenika, nastavnika i obrazovnog medija (ili IKT-a) u rasponu od jednostavne razine, poput interaktivnih upitnika i testova, pa sve do sofisticiranih interaktivnih simulacija.

Didaktičko-metodička umijeća u realizaciji nastavnog procesa

Kyriacou (2001) je temeljnim nastavnim umijećima, kao službenim standardima kompetencija, koje trebaju steći budući nastavnici, dao obilježja znanja, odlučivanja i radnji. Jedno od najvažnijih područja rada nastavnika zasigurno jest područje odlučivanja o ciljevima i zadacima nastave, odnosno odlučivanje o ishodima učenja i poučavanja. Suvremene teorije kurikuluma i kurikulumsko „inženjerstvo" (Pastuović, 1999) nude Taylerov koncept. Ovaj koncept polazi od dva načela na kojima se temelji racionala koncepta razvoja kurikuluma tj. najprije trebaju biti operacionalizirani ciljevi, a kriterij za odabir sredstava za postizanje operacionaliziranih ciljeva treba biti njihova uspješnost.

Tek onda kada nastavnik donese odluku o ciljevima i ishodima, ostvario je nužne pretpostavke za planiranje, pripremanje i programiranje nastavnih sadržaja, aktivnosti i sredstava za realizaciju istih. Međutim, prilikom aranžiranja procesa učenja i poučavanja, važno je donijeti odluke i o svim ostalim elementima i faktorima nastavnog procesa. Izbor metoda poučavanja, nastavnih oblika, didaktičkih sredstava i medija učenja ovisit će o tome koliko nastavnici poznaju sva područja nastavnog djelovanja, koliko poznaju svoje učenike, te imaju li za ciljeve poučavanja maksimalni razvoj svakog pojedinog učenika, a za ishode učenja postignute učeničke kompetencije.

Tek u izvedbi nastavnog procesa dolaze do izražaja sve nastavničke kompetencije, posebno didaktičko-metodička sposobnost i smisao za stvaranje uvjeta i kreiranje procesa u kojem će se učenje i poučavanje dogoditi. Kada Meyer (2005) piše o tome što je dobra nastava, onda navodi deset njenih obilježja: jasno strukturiranje nastave, visok udio stvarnog vremena učenja, poticajno ozračje za učenje, jasnoća sadržaja, uspostavljanje smisla komunikacijom, raznolikost metoda, individualno poticanje, inteligentno vježbanje, jasnoća očekivanih postignuća i pripremljena okolina. Bežen (2008) navodi i praktična metodička umijeća koja obuhvaćaju: planiranje nastave nastavnog predmeta, izvođenje nastavnog sata i drugih odgojno-obrazovnih oblika, znanje praktičnog poučavanja i komuniciranje s učenicima, pravilnu nastavnu uporabu materinskog, a po potrebi i stranog jezika, uporabu tehničkih i drugih nastavnih sredstava i medija, izradu metodičkih artefakata za pojedine nastavne jedinice, motivacijsko uređenje učionice i škole po zahtjevima nastavnog predmeta, te stvaranje povoljne klime za poučavanje i druge aktivnosti u nastavnom predmetu. Ako nastavnik kompetentno upravlja razredom i nastavnim procesom, a pod tim mislimo na ukupnost njegovih ponašanja i aktivnosti, onda je proces kvalitetan, a takva nastava ima obilježja koja šalju poruku da je nastavniku stalo, da je postignuta jasnoća strukture, da su definirane uloge i pravila, da brinemo jedni o drugima i preuzimamo odgovornost, da sudjelujemo aktivno i sukonstruiramo proces i poticajno ozračje za učenje, da nastavnik nudi čitavu paletu nastavnih strategija, metoda, tehnika i oblika rada kojim maksimalno angažira svakog učenika, te da individualno potiče i daje poticajnu povratnu informaciju o napretku u učenju i postignuću svakom svom učeniku.

Mogućnosti primjene IKT-a na sekundarnoj razini obrazovanja

Digitalna kompetencija omogućava nastavniku da ispuni zahtjeve društva znanja putem didaktičko-metodički aranžiranih modela tradicionalne, ali i suvremene inkluzivne nastave. Tradicionalni modeli nastave, pod kojim se najčešće podrazumijeva razredno-predmetno-satni nastavni sustav, unutar njega dominantni frontalni oblik rada i izražena verbalna metoda tj. usmeno predavanje nastavnika, kritizirani su još od vremena reformne pedagogije do danas. U svom pledoajeu za oživljavanje frontalne nastave Meyer (2002) navodi da su rezultati empirijske studije o Metodičkom repertoaru nastavnika pokazali dominantnost frontalnog oblika nastave, te dodaje da je to posebno izraženo u gimnazijama i realnim srednjim školama. S druge strane, suvremeni modeli inkluzivne nastave temeljeni su na različitim sposobnostima učenika, različitim stilovima učenja, interesima, prethodnim znanjima, te podrazumijevaju kombinaciju nastavnih metoda i oblika rada kojima se učenike stavlja u poziciju subjekta nastavnog procesa, angažira ih se umno i djelatno, a takva nastava se konkretizira putem rada u malim grupama, rada u paru, individual-

nog rada ili inividualiziranim zadacima, projektima, uz uporabu svih raspoloživih didaktičkih sredstava, medija i IKT-a u najširem smislu. Od ove odluke tj. odluke o didaktičkom mediju direktno ovisi nastavna metoda koju ćemo koristiti i oblik rada unutar kojeg ćemo organizirati nastavni proces. I obrnuto. Imajući na umu dominantne oblike i metode nastavnog rada, zapitane smo, ne nad tim koje od njih treba dokinuti, već kako ih unaprijediti i koristiti prednosti svake od njih u kreiranju optimalnih uvjeta za maksimalan napredak i razvoj svakog učenika.

Primjenom elemenata multimedije i on-line komunikacije u izvođenju nastave u srednjim školama može se povećati njihova djelotvornost i učinkovitost. Najosnovnija primjena IKT-a očituje se u nastavi koja se izvodi u interpersonalnim relacijama (f2f) uz primjenu određenih digitalnih nastavnih materijala. U tu svrhu često se koriste različite inačice LMS-a, softvera koji olakšava izvođenje nastave uz korištenje IKT-a (Hutinski, Aurer, 2009). Korištenje ovakvih inačica zahtijeva stalno nadograđivanje sadržaja, promjene i inovacije u sadržajima, kao i povećanu komunikacijsku efikasnost i prilagođenost sadržaja različitim strategijama učenja. Budući da se nastava izvodi uz pomoć IKT-a i određenih digitalnih materijala (digitalni udžbenik, zbirka i katalog, prezentacije, virtualni obilazak) onda je nazivamo hibridnom nastavom (Preporuke za izradu obrazovnih materijala za e-učenje, 2009). U sklopu ove nastave uporabljuju se različiti digitalni materijali od kojih izdvajamo digitalni udžbenik, digitalnu zbirku zadataka, zbirku simulacija, zbirku animacija i sl. Pored digitalnih materijala, u nastavi i za nastavu se koriste baze znanja koje pretpostavljaju softvere s jednostavnim interaktivnim pretraživanjima sadržaja. Zatim, tu je i on-line potpora koja omogućava razmjenu znanja među učenicima u obliku foruma za raspravu, razmjene elektronske pošte i pričaonica.

Za efikasno učenje u multimedijalnoj učionici, učenici trebaju pomoć prilagođenu njihovim individualnim mogućnostima. Tu pomoć pruža kompetentan nastavnik koji je u mogućnosti ispuniti zahtjeve za cjeloživotno učenje, te pokazati i razviti kod učenika vještine informatičke i informacijske pismenosti. U tom kontekstu govorimo o IKT kao pokretaču izlaska iz okvira tradicionalno organizirane nastave kako bismo se približili sposobnostima za učenje svakog učenika tj. govorimo o kreiranju multimedijalnog inkluzivnog okruženja za učenje svakog učenika.

U prilog teorijskim konceptima doneseni su brojni zakonski i podzakonski akti, a neki od njih će biti spomenuti u daljnjem tekstu. Zakonskom legislativom ostavljeno je dosta prostora za slobodno oblikovanje svijesti o inkluziji u srednjim škola, a posebno o uključivanju djece s teškoćama u razvoju. Na taj način se kreira prostor spram volje, spremnosti i materijalnih dobara članova društva, gdje se nažalost razvija realna, a ne utopijska inkluzivna politika. Prema Zakonu o srednjem obrazovanju Kantona Sarajevo, Član 72. (www.mon.ks.gov.ba) učenici s posebnim obrazovnim potrebama se *mogu* uključiti u redovno srednjoškolsko obrazovanje, po principu inkluzivnog obrazovanja, te se ono odvija sukladno Pravilniku o obrazovanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama. U Pravilniku se navodi potreba za kreiranjem timova koji će pratiti vođenje dokumentacije, pomagati u izradi individualiziranih prilagođenih nastavnih planova i programa, te obratiti pozornost na važnost didaktičko-metodičkih elemenata u realizaciji tih programa. Upravo u ovom dijelu ključnu ulogu imaju nastavnici, koji svojim nastavnim umijećima mogu pridonijeti bogaćenju i jačanju programa uz uporabu prilagođenih didaktičkih sredstava i pomagala. IKT, kao neiscrpan resurs, pomiče granice *mogućeg* u nastavi.

Prema Gewitz (2006) sud o onome što se računa kao pravda u obrazovanju ne može biti odvojena od presude o onome što je moguće. To je tako iz razloga što u stvarnom svijetu principi nisu provedivi upravo u praksi, baš kao što praksu možemo vidjeti s djelomičnim uspjehom. Pravda u obrazovanju je postignuta tek onda kada se iskoriste svi potencijalni resursi i kada se kreiraju optimalni uvjeti. Međutim, odgovornost ne leži samo u onome što učinimo, već i u onome što ne učinimo, a mogli smo.

Adekvatno prilagođavanje i modificiranje materijalnih resursa, tj. tehnološko-didaktičkih sredstava niti u jednom trenutku ne može naškoditi ili pak pridonijeti stagnaciji nastavnog procesa, pa niti smanjenju kompetencija nastavnika. Što više, primjenom IKT-a, kao snažnog medija kojeg je moguće iskoristiti u kreiranju resursa sukladno potrebama svakog od učenika, a ne samo

učenika sa posebnim potrebama, nastavnik se usavršava i razvija dodatna nastavna umijeća, koje u konačnici humaniziraju odnose u odjeljenju i pridonose kvalitetnijoj nastavi.

Za inkluzivnu nastavu karakteristična je raznolikost sustava, modela, varijanti, oblika, metoda i sredstava nastave, te vidova racionalnog učenja i strategija funkcionalnog poučavanja s ciljem poboljšanja kvaliteta rada i razvoja svakog učenika (Ilić, 2009). Dok Pepeljak (2006) upozorava da integracija zahtijeva neke promjene obrazovne sredine, te promjene se protežu i na edukaciju i stručno osposobljavanje nastavnika u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama.

Prema Iliću (2009) inkluzivna nastava je nastavni sustav, kada je cjelovito strukturirana tako da postoje međuovisne funkcionalne veze među njenim glavnim čimbenicima (učenika, nastavnog sadržaja, nastavnika, materijalno-tehničke osnove nastave) i ostalih elemenata (očekivanih ishoda, oblika rada, metoda...) koji stvaraju ugodno, podražavajuće i djelotvorno poučavanje, te maksimalno uključivanje i učenje svakog učenika. U ovakvim stavovima vidimo indikacije za inoviranje didaktičkih sredstava putem IKT, koji je izvor kompenziranja nedostataka tradicionalne nastave u funkciji djelotvornog poučavanje, te koji ostavlja prostora za svaki vid učenja i učešća učenika, bez potrebe za kognitivnom prisilom u nastavi.

Za razliku od sudjelovanja u uobičajenoj (frontalnoj, tradicionalnoj) nastavi, putem inkluzivne nastave posebna pozornost posvećuje se otklanjanju prepreka, djelotvornom korištenju osjetila pojedinca (vida, sluha, dodira), te vodi računa o pojačavanju osjetilne osjetljivosti prožete namjernošću, postojanošću i smislenošću (Ilić, 2009), čemu dakako pridonosi primjena IKT-a. Oslanjajući se na sudjelovanje u nastavi putem pojačane adekvatne osjetilne osjetljivosti, omogućavaju se uvjeti i mogućnosti svim učenicima da nesmetano prate nastavne sate. IKT osigurava takvo ozračje koje podržava različitosti putem korespondentnih programa i izgradnje rješenja pri zadovoljavanju obrazovnih potreba budući da je čovjekova sposobnost kanaliziranja informacija različita, te da se govori o raznovrsnim mogućnostima i načinima usvajanja znanja.

Ilić (2009) smatra da je nemoguće ostvariti zajednički cilj interaktivnog i inkluzivnog učenja bez stjecanja metodoloških i unapređivanja stručno-metodičkih kompetencija nastavnika za složeni i interakcijski, ali i pedagoški rad. O tome koliko je važan nastavnik govori i Suzić (2008) te ga predstavlja kao ključnu osobu u školi koja može pružiti podršku djetetu s teškoćama u razvoju, tako što će predvidjeti barijere i razviti strategije podrške. Inkluzija zahtjeva konstantan rad, utjecaj i poticaj svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Pored kompetencija nastavnika koje su neizostavne, potrebno je obratiti pozornost i na prevladavanje prepreka uz korištenje asistivne tehnologije, koja je usko vezana uz IKT. Prema Jendron (2013) mnogi nastavnici dosljedno rade na tome da pruže alternativne načine učenja za učenike koji uče na različite načine. Korištenjem pomoćne ili asistivne tehnologije koja je prikladno integrirana, učenici dobivaju više mogućnosti kako bi završili svoj rad i mogli se fokusirati na postizanje akademskih standarda. Ona, također, definira pomoćnu tehnologiju (PT) kao alat koji pomaže učenicima s invaliditetom da brže, lakše i samostalnije rade školske zadatke. Fleksibilnost pomoćnih tehnologija omogućava nastavniku da izgradi alate i materijale koji se odnose na prednosti učenika, imajući u vidu i njihove slabosti.

Obrazovanje budućih nastavnika još uvijek se najčešće odvija na tradicionalan način putem suhoparnih predavanja, relativno malo praktičnih vježbi i uvođenja u nove oblike nastavnog rada koji bi se karakterizirali fleksibilnošću i kreativnošću u radu s djecom s različitim sposobnostima (Pepeljak i dr, 2006). Stoga se pred suvremenog nastavnika postavljaju drugačija očekivanja, te se zahtjeva promjena dosadašnje, tradicionalne, krute izvedbe nastave u kojoj je glavni akter nastavnik, a učenik pasivni sudionik. Uporabom IKT-a kreiramo takvo ozračje u kojem pružamo priliku svim učenicima da aktivno sudjeluju u nastavnom procesu. Međutim, nastavnik mora biti obrazovan, voljan i spreman za nove izazove, spreman izaći iz okova tradicionalne nastave, te otvoriti svoj duh složenijem, ali sigurno zanimljivijem i inovativnijem načinu izvedbe svog posla.

Metodologija rada

Cilj ovog istraživanja je istaknuti značaj korištenja IKT-a u nastavnom procesu, kao jedne od pretpostavki za pravednije obrazovanje, navodeći primjere dobre prakse. Uzorak istraživanja čini sedam nastavnika iz četiri srednje škole Kantona Sarajevo (KS). Ovaj uzorak nije reprezentativan, ali primjere dobre pedagoške i nastavne prakse vrijedi istaknuti. U radu su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

- Koji su vidovi obrazovanja/edukacije nastavnika za digitalnu kompetentnost?
- Koliki je omjer primjene različitih oblika nastavnog rada, nastavnih sredstava, kao i IKT-a u nastavi srednjih škola?
- Kako se IKT primjenjuje u realizaciji konkretne nastavne jedinice?

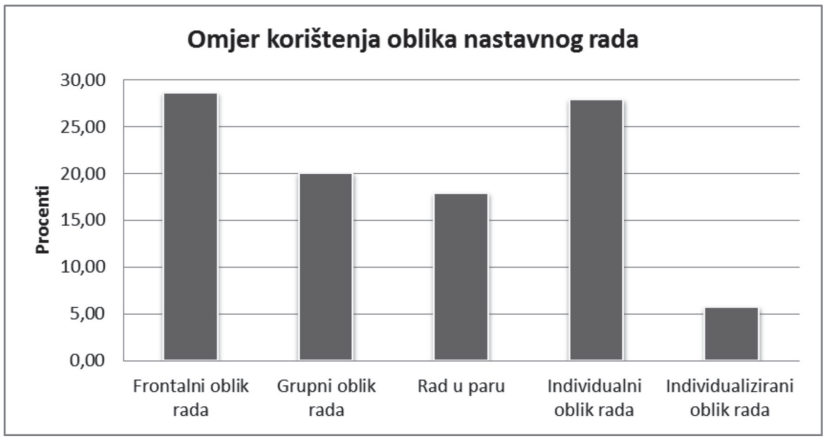
Rad je temeljen na metodi teorijske analize, deskriptivnoj metodi, nesudjelujućem promatranju, intervjuu, te na sedam studija slučaja. Za potrebe ovog istraživanja kreirani su protokol za opserviranje nastavnog sata i protokol intervjua sa nastavnicima.

Rezultati istraživanja i rasprava

Iako su nastavnici odabrani za potrebe ovog istraživanja, prepoznati kao kompetentni i čija nastavna praksa odgovora suvremenim zahtjevima odgojno-obrazovnog procesa, pitani su što ih motivira za daljnje unaprijeđenije nastave koja je sukladna potrebama svakog učenika. Najčešći odgovori nastavnika odnose se na to da su za njih motivirajući uspjeh i radost koje vide kod učenika prilikom svladavanja gradiva, prilika za povezivanje teorije i prakse, približavanje konceptu cjeloživotnog učenja, socijalne promjene i osobno zadovoljstvo nastavnika nakon uspješno realiziranog sata. Važno je naglasiti da ovi nastavnici ne koriste IKT samo u svrhu svladavanja nastavnih sadržaja, nego i za osposobljavanje učenika za primjenu IKT-a kao alata za učenje i učešće u raznim granama ljudskog života, a u svrhu cjeloživotnog učenja.

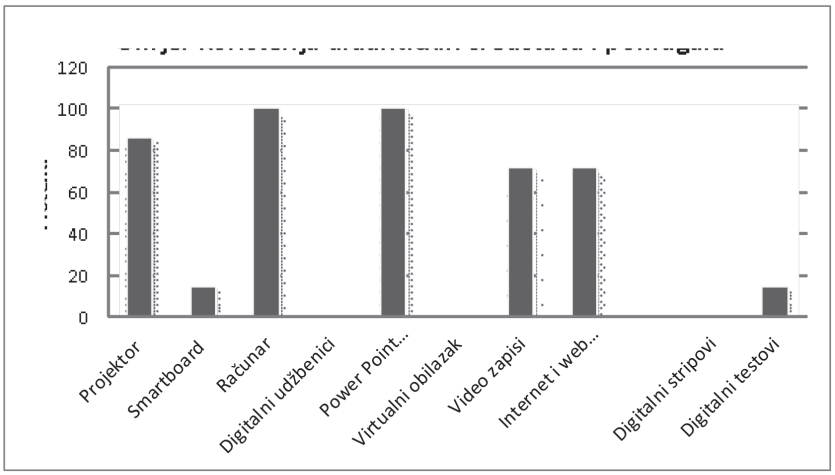
Nastavnici su istakli da su informacijsku i informatičku pismenost (ili digitalnu kompetentnost) stjecali u okviru formalnog obrazovanja, na svim stupnjevima obrazovanja. Značajno je spomenuti da pojedini nastavnici u sklopu inicijalnog visokoškolskog obrazovanja nisu slušali sadržaje iz ove oblasti. Kompenzacijsku ulogu, u ovom kontekstu, imaju neformalni i informalni vidovi obrazovanja. Nastavnici navode da u neformalnom obliku najčešće slušaju različite seminare, on-line seminare, tečajeve, a informalnu izobrazbu stječu samostalnim istraživanjem i refleksijom na osobna iskustva. Nastavnici su mišljenja da su osnovni preduvjeti za uporabu IKT-a u nastavi, prema rangu važnosti, osobna spremnost, praktične vještine, teorijska spoznaja, te svjesnost o neophodnosti IKT-a u izvedbi nastavnog sata.

Budući da primjena IKT-a u nastavnom procesu podrazumijeva korištenje različitih oblika nastavnog rada, nastavnici su pitani o tome da procijene omjer uporabe istih u svom cjelokupnom radu.



Grafikon 1. Omjer korištenja različitih oblika nastavnog rada

Na osnovu Grafikona 1. možemo vidjeti da nastavnici u svojoj praksi najviše koriste frontalni i individualni oblik rada. U prosjeku, nastavnici procjenjuju da se frontalno obraćaju učenicima u omjeru od 27%, a sličnu procjenu omjera korištenja oblika nastavnog rada daju i za individualni oblik rada. Zatim, procjenjuju da grupni oblik rada i rad u paru koriste u omjeru od 15% do 20%, a rjeđe koriste individualizirani oblik rada tj. tek oko 6%. U navedenim oblicima organizacije nastavnog sata, nastavnici najviše koriste računar, projektor i Power Point prezentaciju u skoro 100% primjera, a zatim video zapise, Internet, web preglednike i pametnu ploču (Grafikon 2). Raduje nas podatak da nastavnici u svoju nastavnu praksu uvode i digitalne testove, ali nažalost još uvijek ne koriste digitalne udžbenike i stripove, multimedijalne plakate i virtualne obilaske.



Grafikon 2 Omjer korištenja didaktičkih sredstava i pomagala

Na osnovu opservacije nastavnih sati, primijećeno je da uporaba IKT-a u nastavnom procesu, uz ostale čimbenike, najviše ovisi o spremnosti i kompetentnosti nastavnika, pa tek onda o nastavnom predmetu i sadržaju. Smatramo važnim istaknuti da nastavnici IKT najčešće koriste u svrhu motiviranja učenika u uvodnom dijelu sata, zatim u procesu obrade novog nastavnog sadržaja, ponavljanje prethodno naučenog gradiva, te za provjeru stupnja svladanosti nastavnog gradiva. U nastavku izdvajamo tri primjera koja ilustriraju načine uporabe IKT-a u nastavi.

Na nastavi specijalističkih predmeta zrakoplovne struke, nastavnik u uvodnom dijelu sata koristi relevantne video zapise kako bi prikazao avionsku nesreću. Kao zadatak u glavnom dijelu sata učenici trebaju, radeći u manjim timovima (parovima ili u grupama od po tri učenika) pretpostaviti uzroke pada aviona, argumentirati svoje pretpostavke, te obrazložiti iste. Nakon toga, nastavnik prikazuje drugi dio video materijala u kojem mogu provjeriti svoje pretpostavke avionske nesreće. Ovaj dio sata dodatno je obogaćen diskusijom, nastavnikovim objašnjenjima i uputama, kako bi sat završili zajedničkim zaključivanjem o nastavnom sadržaju koji je bio predmetom njihovog bavljenja tog sata. Na nastavi tehničkih predmeta prometne struke, nastavnik simulira prometni udes za potrebe realizacije postupka uviđaja. U nastavku sata učenici uz pomoć softvera realiziraju zadatak grafičkog prikaza prometnog udesa prema unaprijed pripremljenom predlošku. Ranije stečena znanja iz tehničkog crtanja učenici primjenjuju na konkretnom primjeru razmjere, kotiranja, crtanja objekata, selektiranja, editiranja, manipuliranja objektima putem mreže printanja gotovog rada u završnom dijelu sata. Na nastavi jezika u općim srednjim školama, nastavnik koristi video zapise o određenim književnim djelima (npr. odabrane scene iz filma *Emina*, Aleksa Šantić) kao uvod u čitanje istih djela. Nakon jezične obrade, učenici u parovima analiziraju pojedine dijelove teksta, a zatim se audio zapisima istog djela objedinjuje nastavni sadržaj, te diskutira o umjetničkom dojmu.

Na osnovu svega navedenog, možemo zaključiti da uporabom IKT-a u nastavnom procesu možemo stvoriti uvjete u kojima ćemo zadovoljiti potrebe svih učenika, posebno onih s teško-

ćama u učenju i sudjelovanju. Primjenom različitih nastavnih metoda, oblika rada, strategija, u navedenim primjerima, vidljivo je da se učenicima nude različiti načini na koje se mogu uključiti u rad i svladavanje nastavnog sadržaja, te im se ostavlja vremena da sami oblikuju svoj proces učenja sukladno svojim sposobnostima.

Zaključci

Suvremeni zahtjevi i očekivanja koji se stavljaju pred odgojno-obrazovne djelatnike nužno podrazumijevaju i promjene u njihovim ulogama. Nove uloge se, pored ostalog, tumače i kroz prizmu ključnih pedagoških kompetencija neophodnih nastavnicima koji se nalaze pred novim odgojno-obrazovnim izazovima. Brojne su pedagoške i profesionalne odluke koje nastavnici, prilikom aranžiranja procesa učenja i poučavanja, trebaju donijeti o različitim elementima i faktorima nastavnog procesa. Izbor metoda poučavanja, nastavnih oblika, didaktičkih sredstava i medija učenja ovisit će o tome koliko nastavnici poznaju sva područja nastavnog djelovanja, koliko poznaju svoje učenike, te imaju li za ciljeve poučavanja maksimalni razvoj svakog pojedinog učenika, a za ishode učenja postignute učeničke kompetencije. Digitalna kompetencija omogućava nastavniku da ispuni zahtjeve društva znanja putem didaktičko-metodički aranžiranih modela tradicionalne, ali i suvremene inkluzivne nastave.

Primjenom elemenata multimedije, on-line komunikacije i asistivne tehnologije u izvođenju nastave u srednjim školama može se povećati njihova djelotvornost i učinkovitost. Iako svi nastavnici ne steknu digitalne kompetencije u sklopu inicijalnog visokoškolskog obrazovanja, često posežu za kompenzacijskim aktivnostima i oblicima neformalnog i informalnog vida obrazovanja. Ovaj podatak govori u prilog njihovoj procjeni da je osobna spremnost, prema rangu važnosti, prvi osnovni preduvjet za uporabu IKT-a u nastavi.

Osim svladavanja nastavnih sadržaja putem različitih didaktičkih modela, nastavnici se, u svojoj nastavnoj praksi, trude pripremiti učenike za kontinuirane društvene promjene i poučiti ih da znaju učiti, tj. motivirati ih za cjeloživotno učenje. Također, nastoje pružiti maksimalnu podršku svakom učeniku da se razvije u osposobljenog, snažnog, samopouzdanog, brižnog, odgovornog i sretnog člana društvene zajednice. Kreiranjem multimedijalnog okruženja, odnosno uporabom IKT-a u nastavi djelujemo na razvijanje osjećaja kompetentnosti kod učenika, ukazujući mu povjerenje slanjem poruke da svi mogu i trebaju sudjelovati u nastavnom procesu ukoliko im se omoguće uvjeti za to. Nastavnom procesu se tako daje širi kontekst, pomičući ga od procesa pukog usvajanja nastavnih jedinica prema stjecanju kompetencija i vještina cjeloživotnog učenja, te primjene IKT-a u svim životnim granama.

Zahvaljujemo se svim nastavnicima koji su sudjelovali u ovom istraživanju pridonoseći tako unaprjeđenju nastavne prakse. Zahvalnost upućujemo prof. Sanji Jurić, prof. Sabini Huseinbegović i prof. Kemalu Gurdi, koji su osim svoje nastavne prakse, s nama podijelili i spremnost da se njihova imena ispišu u ovim redovima.

Literatura

Abbott, Ch. i College, K. (2007). *E-inclusion:Learning Difficulties and digital Technologies*. United Kingdom: Futurelab.

Babić N. (2007). *Kompetencije i obrazovanje učitelja.* U Babić, N. (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. (str. 23-43). Osijek: Grafika.

Bežen, A. (2008). *METODIKA – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju.* Jastrebarsko: Slap.

Dedić Bukvić, E., Hajdarpašić, L. (2014). *Informacijska pismenost – imperativ društva znanja.* U Hrvatić, N. (Ur.) *Pedagogija, obrazovanje i nastava.* Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije (str. 211-217). Mostar: Fakultet prirodnoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.

Dizdar, S., Turčilo, L., Rašidović, B. E., Hajdarpašić, L. (2012). *Informacijska pismenost – Smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.

Gewirtz, S (2006). *Towards a contextualised analysis of social justice in education*. Educational Philosophy and Theory, 38(1), 69-81, London: Centre for Public Policy Research.

Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hutinski, Ž., Aurer, B. (2009). *Informacijska i komunikacijska tehnologija u obrazovanju: stanje i perspektive,* U Plenković, M. (Ur.) *Informatologia*, br.42. (str. 265-272). Zagreb: Hrvatsko komunikološko društvo.

Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

Jendron, J. (2013). *SC Curriculum Access through Assistive Technology*. Columbia: University Center for Excellence.

Krnjavac, S. (2007). *Pogled u razred.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Lazor, M. Isakov, M, Nevena, I. (2012). *Asistivna tehnologija*. Novi Sad: Praktikum.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole.* Zagreb: Educa.

Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?.* Zagreb: Euridita.

Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja.* Sarajevo: Svjetlost.

OECD (2007). *Definition and selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo): Key Competencies for Successful Life and a Well – Functioning Society – Summary of final report;* /online/. Preuzeto 26. juna 2014. sa http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm.

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini (2003*)*. Sarajevo: Službeni glasnik, PSBiH broj 59/03 /online/. Preuzeto 14. siječnja 2015 sa http://www.fmon.gov.ba/.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

Pepeljak, S. Smajić M., Buljubašić, F., (2006). *U pravcu inkluzije.* Tuzla: Međunarodno udruženje „Interaktivne otvorene škole".

Preporuke za izradu obrazovnih materijala za e-učenje (2009). Rijeka: Povjerenstvo za implementaciju e-učenja. Sveučilište u Rijeci.

Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnoj i srednjoj školi (2004). Travnik: Službene novine Kantona Središnja Bosna (broj 17/04) /online/. Preuzeto 14. siječnja 2015 sa http://www.mozks-ksb.ba/.

Stanković, D. (2010). *Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika.* U Polovina, N., Pavlović, J. (Ur.) *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. (str. 63-84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka, XBS.

Tankersley, D. i dr. (2011). *Teorija u praksi: Priručnik za profesionalni razvoj učitelja.* Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

Tuning (2006). *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta bolonjskom procesu.* /online/. Preuzeto 20. siječnja 2015 sa http://www.unideusto.org/tuningeu/.

Zakon o srednjem obrazovanju KS (2010). Sarajevo: Službene novine Kantona Sarajevo, br. 10/04 i 34/07/online/. Preuzeto 14. siječnja 2015 sa http://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/.

Emina Dedić Bukvić
Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu
Franje Račkog 1, 71000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina
dedic.emina@gmail.com

Sandra Bjelan-Guska
Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu
Franje Račkog 1, 71000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina
sandra.bjelan@pedagogijaffsa.com

Edina Nikšić
Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu
Franje Račkog 1, 71000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina
niksic.edina@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 336-346

Teacher competences for creating a multimedia inclusive learning environment - examples from practice

Emina Dedić Bukvić, Sandra Bjelan-Guska and Edina Nikšić
Department of Pedagogy Faculty of Philosophy University of Sarajevo,
Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Abstract

Educational reform in Bosnia and Herzegovina indicates the increasing request for identification and selection of key competencies as a determinant of preparing students for the contemporary social challenges. In an attempt of approaching the concept of European teacher, teaching practice requires strengthening didactic-methodical competences for creating a classroom environment and fair access for all students at the secondary level of education. The teacher's role is to provide the maximum support for each student to develop into skilled, strong, confident, caring, responsible and happy member of society. ICT competences enable the teacher to meet the demands of the knowledge society through didactic-methodical models of traditional but also modern inclusive education. In this context, ICT will be illustrated as a initiator to step out of the box traditionally organized teaching process in order to approach learning abilities of each student. In addition to the theoretical concepts, in this paper will be shown examples of practices in which is tried to create optimum conditions for maximum progress and development of each student. The paper generated a number of implications and suggestions which are refer to subject teachers in order to improve their teaching practice.

Keywords: *didactic-methodical competences, digital learning materials, education for all, ICT, secondary education.*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 347-356

The influence of family functioning and family-school collaboration in progress of adolescents in the city of Shkodra

Gezim Dibra[1], Mimoza Priku[2], Brilanda Hasi (Lumani)[3] and Bujanë Topalli[4]
[1]Faculty of Educational Sciences, University of Shkodra "Luigj Gurakuqi"
[2]Faculty of Social Sciences, University of Shkodra"Luigj Gurakuqi"
[3,4]Department of Psychology - Social Work, University of Shkodra, "Luigj Gurakuqi"

Abstract

Our country needs to improve the 15 year old students´ academic achievements in a short time. This constitutes the starting point of this study by judging exactly these achievements which have tremendous values for the future of Albania, as a country that aspires to be part of the European Union. The study is focused on the adolescent's progress in Shkodra city. It aims to determine relationships between the dimensions of family functioning, „school-family" collaboration and the progress of adolescents. In this study, this was measured through academic achievement in the subject of the mother tongue, mathematics, average mark in main courses and school attendance. Likewise, the study seeks to determine the extent of variability in student´s academic achievement (in the case of the mother tongue, mathematics content and the average grade of the main subjects) that can be explained by the flexibility of the family cohesion and parent - teacher relationships. Compared with a study that was done in Tirana on this problem, the aim is to understand the extent of this phenomenon and to generalize recommendations that can be given. At the end of the study there is concluded that the parenting style affects the academic performance of adolescents.

Key Words: *family functioning, family-school collaboration, adolescents, progress*

Introduction

The purpose of this study is to highlight whether there is a link between the academic performance and three styles of parenting for the ninth classes of two schools in the District of Shkodra. The hypothesis of the study is: parenting style affects the academic performance of adolescents for ninth classes of 9 years school. The questionnaire was used for this style of parenting and there were also taken from the records of these classes on arithmetic averages of these students.

By literature review there is identified that the relationship between parenting style and the academic performance depends on the sociocultural context in which the study is done. In most of these studies, was observed that the parenting style affects academic performance. It is also noticed that the parenting style that affecting more is authoritative style. In this study the correlation regarding maternal parenting style and academic performance is higher for mothers with authoritative parenting style. The same thing happens with fathers who have a higher correlation. Weaker correlation between parenting style and academic performance is for permissive style of mothers and fathers.

The way that parent behaves with their children, and relationship that they have with each other, is a very important factor for child's education. This factor affects many areas of functioning of the child or adolescent. Given that adolescence is a period of continuous change, teenagers also need the support of parents. During the process of growing up, between the adolescent and the parents have to become more appropriate and equitable acquisition of the teenager capacity and skills in reflection and reasoning for relationships within the family,. Here

we take into consideration parents who want to have a more effective communication and encouraging their children. This level of communication and encourage self-esteem influences, academic performance, social relationships etc. (Kaza, 2006). According to other researcher parental support, parental involvement and guidance to help the child will be successful at school. It has a special significance in the development of cognitive abilities, including general intelligence, mathematical and verbal abilities (Herbest, Cutuli, Lafavor, Vrieze, Leibel, Obradovic, Masten, 2011).

Baumrind (1966) was also a researcher that shaped studies of parenting styles by identifing three parenting styles: authoritarian, authoritative and permissive. Each style has its own characteristics. Authoritarian style expects from children to follow strict rules, defined by parents. Failure to follow such rules usually results in punishment. Authoritarian parent does not explain the reasons for these rules. These parents have high demands, but are not responsible for their children. Authoritative parents are responsible for their children and willing to listen to their questions. When children do not meet expectations, these parents are more inclined to forgive instead of punishing. Permissive parents have less demand for the child or adolescent. These parents rarely discipline children. They are too communicative with their children, often by acquiring the status of a friend more than of a parent (Baumrind, 1966).

Given that adolescence is a sensitive period, related to education, tendency is to change. Among the factors of these changes there is the style of parenting. Based on the contradictory findings in the literature regarding the effects of parenting style on academic performance, it is important to firstly explore further affirmation that parenting style has an impact on adolescents' academic performances. Parenting style is basically a contextual variable but within the parenting environment (in which specific parental behaviors affect the academic terms), other individual factors (motivation or self-efficacy) may serve as a mediator or booster of the idea for the connectivity between parenting style and academic performance among youngsters. We should take into account the fact that the relationship between these two variables also depends on the culture in which these studies are made.

The aim of the study

The purpose of this study is to highlight whether there is a link between academic performance and three styles of parenting for ninth classes of two schools in the district of Shkodra.

Hypothesis

Parenting style affects the academic performance of adolescents in nine classes of nine-year schools of Shkodra.

Parenting styles

There are a large number of studies on parenting styles. Various scholars define parenting style as "a total or constellation of behaviors that describes parent-child interaction to a wide allegedly situations and suppose that create a climate of constant interaction" (Cramer, 1997). Baumrind specified three parenting styles: authoritarian, authoritative and permissive (Baumrind, 1966). These styles are used in research studies or parenting styles in relation to different variables on the outcomes of children and variables may be academic achievements self-efficacy, delinquent behavior and substance abuse. Researches typically have identified these parenting styles based on the level of control and warmth shown by parents in a variety of situations. Furthermore, each of these parenting styles is associated with child outcomes (Cramer, 1997).

Academic performance

After a reform of the education system in Albania, education became compulsory for nine years education. Five years became the primary (starting from the first grade), four years of education of nine years (starting in grade six) and three years of secondary education (starting in

grade ten to grade twelve). With this reform changed some subjects, but not core subjects such as mathematics, physics, chemistry, etc. Some subjects changed such names, f.e biology in biology and health education, language in the mother tongue etc. On the basis of marks obtained in these subjects calculated averages, seeing grade achievement level of each student.

Martinez, Garcia and Yubero (2007) have done a study on academic self-assessment and parenting style. In this study, 1,239 adolescents have participated from the Northeast of Brazil. More than half of the adolescents were girls. Teenagers who come from authoritarian and permissive parents showed higher levels of self-esteem in academic dimension. While adolescents who come from authoritarian parenting styles, did not show high levels of academic self-esteem (Martinez, Garcia and Yubero, 2007).

Parenting style - academic performance

In a study conducted by Steinberg, Lambor, Darling, Mounts, Dornbusch (1994) participated 4,000 families with children aged 14-18 years and were classified into four groups (authoritative, authoritarian, indulgent or negligent) upon database teenagers to two dimensions of their parents: adoption / participation and rigor / surveillance. Analysis of points for four groups of adolescent related to psychological development outcomes, educational achievement and behavior problems show many differences between adolescents from authoritarian parenting styles, authoritarian, indulgent and negligent.

Specifically, adolescents from authoritative families had high scores, while those neglecting families had low points in indicators of adjustment. Adolescents from tolerant families showed a relatively low stipple respect and commitment to school misbehavior at school, but had a higher stipple measurement of social competence and self-esteem (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, Dornbusch 1994). In this study done by Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, and Dornbusch (1994), it was found that it had a significant impact on parenting style in academic self-concept and coordination of tasks in school.

Survey Methodology

Subjects

Study was done with 63 adolescents in ninth grade at the District of Shkodra respectively: two classes of private schools " Ditura " and two classes at " Ismail Qemali "school. Also taking into account the focus of study and their parents completed questionnaires on parenting styles, 63 mothers and 59 fathers.

Data Collection

Collecting data was done by two ways. Parental Authority Questionnaire was used (PAQ) that was fill in by parents of adolescents. Also for each student there was joined the arithmetic mark average of the eighth grade. Data collection took place in the period March - May 2014.

Results of the study

This study has taken into consideration and analysis variables such as gender of the sample, age, style of parenting for father and mother as independent variables and average as dependent variable. Tables which are processed by the statistical program SPSS (Statistical Program for Social Science), data collected from a questionnaire that helps to identify and measure 6 degrees such as; beliefs authoritarian, permissive and authoritative, authoritarian actions, permissive and authoritative. Their combination determines the style of parenting for each parent.

Statistical description of the study sample

In the following tables we have presented the data obtained in the study sample based on age and gender of the sample. Participants in the study were a total of 189 subjects, 63 female

Table 1.
Data of variables for the demographics sample

		Average	Age of Mother	Age of Father	Education Mother	Education Father	Status Mother	Status Father
Nr	Valid	63	63	59	63	59	63	59
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		8.1365	43.5238	45.6032	2.1111	2.2857	2.0000	2.0000
Std. Deviation		1.17024	3.91794	4.37198	.76435	.72798	.25400	.00000

In the study, there have participated 63 adolescents with average 6.3, 6.4, 6.8, 7.1, 7.9, 8.3, 9.1, 8.3 and 9.9 that are respectively from 1 people for each or 1.6% each.

- Averaged 6.2, 6.5, 6.9, 7.8, 8.2, 8.5, 8.7, 8.9 and 9.8 are respectively from 2 people for each average or 3.2% each
- Average 7.3 and 8 are respectively from 3 people or 4.8% each
- With average 7.5 are 5 people or 7.9% of the sample
- With average 10 are 6 people or 9.5% of the sample
- With average 9 are 7 people or 11.1% of the sample
  With average 7 or 8 people are 12.7% of the sample

Maternal age ranges from 36 years old to 50 years old. Mothers age 36 years old, are 1.6% of the sample. Age 37 years old are 3.2% of the sample. Age 38, 39, 46, 47, 48 and 50 years old account for 6.3% of the sample each. Age 40 years old, 43 years old and 49 years old constitute 7.9% of each sample. Age 45 years old is 9.5% of the sample. Age with the highest percentage in the sample has age 41 old years with 12.7%.

Father's age ranges from 36 years old to 54 years old. Age 37 years old, 38 years old, 53 years old and 54 years old, constitute 6.3% of the sample. Ages 41 years old and 52 years old constitute 3.2% of the sample. Age 39 years old, 45 years old, 47 years old and 51 years old, constitute 4.8% of the sample. Age 42 years old, 43 years old and 46 years old constitute 6.3% of the sample each. Ages 40 years old and 44 years old constitute 7.9% of the sample each. Age 50 years old is 9.5% of the sample. Ages that have the highest percentage in the sample were aged 48 years old and 49 years old and were 11.1% each.

Table 2.
Data related maternal education

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Basic education	15	23.8	23.8	23.8
	Midle School	26	41.3	41.3	65.1
	University	22	34.9	34.9	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

23.8% of mothers in the study have basic education (primary and elementary) 41.3% of mothers have secondary education in the study which represents the highest percentage in terms of maternal education. 34.9% of mothers who have higher education were included in the study.

Table 3.
Data related father education

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Basic education	10	15.9	15.9	15.9
Middle School	25	39.7	39.7	55.6
University	28	44.4	44.4	100.0
Total	59	100.0	100.0	

15.9% of fathers have basic education. 39.7% of fathers have secondary education. Fathers who have higher education constitute 44.4% of the sample. This percentage is even higher.

- Status of mother

Table 4.
Data related the status of the mother

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid married	59	93.7	93.7	96.8
divorced	2	3.2	3.2	3.2
widow	2	3.2	3.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

- Married mothers are 93.7% of mothers in the study. Widow constitutes 3.2% of the sample and divorced at same with 3.2% of the sample.
- Divorced mothers have low points to authoritative style, while widows have the highest point.
- Divorced mothers show fewer points at permissive style, mothers the widows are separated and display, more and less.
  Divorced mothers show more authoritarian style of widows and mothers less.

Table 5.
Data related the status of the father

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid married	59	100.0	100.0	100.0

Fathers who participated in the study were all married.

Table 6.
Data related the parenting styles of mothers and fathers

		Mother Authoritarian style	Mother Permissive style	Mother Authoritative style	Father Authoritarian style	Father Permissive style	Father Authoritative style
Mother Education	Pearson Correl.	-.265	.191	.342*			
	Sig. (2-tailed)	.011	.133	.016			
	N	63	63	63			
Father Education	Pearson Corre.				-.153	.164	.218
	Sig. (2-tailed)				.083	.019	.028
	N				62	63	55

- The connection between maternal and father education shows that there is a positive correlation between education and authoritative parenting style.
- This connection is expressed more to the mother than to the father. It means that education is not necessarily as variables influencing parenting style for his father.

Data related correlation with measuring scales of questionnaire PAQ

Table 7.
Data related the parenting styles of mothers and fathers

		Average mark	Authoritarian Style Mother	Permissive Style Mother	Authoritative Style mother	Authoritarian Style Father	Permissive Style Father	Authoritative Style Father
Average mark	Pearson Correlation	1	.215	.145	.317*	.220	.105	.522**
	Sig. (2-tailed)		.025	.315	.134	.125	.048	.000
	N	63	63	63	63	63	63	63
Authoritarian Style Mother	Pearson Correlation	.215	1	.180	.335*	.202	.538**	.081
	Sig. (2tailed)	.025		.212	.018	.160	.000	.588
	N	63	63	63	63	63	63	63
Style Permissive Mother	Pearson Correlation	.145	.180	1	.589**	-.042	.644**	.170
	Sig. (2tailed)	.315	.212		.000	.770	.000	.254
	N	63	63	63	63	63	63	63
Authoritative Style Mother	Pearson Correlation	.317*	.335*	.589**	1	.064	.667**	.410**
	Sig. (2tailed)	.134	.018	.000		.657	.000	.004
	N	63	63	63	63	63	63	63
Authoritarian Style Father Peers	Pearson Correlation	.220	.202	-.042	.064	1	.595**	-.113
	Sig. (2tailed)	.125	.160	.770	.657		.000	.448
	N	63	63	63	63	63	63	63
Permissive Style Father	Pearson Correlation	.151	.538**	.644**	.667**	.595**	1	.151
	Sig. (2-tailed)	.311	.000	.000	.000	.000		.311
	N	63	63	63	63	63	63	63
Authoritative Style Father	Pearson Correlation	.522**	.081	.170	.410**	-.113	.151	
	Sig. (2-tailed)	.000	.588	.254	.004	.448	.311	
	N	63	63	63	63	63	63	63

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations are designed to measure the strength of the relationship between two continues variables. Pearson correlation coefficient takes values between -1 and +1. As much as closer the correlation is to -1 or to +1, the stronger will be the relationship between two variables. As much as closer the correlation is to 0, the correlation is weak. In concrete case appears positively correlated with authoritative parenting styles, which shows a relationship in which growth of one variable accompanied by rising at same unit values with the other variable.

- Pearson correlation between the arithmetic average of the adolescent and authoritarian parenting style is for mothers .215.
- Correlation between permissive parenting style of mothers and arithmetic average is: .145.
- Correlation between authoritative parenting style of mothers and arithmetic average is: .317.
- Correlation between authoritarian parenting style of fathers and arithmetic average is: .220.

- Correlation between permissive parenting style of fathers and arithmetic average is: .105.
- Correlation between authoritative parenting style and fathers to the arithmetic average is: .522.

Correlation in relation to maternal parenting style with academic performance is higher for mothers with authoritative parenting style. The same issue happens with fathers who have a higher correlation. Weaker correlation is among parenting style, academic performance and permissive style of mothers and for fathers.

Table 8.
Data related correlations

		Age Mother	Age Father	Father Authoritarian Style	Father Permissive Style	Father Authoritative Style	Authoritarian Style	Permissive Style	Authoritative Style
Age Mother	Pearson Correlation	1	.241	-.171	.262*	-.213	-.276*	.235	-.248*
	Sig. (2-tailed)		.057	.185	.038	.118	.029	.063	.050
	N	63	63	62	63	55	63	63	63
Age Father	Pearson Correlation	.241	1	-.156	.050	-.212	-.171	-.010	-.075
	Sig. (2-tailed)	.057		.225	.700	.120	.179	.938	.559
	N	63	63	62	63	55	63	63	63
Father Authoritarian Style	Pearson Correlation	-.171	-.156	1	.007	.942**	.010	.075	.008
	Sig. (2-tailed)	.185	.225		.959	.000	.941	.562	.950
	N	62	62	62	62	55	62	62	62
Father Permissive Style	Pearson Correlation	.262*	.050	.007	1	.021	.090	.965**	-.112
	Sig. (2-tailed)	.038	.700	.959		.880	.483	.000	.382
	N	63	63	62	63	55	63	63	63
Father Authoritative Style	Pearson Correlation	-.213	-.212	.942**	.021	1	.066	.084	.008
	Sig. (2-tailed)	.118	.120	.000	.880		.631	.542	.953
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
Authoritarian Style	Pearson Correlation	-.276*	-.171	.010	.090	.066	1	.130	.064
	Sig. (2-tailed)	.029	.179	.941	.483	.631		.312	.616
	N	63	63	62	63	55	63	63	63
Permissive Style	Pearson Correlation	.235	-.010	.075	.965**	.084	.130	1	-.090
	Sig. (2-tailed)	.063	.938	.562	.000	.542	.312		.485
	N	63	63	62	63	55	63	63	63
Authoritative Style	Pearson Correlation	-.248*	-.075	.008	-.112	.008	.064	-.090	1
	Sig. (2-tailed)	.050	.559	.950	.382	.953	.616	.485	
	N	63	63	62	63	55	63	63	63

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Discussion

If the results of this study are carefully observed, there will be seen that there are links between variables. Results show that it is about two populations (ninth grade adolescent's and parents of these adolescents). From these two populations there are extracted two variables, parenting style and academic performance. The study also shows that parenting style affects the academic performance of included adolescents which confirms the hypothesis of the study.

What is worth to note, is the fact that authoritative parenting style has a greater impact on the academic performance of adolescents. In the literature that supports conducted studies, even before in various countries, have shown the same issue. In study, the results of Pearson correlation showed a significant correlation between authoritative style ($r = .24$, $p < .01$) and permissive style ($r = - .16$, $p < .01$) with the academic performance as in a study conducted by Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, Dornbusch (1994) which was attended by 4,000 families with children aged 14-18 years old. Analysis of points of adolescent for four groups, psychological development outcomes, educational achievement and behavior problems show many differences between adolescents from authoritarian parenting styles, authoritarian, indulgent and negligent.

Specifically, adolescents from authoritative families had high scores, while neglecting those families had low points in indicators of adjustment. Boon (2007) came back to the influence of authoritative parenting style in academic performance. Later and Turner, Chandler and Heffer (2009) noted that parental characteristics such as warmth and support continue to have a major impact on academic performance. The study also found that authoritative parenting style affects the child's academic performance. It emerges from this study.

According to studies also the authoritarian style has an impact on academic performance. This connection between the variables is not evident in most studies but only in certain places. For example this can be observed in a study conducted in the U.S., Hong Kong and Australia. To measure parenting style, Spera received measurement report from Dornusch parenting style and his colleagues (1987). It turned out that authoritarian parenting was negatively associated with academic achievement in other countries except Hong Kong. There authoritarian parenting was positively associated with academic achievement.

The connection between maternal education and the father shows that there is a positive correlation between education and authoritative parenting style. This connection is more expressed to the mothers than fathers. It means that education as variables, not necessarily is influencing parenting style for fathers. From the interpretation of the results it appears that the early hypothesis is confirmed.

Recommendations

The study shows that parenting style affects academic performance, it is important for parents to be aware of this.

- Parents should be provided with appropriate information to this effect.
- Parents need to practice cautious and mature behaviour. In this way there will be achieved a positive development, especially in adolescents and their academic achievements.
- Parents must be willing to practice parenting style that is best for their child.
- We should promote training programs for parents in order to develop a culture of better communication, the possibility of being emotionally warm with teenagers and most important their supporters and understanding.

References

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907.

Baumrind, D. (2003). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directons for Child and Adolescent Development,*61-69

Boon, H. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist,* 212 – 225

Cramer, K. (1997). The influence of parenting styles on children's classroom motivation. *Louisiana State University,* 1-75

Herbes, J., Cutuli, J., Lafavor, Th., Vrieze, D., Leibel, C., Obradovic, J., Masten, A. (2011). Direct and indirect effects of parenting on the academic function of young homeless children*. Early Education and Development*, 77-104.

Kaza, N. (2006). Adoleshenca, stina e shpërthimeve. *Migreeralb*

Martinez, I., Garsia, J., Yubero, S. (2007). Parenting style and adolescents self-esteem in Brazil. *Psychological Report,* 731-745

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational psychology review.*125-146

Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, D., Dornbusch, S.(1991). Autthoritative parenting adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of research on adolescence,* 19-36

Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., Dombusch (1994). Over time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 754- 770

Turner, Chandler dhe Heffer (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance. *Journal of College Student Development*, 337-346

Gezim Dibra
Faculty of Education Sciences, University of Shkodra „Luigj Gurakuqi"
Sheshi 2 Prilli, Shkoder, Albania
gdsh53@yahoo.com

Mimoza Priku
Faculty of Social Sciences, University of Shkodra „Luigj Gurakuqi"
Sheshi 2 Prilli, Shkoder, Albania
mpriku@yahoo.com

Brilanda Hasi (Lumani)
Faculty of Educational Sciences
Department of Psychology- Social Work, University of Shkodra, „Luigj Gurakuqi"
Sheshi 2 Prilli, Shkoder, Albania

Bujanë Topalli
Faculty of Educational Sciences
Department of Psychology- Social Work, University of Shkodra, „Luigj Gurakuqi"
Sheshi 2 Prilli, Shkoder, Albania

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 347-356

Utjecaj funkcioniranja obitelji i suradnje obitelji i škole na napredak adolescenata u gradu Skadru

Gezim Dibra[1], Mimoza Priku[2], Brilanda Hasi (Lumani)[3] i Bujanë Topalli[4]
[1]Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Skadru "Luigj Gurakuqi", Skadar, Albanija
[2]Fakultet društvenih znanosti Sveučilišta u Skadru"Luigj Gurakuqi", Skadar, Albanija
[3,4] Odsjek za psihologiju i socijalni rad, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Skadru "Luigj Gurakuqi", Skadar, Albanija

Sažetak

Školski uspjeh 15-godišnjih učenika u Albaniji treba se poboljšati u kratkom vremenskom roku. Od te činjenice polazi ova studija, koja procjenjuje upravo ta postignuća, koja su od velike vrijednosti za budućnost Albanije kao zemlje koja teži da postane članicom Europske unije. Studija se fokusira na napredak adolescenata u gradu Skadru. Cilj joj je utvrditi odnos između dimenzija funkcioniranja obitelji, suradnje škole i obitelji te napretka adolescenata. U ovoj studiji to se mjerilo kroz školski uspjeh u materinjem jeziku i matematici, prosjek ocjena glavnih predmeta i redovno pohađanje nastave. Ova studija također želi utvrditi količinu varijabilnosti školskih uspjeha učenika (u području materinjeg jezika, matematike i prosjeka ocjena glavnih predmeta) koji se mogu objasniti pomoću fleksibilnosti obiteljske kohezije i odnosa između škole i roditelja. U usporedbi sa studijom provedenom u Tirani o ovom istom problemu, cilj je razumjeti doseg ovog fenomena i utvrditi koje preporuke možemo dati za njegovo rješavanje. Zaključak studije jest da stil roditeljstva utječe na školski uspjeh adolescenata.

Ključne riječi: *adolescenti; funkcioniranje obitelji; napredak; suradnja obitelji i škole*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 357-369

The challenge of the Albanian teachersfor inclusive education

Gezim Dibra[1], Ledia Kashahu(Xhelilaj)[2], Fatmir Vadahi[3] and Eranda Bilali[1]
[1]Faculty of Education Sciences, University of Shkodra"Luigj Gurakuqi"
[2] Faculty of Education Sciences, University "Aleksander Moisiu"
[3] The University "Luigj Gurakuqi" of Shkodra

Abstract

This paper aims to review challenges that teachers of the 9 year schools, face for the realization of inclusion of pupils with disabilities. Qualitative study is based on the descriptive interviews of teachers who had in their classes' children with disabilities for more than two years. The teachers describe and analyze the difficulties that they had and still continue to deal. Was found that teachers face serious difficulties for the implementation of inclusion of students in classrooms for several reasons: high number of students in classes; classes with small spaces and not suitable; lack of teaching aids for all categories of students; lack of skills and work habits of teachers themselves, but also the staff that provides psycho-social support; high work load of teachers due to changes in the curriculum that has brought reducing teachers' time and energy to handle the proper attention to the needs of all students. Authors conclude that: even though there is a clear legal framework on the policies of inclusion education; the teachers consider the involvement of these children in these common classes to be premature; psycho social incapacity to work with them in order to have results, and list a series of objective factors which do not support the process of inclusion. It is evident that the changes of this situation in the future is connected with the composition of the programs from the faculties, all over Albania for the continuous education of the teachers for working with children with disabilities; curriculum review in the faculties of education, in order that their programs to include courses which prepare the teacher candidates with the sufficient knowledge to cope with all the categories of pupils.

Key words: *inclusive education, pupils with disabilities, the individual educational plan, training children with disabilities*

Introduction

Inclusion in education is a reality, in our educational system, which is connected not only with our national policies and development strategies of some ministries, but also European policies and strategies. To be clearer in this paper, we will firstly define the concept of inclusive schools and then place that in the inclusion of disabled children. Comprehensive school is based on the right of every child to a quality education, regardless of the changes that have individuals from each other. So inclusive schools is a type of school, where the difference between individuals is understood and accepted, but in this group includes not only children with disabilities, but also children who come from ethnically and culturally different from the school, but as much as the children who possess trend and special talents in different areas (Centre for Educational Policy, 2009).

In this study we will focus only to treat the group of children with disabilities who attend compulsory education in public schools. Efforts in our country to realize the inclusion of students with disabilities have generated over nearly two decades ago, in response to European policies and strategies, related to this issue. So for example, since 1994, the Salamanca Statement, in Article 2 "*must provide customized accommodation through fulfillment needs and providing pedagogical approaches with centered student „*. This Declaration, based on the individual's right for education and in particular on children's rights, but also in the initiative of UNESCO to ensure

education for all (UNESCO, 2000) found reflection in our country, initially through projects and programs implemented by civil society in cooperation with MES. The common goal was to satisfy international standards in this regard. For the first time in legal terms, alternative education of children with disabilities in mainstream schools, found reflection in the changes of Provisions Normative Code in 2002 and, respectively, in Article 57, which provided facilities to realize this educational opportunities. Since this period, are made continuous efforts by MAS to fix in the best possible way, the legal framework for the inclusion of children with disabilities in the 9-year schools clearly determined that *„children with disabilities should have access to regular schools and they* nationwide. Specifically, it is worth mentioning Law Nr. 69/2012, „For the Pre University Education System in the Republic of Albania", dated 21.06.2012, and Provisions for Pre University Education (2013), who accompany him. These efforts go in line with the World Declaration of Education for All (EFA) in 2020, which emphasizes the need for realization of inclusion in education, especially for children with disabilities, as a policy and development strategy.

The inclusion of all pupils in mainstream schools is not an easy policy to be observed, moreover, that in our reality have changes with experiences of other countries. In Western countries, for example, has an intense collaboration between teachers of special schools and mainstream schools. Special educators are required by their peers because of special expertise that they offer. Occurred before these requirements, special schools have created specific programs, which are called "relief services", where special school teachers serve as supporters teachers in ordinary schools to offer their experiences and to help colleagues with little experience in this field and to achieve their best. However, even in some highly developed Western Europe countries, such as Belgium, the Netherlands, Germany and Switzerland, have encountered problems in inclusive education reform due to lack of professional teacher training in mainstream schools who have met the resistance of special education teachers to share their expertise with them. The experiences of these countries have shown how mainstream schools, as well as special ones, need it`s necessary time to find the form of cooperation and communication between them, in order to reach to realize the implementation of inclusive education (Kullaj, Cuko , Kasapi, 2012). Seeing a serious commitment in many countries, so it is natural to arise the question: What does it matter inclusive education? *He is a prerequisite for the development of equal opportunities for democratic education and social inclusion* (Xhamo, M., Ndrio, M., Poni, M., Head, Mr, Goci, R., and Cela, R., 2010)

In a research report on hiden abandonment in Albania, implemented by UNICEF, made a description of inclusiveness situation of Albanian education, where qualified fact that in Albania, teachers not supported by appropriate educational material, so that they can fulfill the needs of all students. Also in this report emphasizes that teaching is mainly focused on the orientation and guidance and this teaching approach is focused more on the teacher rather than the student, so it is focused by the teaching and not bylearning.

The main style of learning is authoritative, instead of used mitigating styles with the student center where it's notable that more teachers worry about the assimilation of the content of the text subjects than to fulfill the objectives of school programs (Sultana, 2006). Likewise, researcher Kashahu (2014) in her study highlights the tendency of teachers to realize the teacher-centered teaching. In her research she discovered that even when teachers, plan to implement teaching with student in center, they start it as interactive, but at the end as teaching with teacher in center where the needs of students to express opinions or to build learning remain not realized.

A serious obstacle to the implementation of comprehensive policies is and Albanian curricula, which in some studies conducted in Albania is regarded as inflexible (FSHDP and Save the Children, 2002, Kulla, Cuko, and Kasapi, 2012; Kulla, and Varfaj, 2012; Save the Children, 2010; Xhamo, M., Ndrio, M., Poni, M., Koka, Z., Goci, R., and Cela, R., 2010).

According to researchers Hegarty (2006), common curriculum versus special curriculum is more productive than a special curriculum. But Hegarty is not the only one who thinks this

way. Researcher (Friend 2007), provides another argument in favor of the common curriculum. He argues that the aim of education is that, when they grow up, children have the chance of success in life and the way that guarantees this success is related to the fact that what they learn, and if in adult life children will be together, so as normal children and those with special needs, then for this reason they have to learn the same things (Friend, 2007).

Considering the fact that children have differences between each other, should perceived a common curriculum to be able for the needs of all students, taking thus into account their differences in learning, but in he other side is associated with teacher's ability to realize differential approach (Westwood, 2003). Although the national curriculum in Albania has encouraged the implementation of competences for lifelong learning, announced in the Lisbon objectives, it is designed by experts mainly focused on academic subjects and disconnected from teaching in classrooms where teachers are and key stakeholders its implementation, not involved enough, what makes difficult its application (Xhamo, M., Ndrio, M., Poni, M., Koka, Z.,Goci, R., and Cela, R. , 2010).

As mentioned above, the initial efforts to realize education of children with disabilities in mainstream schools are connected with a series of investments of several non-profit organizations, which have made large-ordinated efforts to sensitize the policy for training the persons who will serve children with disabilities, but also recorded and some studies with exploratory nature, which have focused mainly capture of real situation. Based on the findings of these studies, identify a number of problems for the implementation of this policy on the ground, where it is noted that there are difficulties, ranging from school infrastructure, to the lack of knowledge, abilities and skills of human resources (Ballhysa, 2011; FSHDP and Save the Children, 2002; Ikonomi, Musai, Sotirofski, 2009; Kulla, Cuko, dhe Kasapi, 2012; Kulla, dhe Varfaj, 2012; Save the Children, 2010; World Vision, 2012; (Xhamo, M., Ndrio, M., Poni, M., Koka, Z.,Goci, R., and Cela, R., 2010).

In all the studies conducted so far in Albania noticed mixed methodology, as quantitative and qualitative, but mainly focussing on key persons and with a very wide sample. The study is mainly focused on the teacher, who is judged to be the main factor for the realization of the inclusion policy. This study aims to:

a) examine the difficulties for teachers, to treat children with disabilities in their classes;
b) identify the main forms of work for the progress and evaluation of children with disabilities;
c) review the level of teacher training and knowledge of the legal framework on disabilities;
d) reveal teachers' perceptions of the possibilities for progress of these children in mainstream classes.

Methodology

The sample of this study were 9 female teacher from 9-year public school , which are random selected from 8 schools in the city A and 8 schools in the city B. The main criterion for their selection was that not only to have in their classes at least one child with disabilities, but they must be in the second year of their work with above children, to accomplish the goals of our study. So were selected 4 teachers from schools in A and five schools of B. Five of them teach in second grade, and four other teachers in grades, third, fourth, sixth and eighth. In the case of two teachers of high cycle for 9 year school (grade six and eight), was selected stewards teachers.

The study regards the qualitative approach and is based on in-depth descriptive interviews. Teachers show the difficulties that they have in their work for 10 children form eight years and up to 14. Children whose cases were taken into consideration are 5 females and 5 males, of whom 5 were students at second grade, and one student respectively on third, fourth, sixth and eighth grade. Disability of children are as physical as well as intellectual, but according to teachers they are combined. The data for this study were collected during September 2014-January 2015.

For the data processing, firstly were written in full format all collected data from in-depth interviews, and then used two techniques like encryption and thematic in order that each element of the data to be fully analyzed.

Results

In this study we have reviewed 10 cases of children with disabilities who attend basic education schools for a period of at least two years. The data are based on in-depth interviews with 9 teachers. The below table presents a summary of the personal characteristics of children, the type of disability and the description of their behavior in the classroom.

Table 1.
Type of disability and characteristics of children

Nr	Type of disability	St.	Gender	Age	Class	Attends school / PEI Plan	Description of behavior
1	Hyperactive and with mental delay	G	Male	10 years old	IInd	2 years with many absence without PEI	The child is registered for the second time in Ist class, after three years ago stayed only two months in the first grade and returned in kindergarten to finish the year. At the age of 9 registered at first class. It is very difficult to keep in the classroom. Not associated with anyone. There not sits one second. May can stay in school a maximum of two hours. At all times is aggressive, bites friends, the stings although second-class recognizes only two letters. No writing, no numberings, not read. Cannot leave her alone at any time. Makes many absences and his health is not good.
2	Paraplegics	M	Female	11 years old	IIIrd	2 years without PEI	Child constantly inserted in plaster for the reasons of broken bones. The teacher serves home once a week to teach as much as possible. Child presents eagerness to learn. There are problems and speech difficulties. Recognizes letters. Reads enough. Perform mathematical operations difficult and not always accurate.
3	Mental retardation + disabilities	V	Female	9 years old	IInd	2 years PEI (Psychologist/ teacher)	The child stays with difficulties in the classroom. Perform uncoordinated movements. Accompanied at all times by a parent. Stay in learning just two hours, longer is not possible because begins screamed and cry with large and opposes children can stay close.
4	Autistic	L	M	12 years old	IVth	2 years PEI (Psychologist/ teacher)	Yell, scream, goes in the corner of the classroom and see in direction of the wall. Makes repetitive actions. Accompanied by a person authorized by the family (not specialized). Follows medical therapy and have private psychologist. During the two years has managed to stay in the class of 10 min, who was in the beginning, in two classes. Communicates with signs only with his accompanying wife and teacher.

5	Autistic	A	F	10 years old	IInd	2 years PEI (Psychologist/ teacher)	Accompanied by an authorized person by the family (not specialized). It is aggressive. Has no desire to have anyone around. Immediately reacts negatively, as soon as someone looms. Even the teacher must maintain a certain distance. Writes letters only with computers. Use technology. Over two years accepts only to draw, but does not accept books before. Can stay in the classroom until the two hours
6	Without medical report, too violent child	T	M	9 years old	IInd	2 years Without PEI	More aggressive. If will be able to find a pen or pencil tends to attack anyone who has close thrust his vehicle. Rip books and notebooks, not maintain tools. No desire to write. Makes it extremely absence. Recognizes only certain characters. Recognizes numbers up to 5. Not reads, not numbering. Parents do not accept that their child is disabled.
7	Paraplegics	E	F	14 years old	VIIth	2 years PEI Teacher reduced program	Run program smoothly, although not follow the full program and not attending school for the reason of lacking ramps. From 4grade to 6 grade follow the program in some subjects such as mathematics, physics, language, education, biology, history, geography, with a reduce program up to 25 weeks, where teachers go home, taught to twice a week.
8	Without medical report, (2 children	G&D	M-M	8 years old	IInd	2 years Without PEI	Parents do not accept that their child is disabled. Children are irresistible in the classroom. Move all the time, talking without permission, shouting, quarreling the fighting. They did not understand what he speaks. Parents know that are not disabled. Children recognize a few letters. One draws, while the other does not hold either pencil or pen in hand. Sometimes plays loudly with his fingers.
9	Paraplegics + mental retardation	R	F	14 years old	VIII	6 years PEI Teacher + Psychologist	There are not too clear communication and very slow. No writing, no numbering and reads with difficulty. Does not control and is unable for personal needs. There is a sharp decline in school during the past two years and during this time demonstrates a deterioration of relations with friends and girlfriends. Because of its behavior, classmates have lost patience to support and to be in her company.

The difficulties faced by teachers

During interviews with teachers we notice their need to share their concerns even with the interviewer and to show the difficulties in working with children with disabilities. Most of them results, that it is almost impossible that these children to stay in the classroom, whether there will be someone else present. Here is what express second grade teacher at one school in city A:

I have two children with disabilities in my class, who although clearly show the difference with other children, they not accepted by their parents that are disabled. Two boys, not kept out in the classroom. They were like two small beads that fall out of hand and did not grasp in the floor. Once trying to cheapen G, kids say to me: "teacher, emerging from class D". Come around at all times in class, not sitting at all and I am happy when they not go to the door. Carry locked door at all times not to come, but in some cases start and cling to the handle and require the strength and persistence to get out. Sometimes they hit other students with school equipment's, have bitten and bitten. To that, we have called their parents not only me as a teacher class but also and the principal, but parents insist that they are children like all others.

The nine interviewed teachers indicate that they are faced with numerous difficulties during these years to realize learning process in their classrooms. In three of the cases, the difficulties of teachers are not only related to the characteristics of children and their behavior with the attitudes of parents who do not accept the fact that their children are disabled. For this reason teachers cannot require an assessment of the situation of children in the Directorate of Education and also, these children cannot be treated with PEI plan.

In all interviewed cases, teachers not support from supported teachers to face difficulties in the classroom that brings in class a child with disabilities, for more in conditions of classes with high numbers of students. And when there are people who accompany children, is difficult to realize the objectives of the course with other students for the reason that children throughout the time frame of mind to pull the behavior from these students.

Student A is autistic and her parents have hired a woman who accompanies for two hours that she stays in school, and then accompanies the home until her parents return from work. The woman who accompanies actually is not really specialist for dis ability nor the field of education, but as parents realize that it is impossible that their daughter to stay in the classroom because of irritation occur occasionally, , they have found above solution, because we cannot in our school, to offer a supportive teacher. Whenever A fester, she begins to cry and make uncontrolled actions. Woman tries to calm and pull out in the school yard, but all children of the class did not have mind in learning and tasks that have to meet, but to student A. Although I worked hard with class children to understand situation and although I made two years that children have student A in class every day, and I find it hard to manage the behavior of other students in order to achieve learning objectives for each lesson. It's a shame to say, but in the days when A is ill or has medical visit in Tirana, looks completely different class.

(D.H 42 years old, high school teacher, city B)

During interviews with teachers listed a number of difficulties for the implementation of work with children with disabilities. In all cases, teachers seek the help of supportive teachers, think that just because they are unable to achieve positive results not only for students with disabilities, but also for other students. A second serious obstacles for realization of inclusion is the high number of students in classrooms and lack of physical space in them. Here is how the comments a teacher position in its class:

Once the R carriage systemize in class, there remains room for other students when they need to move for personal reasons. On the other hand, R makes free movement coordination's and are not uncommon cases when she accidentally hits his near peers, or even students who are behind it.

Also mentioned the lack of school infrastructure which separated concern for the lack of ramps and adaptation toilets for children with disabilities. Thus, for example the case of the stu-

dent E. In her school has no ramp and therefore she follows the programs of seventh grade in homework conditions, with a program to reduce up to 25 weeks for some subjects. Her caregivers teacher tells that in their school main stairs are in a position such that it is impossible to alter and placement the ramps. Although proposed by parents to register daughter to another school, they did not accept this solution because their daughter feels spiritually connected with teachers that come and teach twice a week at home.

In some cases, students also require specific physical conditions in classrooms to feel better. L student teacher, who is autistic shows:

Once more parents of student L suggested when he reins, I enables to create possibility that he to stay alone in a corner of the room where there is no more light, and to be a bit away from the other children. I listened with attention and immediately see my class where the door barely opens from the first table.

The lack of teaching materials such as books with larger letters, auxiliary folders and other concretize means, lack of electronic devices and computers is a problem in itself. Teachers feel the lack of flexible curriculum and curriculum specific guidelines for working with these children. According to the teachers they are necessary to achieve educational goals. On the other hand, teachers indicate that their experiences are special and would like to find communication, to exchange experience with teachers who have experience in working with children with disabilities, as can be for example as special school teachers.

The level of teacher training and knowledge of the legal framework on disabilities students

Teachers do not hesitate to accept the fact that their work even be more difficult because they do not have adequate preparation to properly handle children with disabilities. They show that their school psychologists feel unsafe to handle these cases. Although seven of the nine teachers interviewed had received training for children with disabilities, they do not feel sufficiently prepared to cope successfully with the situation. According to them, provided training are not qualitative. Mainly they are concentrated in the sensitization of teachers for inclusion, disability history, recognizing that legislation and descriptions some of disabilities, and very little in PEI plan, which almost untreated. Even though they are interested in attending training for students with disabilities, teachers claim that there is indeed training to respond to their needs. Teacher expresses:

I have participated twice in training for children with disabilities, unable to fill out my expectation that can change my practice in the classroom. I‘ve always thought that I need to find a training, which mainly handled cases of children with autism and complications characteristics that they have. What I loved most is to learn how to make a correct PEI plan. What would be the steps to achieve exactly what it is need? I piled here and there different materials from several manuals compiled by non-governmental organizations, but I could never figure axis of the evaluation, based on dynamic-functional profile of students. In a recent training, I have addressed to the trainer for help, to break down exactly this need of mine and she replied that dynamic-functional profile is not subject to this training. I understand that she herself could not do such a thing. Then I asked myself saying - Lord, what can I do here? I have the impression that in this field lacks true specialists. Wherever we try to get help even those who pretend to be specialists are limited.

In general teachers have light recognition related legislation for children with disabilities. Two from nine teachers have a clear organization of assistance that will receive teachers who have children with disabilities in the classroom, from the specialists of RED, school committee on disability, the board of parents, parent school council and classroom. Mainly teachers for the reason of their inability for deep knowledge of the legislation worked relying primarily on their work and the parents of the children as well as in consultation with the school psychologist. However, in many cases, according to teachers, children who have disabilities, have parents with low social and economic status. This hinders the work of teachers, because these kind of parents

even though they have great desire to help their children do not reach out to implement instructions, according to teachers, to help their children.

However, it was observed that even when teachers, have knowledge about how provided by law to be distributed work and responsibility for students with disabilities, even though they have requested this support, have not found it. According to the teachers, it comes from some reasons.

- First, school leaders these days have been very busy with fillings school documentation due to educational reforms and therefore although responsible directly persons for tracking programs to the children with disabilities, they are not committed to assist them.
- Second, the schools suffer from parental organizations formality. Board and parent councils are filled with names of parents only in letters, they do not offer any kind of assistance in this regard.

The main forms of work for the progress and evaluation of children with disabilities

To understand how they work with students with disabilities, during interviews teacher addressed a series of questions, namely:

- Do students have a PEI plan?
- How was prepared this plan, if there is one?
- Who helped teacher for his modeling?
- Who helps the teacher to implement and evaluate students based on PEI Plan?

In 10 examined cases of children in this study, four of them have no PEI plan. Three of these cases related to the fact that parents refuse to accept that they have children with disabilities. This is a significant obstacle that put forward teachers as the law stipulates that working group, in which the parent is a major factor, should not just accept the disability, but also require determining the type of disability of the child that on the basis of this definition, to begin to build a working program.

However, even in cases of other children who have defined their problems, teachers have built PEI plan intuitively, in some cases with the help of a psychologist, but teachers accept, that did not offer any ready model and was not offer any help from any commission to do a better job with PEI plan. Teachers claim that they have PEI plan mostly to be okay with documents that may be required in case of an monitoring, but they did not hesitate to show that they find it difficult to set targets, whether short-term, long term, for these students and moreover they do not reflect anything in their diary to work with these children.

Assessment of student achievement with disabilities become a priori and based in PEI Plan. Teachers indicate that the main focus of their efforts in working with children with disabilities, that these children firstly can stand amongst others without being disturbed and without disturbing others and for a much longer time. They work hard with other students, that they to understand the difficulties of students with disabilities and facilitate their stay in the classroom by being friendly, loving and offering their help as they can, and when we can, for these students.

Teachers‘ perceptions of advancement opportunities of disabled children in mainstream classes

Teachers feel alone and unsupported by anyone to face the difficult task for inclusion of students in terms of the lack of appropriate curriculum for all students, as the lack of support teacher, teaching aids in classrooms with insufficient spaces and extremely high number of students, when there is no instruction subjects for students with special needs and where no one cares how hard they work them. They think they are outside the optimal conditions to ensure quality education for students with disabilities. Even though it clear that inclusion is a child‘s right to regret, that they evidence not see any progress of these children in these conditions, only that they feel guilty without any fault.

Custodian teacher of 14-year-old paraplegic daughter combined with mental retardation with the initials R.T. told us that when she got in fifth grade daughter, the situation was little positive. Although it sought to obtain estimates of the girl during the years, after she had been four years in the same school, did not find anything to write about her progress, but teachers arrange to pick from one of the other information about the behavior of the student. According to her teacher her condition is worse.

She has had a better communication with teachers and students before. Although there has been luxuriously for writing works in some cases write, certainly with errors and unclear writing, and now refuses to write. The only occasion when she wrote recently linked with some debris letters that runs to friends' class where mostly reviled talking loudly with inappropriate dictionary. The teacher shows that it is not the first time that see that these students in the higher grades of the 9-year-school deteriorate. It connects with too hard adolescence that have regressed and accompanies children with disabilities. Teacher, has noticed the huge increase in the number of student absences that she started this school year. On the other hand students with disabilities have no legal obligation to complete compulsory education (Sultana, 2006).

On the other hand teachers mention the fact that their work with students in the classroom is only one part of their work, as they are loaded with a variety of other work related to the fulfillment of educational records. Likewise, teachers cite numerous changes in the field of education which are associated with type of instructions which should be known by teachers and should be reflected in their daily work. The teacher expresses:

To disassociate this guidance, to disassociate other, that came to us some time ago. We do not know where to go. Thus overload?! It was made to leave for ever teaching, but where can I go that now I am 50 years old, and who gets us to work in other job?

(R, Th. Elementary teacher, city A)

Teachers feel that the inclusion of students with special needs will be achieved only when people who manage to raise awareness and parallel to implement all educational policies step by step. According to them when child admitted with disabilities, supporter teacher must come with them, with the program prepared and with reduction in the number of students in class with all the conditions that they need to be successful. For the moment they see participation of these students in mainstream classes as premature.

Discussions

In this study, through depth interviews with teachers, it was discovered that there are a number of factors that hinder the realization of student's inclusion with special needs in mainstream classes. Teachers demonstrate that there are not rare cases when a parent becomes the obstructive factor, which is not acknowledged the problem of disability for his child inhibits the development process, for this child is not possible and feasible intervention for individual education plan.

Another factor that hinders the realization of the progress of students with disabilities is modest education of parents of children with special needs, which becomes an obstacle to achieving partnership between teacher and parent, a very important partnership, especially when it comes for children with special needs. Likewise, lack of supportive teacher's disrupt class teachers, who do not know what to do firstly for students in classrooms, for high numbers of students in classes, inadequate school infrastructure, lack of teaching materials, lack of special programs and curriculum guidelines for children with special needs.

On the other hand, teachers are in the conditions of absence for some professional competences related not only to the recognition of different types of disabilities, but also with the ability to build PEI plans for these students. And other studies have identified many of the same difficulties and shortages. So for example, the findings are similar to those of studies conducted by researcher Ballhysa (2012), the researchers Kullaj, Cuko, Kasapi (2012), as well as researchers

Kullaj and Varfaj (2012), but quite different methodology of these studies makes impossible to compare the findings.

Furthermore, the study revealed that lack of knowledge for legislation on the education of students with disabilities by the teacher, makes teachers to perceive themselves as the main responsible of education of these children. This brings their isolation and weakens demand for teachers to seek cooperation with other persons who, under the laws in force, should be organized in a group with the teacher in order to make possible the development of the child through an individual plan. What is striking is the fact that PEI plans are not functional, are built fictitious and no division of responsibilities to monitor and evaluate the progress of these children. The great work load of the school principals, unreal in parenting arrangements within the structure of the school, have taken opportunity teachers to have partners. Realistically, only the teacher associates, remain only psychologists who did not hesitate to accept before teachers, lack of knowledge, especially when question comes to cooperate for individual planning of individual student work and evaluation.

Teachers, launched by a number of factors that are rated above, but also tired from numerous questions, because of ongoing reforms in education, have lost power and effectiveness to work with students with special needs, although it seems that their desire is not lacking. According to them, are not yet ripe conditions that within mainstream schools, children with special needs to receive a quality education.

Conclusions and recommendations

Despite that, there is a legal framework for implementation plans at every step of educating children with special needs, lack of coordination among actors who realize this, and what is most important are: structures of the initial assessment of the needs for students with disabilities are inactive. Re-dimensioning of function for educational structures at the regional level, will make it possible not only to collect data, but also the exchange of information, which in this case is necessary. Likewise, the need for the establishment and functioning of the monitoring system through an assessment of implementation for inclusive education policies.

- Firstly, we think it is necessary to arise monitoring structures at country and local level.
- Secondly, preparation of staff for monitoring on the basis of a set of indicators which determine the level of inclusive education.

Really we are far from conditions that meet the schools, to be called inclusive schools. We recommend commitment of all structures from central to local and to school levels, to create favorable conditions for inclusive schools. Institute for the Development of Education should engage to realize curriculum guide for all subjects, to assist teachers in adapting curriculum for children with special needs, special textbooks, and didactic material to support children with special needs. Likewise, within schools should work more varied methodologies used in teaching, in order to meet the needs of all students. On the other hand, we are facing with significant professional shortcomings of teachers who receive training, although not reach out to find expertise in accordance with their immediate needs.

For this reason we suggest a reorganization of special schools into multifunctional resource centers, which means that teachers can be directed precisely at these schools for professional expertise, but not only. It is clear that to make a difference in the future, it is related to design programs from countrywide faculties of education for the continuing education of teachers in the service, to acquire skills and ability to work with children with disabilities. Also equally important is the review of curricula for Education Faculties, especially in courses such as „Inclusive Education“, „Special Teaching“, or „Special Pedagogy”, which must be maintained between theory and practice with aim that teachers candidates, to equipped with the required knowledge, to successfully face with all categories of students. Among recommendations of this study which is not possible to generalize, because of its qualitative nature and of its restrictions, based

on a small sample, there are some suggestions for future studies. More specifically, it will be interesting to study:

- forms of teaching in classes where are children with disabilities;
- manner of interaction of the actors who have responsibility for the implementation of inclusiveness not only at school but also beyond;
- the study of the training needs of teachers who have students with disabilities.

References

Ballhysa, N. (2011). Problematika e edukimit: Gjithëpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta (aftësi të kufizuara) në shkollën shqiptare. Teze Doktorale. http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2013/04/Doktoratura-Narbis-Ballhysa-Fakulteti-i-Shkencave-Sociale-Departamenti-Pune-Sociale.pdf

Friend, M. (2007) Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals, IDEA 2004 Update Edition (2nd ed). Allyn & Bacon

FSHDP dhe Save the Children., (2002). Studim për integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme

Hegarty, S. (2006) Curriculum Diversity and Special Educational Needs. PRELAC Journal, Nr.3, p.128-132

Ikonomi., E., Musai., B., Sotirofski., K., (2009) Planifikimi i politikave dhe praktikave të përgatitjes së mësuesve për një arsim gjithëpërfshirës në kontekstin e diversitetit social dhe kulturor. Raporti vendor për Shqipërinë. EFT

Kashahu (Xhelilaj), L**.** (2014). Developments in the field of teaching: student-centered teaching and its realization. *Conference Proceedings*, of *International Conference "Transition and Society, an interdisciplinary approach"* Albanian University, Tirana, Albania pp.177-185

Kulla, F., Cuko, O., Kasapi, E., (2012). Arsimi gjithëpërfshirës në Shqipëri. Studim Analitik. Save the Children.

Kulla, F., dhe Varfaj, R. (2012), Realiteti i arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara intelektuale në shkollat 9-vjeçare të zakonshme në Shqipëri. Universiteti i Tiranës, Departamenti i Psikologjisë.

http://www.academia.edu/7784649/Arsimimi_i_femijeve_me_aftesi_te_kufizuara_intelektuale_ne_shkollat_e_zakonshme

Ligji Nr. 69 (2012). Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë

MASH. (2013). Dispozitat Normative për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë.

Qendra për Politikën Arsimore (2009) Raport Planifikimi i politikave dhe praktikave të përgatitjes së mësuesëve për një arsim gjithëpërfshirës në kontekstin e diversitetit social dhe kulturor. Studim i kuadrit ligjor mbi vlerësimin dhe komisionimin e aftësisë së kufizuar në Shqipëri" (2008).

Sultana, R.G. (2006) Facing the Hidden Drop-Out Challenge in Albania: Evaluation Report of Hidden Drop-Out Project. Tirana: UNICEF

UNESCO, 2000. The Dakar Framework for Action

Westwood, P. (2003) Adapting Curriculum and Instruction. In P. Westwood (Ed.), Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs. Strategies for the Regular Classroom (4th ed.), pp. 145-159. London and New York: Routledge Falmer.

World Vision. (2012) Raport studimor II. E drejta e fëmijëve me aftësi të kufizuara për arsim gjithpërfshirës. Faktorët që kontribuojnë në zbatimin e arsimit gjithpërfshirës.

Xhamo, M., Ndrio, M., Poni, M., Koka, Z., Goci, R., dhe Çela, R., (2010), Një shkollë për të gjithë. Programi për Shqipërinë Save the Children.

Gezim Dibra
Faculty of Education Sciences, University of Shkodra "Luigj Gurakuqi"
Sheshi 2 Prilli, Shkoder, Albania
gdsh53@yahoo.com

Ledia Kashahu(Xhelilaj)
Faculty of Education Sciences, University "Aleksander Moisiu"
Rruga Currila 14, Durrës 2001, Albania
kashahuledia@yahoo.com

Fatmir Vadahi
The University "Luigj Gurakuqi" of Shkodra
Sheshi 2 Prilli, Shkoder, Albania
fvadahi@unishk.edu.al

Eranda Bilali (Halluni),
Department of Education, University of Shkodra "Luigj Gurakuqi",
Sheshi 2 Prilli, 4001 Shkoder, Albani
erandabilali@yahoo.com

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 357-369

Izazov inkluzivnog obrazovanja za albanske nastavnike

Gezim Dibra[1], Ledia Kashahu(Xhelilaj)[2], Fatmir Vadahi[3] i Eranda Bilali[1]
[1]*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Skadru Luigj Gurakuqi, Skadar, Albanija*
[2]*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Aleksander Moisiu, Durrës, Albanija*
[3]*University of Shkodra Luigj Gurakuqi, Skadar, Albanija*

Sažetak

Namjera ovoga rada je ispitati izazove s kojima se nastavnici u srednjim školama susreću kada je u pitanju uključivanje učenika s invaliditetom u nastavu. Kvalitativna analiza napravljena je na osnovu deskriptivnih intervjua s nastavnicima koji su u svojim razredima imali učenike s invaliditetom dulje od dvije godine. Nastavnici su opisali i analizirali poteškoće koje su imali i koje još uvijek imaju. Zapaženo je da se nastavnici suočavaju s ozbiljnim poteškoćama iz nekoliko razloga: veliki broj učenika u razredima; razredi s malo prostora i neprimjereni; nedostatak pomoćnih materijala za poučavanje za sve kategorije učenika; nedostatak vještina i radnih navika samih nastavnika; nedostatak kadra koji nudi socio-psihološku podršku; veliki opseg posla nastao zbog promjena u kurikulu koji utječe na smanjenje nastavnikovog vremena i energije da bi se adekvatno posvetio potrebama svih učenika. Autori zaključuju da: čak i kada postoji jasan zakonski okvir za inkluzivno obrazovanje nastavnici smatraju da je uključenost ove djece u razrede preuranjeno; psiho-socijalna nesposobnost za rad koji bi polučio rezultate; popis objektivnih faktora koji ne podržavaju proces inkluzije. Očito je da su promjene kod ove situacije u budućnosti vezane uz sadržaj programa na fakultetima u čitavoj zemlji, kao i trajno obrazovanje nastavnika koji rade s djecom s invaliditetom; preispitivanje kurikula učiteljskih fakulteta kako bi njihovi programi uključivali kolegije koji opremaju buduće nastavnike sa znanjem s kojim bi se mogli nositi sa svim kategorijama učenika.

Ključne riječi: *Inkluzivno obrazovanje, učenici s invaliditetom, individualni obrazovni plan, poučavanje djece s invaliditetom*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 370-379

Implementacija pedagoških ideja Rudolfa Steinera u produženom boravku

Karolina Doutlik[1] i Jelena Acman[2]
[1]Osnovna škola Ivan Benković
[2]Osnovna škola Otok

Sažetak

Pedagoški koncepti reformnih pedagogija nude mnoga vrijedna metodička i didaktička rješenja koja mogu unaprijediti tradicionalno obrazovanje te poboljšati postojeće stanje u državnim školama. Jedna od reformnih pedagogija koja je prisutna u Hrvatskoj je i waldorfska pedagogija. U dvjema waldorfskim školama (u Zagrebu i Rijeci) obrazuju se učenici po pedagoškim idejama Rudolfa Steinera koji je prije gotovo 100 godina osnovao prvu waldorfsku školu i dao osnovne smjernice waldorfske pedagogije. Steinerov holistički pristup obrazovanju i stjecanje znanja uključivanjem što više osjetila u proces učenja i doživljavanja omogućuje učenikov cjelovit razvoj, odnosno razvijanje učenikovog intelekta, osjećanja i volje. Raznolik nastavni sadržaj waldorfskih škola koji potpomaže pedagošku koncepciju uspjeha za sve stječe se umjetničkim i radnim odgojem, čime se omogućuje razvijanje mnogih praktičnih vještina.

Produženi se boravak organizira radi zbrinjavanja učenika nižih razreda (uglavnom) nakon obvezne nastave, a u njemu uz stručno vodstvo učitelja – voditelja produženog boravka učenici izvršavaju školske obveze i provode svoje slobodno vrijeme. Kako u produženom boravku nema propisanih sadržaja, učitelji – voditelji produženog boravka imaju veliku slobodu u planiranju i provođenju slobodnog vremena, tj. raznih aktivnosti. Sadržaji i aktivnosti kojima se ispunjava slobodno vrijeme učenika u produženom boravku stoga ponajviše ovise o afinitetima, kreativnosti, volji i domišljatosti učitelja – voditelja produženog boravka. Upravo iz tog razloga produženi boravak nudi mogućnost implementiranja elemenata reformnih pedagogija u državne osnovne škole u Hrvatskoj. U radu se iznose relevantna istraživanja o implementaciji pedagoških ideja Rudolfa Steinera u državne osnovne škole u svijetu i Hrvatskoj te razmatra mogućnost uvođenja elemenata waldorfske pedagogije kao što su ručni rad, sviranje blok-flaute, učenje matematike i slova uz pokret, pričanje priča te crtanje formi.

Ključne riječi: *državna osnovna škola; produženi boravak; reformna pedagogija; waldorfska pedagogija.*

Uvod

Početak prošlog stoljeća obilježio je pokret reformne pedagogije koji je nastao kao kritika tzv. „staroj školi“. Njihova je namjera bila da škola postane primjerenija učenicima pritom uzimajući u obzir njihove potrebe, interese, sklonosti, mogućnosti. Oni su predlagali mnoge ideje za unutarnju organizaciju škole i nastave s ciljem veće usmjerenosti na učenike koji bi bili aktivniji na nastavi, holističkog, odnosno cjelovitog odgoja i obrazovanja te razvoja samoupravne školske zajednice (Matijević i Radovanović, 2011).

Jedan od vidova ostvarivanja pedagoškog pluralizma je implementacija elemenata reformnih pedagogija u državne škole. Matijević (2010) ističe da je realnije i korisnije da se pedagoški pluralizam razvija u državnim školama, negoli da će se zbog političkog i ekonomskog stanja u Hrvatskoj investirati u otvaranje privatnih i alternativnih škola. No, za to je potrebno stvoriti određene uvjete, a kao moguće rješenje predlaže otvaranje oglednih (eksperimentalnih) škola u kojima bi se provodila longitudinalna akcijska istraživanja te omogućavanje budućim učiteljima i

nastavnicima da u vježbaonicama učiteljskih, odnosno nastavničkih fakulteta vježbaju metodičke kompetencije i scenarije koje su primjerenije obrazovanju budućih naraštaja. Uz to, ističe nužnost da budući studenti na državnim nastavničkim fakultetima upoznaju prednosti i vrijednosti pedagoških i metodičkih rješenja koja su alternativna.

Na pitanje kako se u hrvatskim državnim školama mogu primijeniti ideje alternativnih škola odgovor je ponudila Gotovac (2009). Naime, ona tvrdi da su za to potrebne školske uprave koje su fleksibilnije i susretljivije te spremne ulagati u svoje nastavničko osoblje, kao i u učenike. Matijević (2010) dodaje da se zaposleni, a i budući učitelji trebaju pripremati za cjeloživotno obrazovanje i sudjelovanje u nadolazećim promjenama u školi. Pored državnih fakulteta koji pripremaju buduće učitelje za rad u državnim školama postoje i programi prema kojima se učitelji osposobljavaju i stječu kompetencije za rad prema pedagoškim koncepcijama alternativnih pedagogija. Dakle, i na učiteljima je da se kontinuirano usavršavaju, istražuju i propituju vrijednosti i rješenja koja su ponuđena prije stotinjak godina, a koja su aktualna i danas. Stoga treba podržati sve projekte, bilo nevladinih organizacija ili nastavničkih fakulteta, a čiji je cilj da se učitelji i učiteljice koji već rade u školi upoznaju s modelima i projektima alternativnih škola te s ostvarivanjem raznih inicijativa kojima se potiče pedagoški i školski pluralizam (Matijević, 2010).

Pedagoški koncepti reformnih pedagogija nude mnoga vrijedna metodička i didaktička rješenja koja mogu unaprijediti tradicionalno obrazovanje. Tako pedagoške ideje reformatora kao što su Maria Montessori, Rudolf Steiner, Celestin Freinet te mnogi drugi mogu poboljšati stanje u kojem se trenutno nalaze državne osnovne škole, a u kojima je još uvijek naglasak na učenju glavom, nastava nedovoljno usmjerena na učenika, zanemaren rad rukama itd.

Waldorfska pedagogija

Jedna od reformnih pedagogija koja je prisutna u Hrvatskoj je i waldorfska pedagogija. U dvjema osnovnim waldorfskim školama (u Zagrebu i Rijeci) obrazuju se učenici po pedagoškim idejama Rudolfa Steinera koji je prije gotovo 100 godina, 1919. godine u Stuttgartu, osnovao prvu waldorfsku školu i dao osnovne smjernice waldorfske pedagogije. Waldorfske su škole slobodne škole koje ne rade prema propisanim državnim planovima, već se u njima nastava organizira prema posebnim načelima. Steinerov holistički pristup obrazovanju i stjecanje znanja uključivanjem što više osjetila u proces učenja i doživljavanja omogućuje učenikov cjelovit razvoj, odnosno razvijanje učenikovog intelekta, osjećanja, djelovanja, to jest učenje glavom, srcem i rukama. Ritam je središnji pojam nastave u waldorfskoj školi. Dnevni ritam je vidljiv u izmjeni glavne, predmetne i praktične nastave, odnosno, u izmjeni teoretskih, umjetničkih i praktičnih nastavnih sadržaja. Školski dan započinje glavnom nastavom u kojoj se predmeti predaju po epohama. Nastava po epohama omogućuje kontinuirano praćenje nastavnog sadržaja jednog predmeta svaki dan 3 do 4 tjedna u blok-satu od 90, odnosno, u hrvatskim waldorfskim školama, 110 minuta. Takvo intenzivno bavljenje jednim nastavnim predmetom omogućuje temeljito proučavanje određene teme iz različitih perspektiva, dugoročnije i uspješnije pamćenje te primjenu stečenih znanja. Učenici se potpuno udubljuju u određeno područje, a i koncentracija im je veća jer su njihove misli usmjerene na jedan sadržaj. Predmete glavne nastave predaje razredni učitelj koji je s učenicima do kraja njihova osnovnoškolskog obrazovanja, dakle u prvih osam razreda.

Raznolik nastavni sadržaj waldorfskih škola koji potpomaže pedagošku koncepciju uspjeha za sve stječe se umjetničkim i radnim odgojem. Zdravu ravnotežu intelektualnom obrazovanju predstavlja umjetnički odgoj koji naglašava umjetničke vrijednosti u svakom predmetu. Bit nastave u waldorfskim školama nije stjecanje znanja iz pojedinih predmeta već cjelovito razumijevanje i mišljenje, spoznaja svijeta i čovjeka koji živi u njemu, razvijanje vlastitog stava i prijedloga u rješavanju određenih problema. Dakle, obrazovni cilj u waldorfskoj školi nije stvoriti učenika koji je samo kognitivno bogat, već stvaranje kreativnog učenika koji se može afirmirati u svim područjima i sa sigurnošću se suočiti sa svijetom koji ga okružuje. Kako učenici u waldorfskim školama ne koriste gotove udžbenike, već ih stvaraju sami te uče radom, iskustvom i otkrivanjem, time ne samo da stječu jednu od važnijih kompetencija – naučiti kako se uči – već su motivirani za cjelo-

životno učenje. U waldorfskim školama nema selekcije prema uspjehu i ponavljanja razreda jer se naglasak stavlja na otkrivanje i razvijanje nadarenosti i mogućnosti svakog pojedinca. Uspjeh se ne procjenjuje normiranom skalom ocjena, već opisnim ocjenjivanjem i kvalitativnim praćenjem razvoja svakog učenika.

U waldorfskim se školama prednost daje živoj riječi i izvornoj stvarnosti, stoga se uglavnom ne koriste „pasivna" nastavna sredstva poput udžbenika, sekundarne literature ili suvremenih audiovizualnih medija. Waldorfska pedagogija je u svom najznačajnijem smislu pedagogija osjetila koja ima za cilj uključivanje svih osjetila u proces učenja i doživljavanja. Nastavni se sadržaj u waldorfskim školama uči putem što više osjetila. Udžbenici nisu obavezni u waldorfskim školama. Umjesto gotovih udžbenika, učenici sami kreiraju i izrađuju nastavni materijal u takozvanim bilježnicama za epohe, što ima veliku motivacijsku vrijednost.

Produženi boravak

Produženi se boravak organizira radi zbrinjavanja učenika nižih razreda (uglavnom) nakon obvezne nastave, a u njemu uz stručno vodstvo učitelja – voditelja produženog boravka učenici izvršavaju školske obveze, provode svoje slobodno vrijeme te imaju osiguranu prehranu. U pravilu se u Hrvatskoj produženi boravak organizira za učenike od 1. do 3. razreda. Dakle, učenicima koji u školi borave i do devet sati treba ponuditi aktivnosti koje zadovoljavaju ne samo njihove kognitivne potrebe, već motoričke i afektivne.

I dok je nastava najorganiziraniji oblik odgoja i obrazovanja, situacija u produženom boravku je drukčija. U produženom boravku nema propisanih sadržaja, učitelji – voditelji produženog boravka imaju veliku slobodu u planiranju i provođenju slobodnog vremena, tj. raznih aktivnosti. Jedan od temeljnih zadataka učitelja-voditelja produženog boravka je organizirati slobodno vrijeme za učenike, a te se aktivnosti mogu podijeliti u tri programska područja: jezično i kulturno-umjetničko, radno-tehničko te sportsko-rekreativno (Lovrentjev, 2005a). Sadržaji i aktivnosti kojima se ispunjava slobodno vrijeme učenika u produženom boravku stoga ponajviše ovise o afinitetima, kreativnosti, volji i domišljatosti učitelja – voditelja produženog boravka. Iako su učitelji u produženom boravku autonomniji u odabiru sadržaja aktivnosti koje organizira, to nosi sa sobom i veću odgovornost. Cilj produženog boravka nije težnja za kognitivnim razvojem i nastavak aktivnosti s nastave, već cjelovit razvoj učenika koji su uključeni u program produženog boravka.

Doutlik (2011) je istraživala koji su čimbenici zadovoljstva i nezadovoljstva učitelja radom u produženom boravku. Utvrdila je da je upravo sloboda u radu jedan od faktora zadovoljstva učitelja radom u produženom boravku. Matijević (2006) tvrdi da se za aktivnosti nakon nastave, odnosno u produženom boravku mogu poslužiti ideje iz nekih alternativnih pedagogija te da hrvatske učitelje i učiteljice ponajviše inspiriraju pedagoške ideje Celestina Freineta, Marije Montessori te program „Korak po korak". Jurčić i Markić (2011) dodaju da učitelji u državnim školama primjenjuju alternativne programe poput „Inovacijske škole" te „Kvalitetne škole" Williama Glassera. Pregršt ideja u vidu mjesečnih projektnih istraživanja i tematskih tjedana ponudila su Lovrentjev (2005b) i Tucman (2011).

Implementacija pedagoških ideja Rudolfa Steinera u produženom boravku

Implementacija pegadoških ideja reformatora u državne osnovne škole predstavlja aktualnu temu o kojoj su pisali mnogi autori. Bognar (1992, prema Jurčić i Markić, 2011) je još prije više od 20 godina predlagao „škole unutar škole", to jest da se u tzv. *mamut škole*, odnosno škole s velikim brojem učenika, organizira po jedan razredni odjel koji bi radio po alternativnom progranu (Montessori pedagogiji, waldorfskoj pedagogiji ili prema Jena-planu). Rajić (2009; 2013b) je ispitivala mišljenja studenata o mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija u suvremenu državnu školu te učitelja primarnog obrazovanja o mogućnostima unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija. Budući učitelji primarnog obrazovanja bi u radu najčešće implementirali sljede-

će elemente reformnih pedagogija: pripremljenu okolinu, pojačanu suradnju s roditeljima, samostalni i slobodni rad učenika, ručni rad, učenje otkrivanjem, problemsku i projektnu nastavu (Rajić, 2009). Što se pak tiče mišljenja učitelja, rezultati istraživanja pokazuju da oni imaju pozitivan stav o pedagoškoj opravdanosti unutarnje reforme implementacijom različitih oblika samostalnog rada učenika, oblika suradnje, organizacijskih oblika nastave koji su izmijenjeni te razvoja manualnih vještina koje se odnose na ručni rad i praktične vještine, a čiju implementaciju ujedno procjenjuju najpozitivnije (Rajić, 2013b). Uz navedeno, Rajić (2013a) je provela jednogodišnje akcijsko istraživanje u kojem je ispitivala mogućnost implementacije elemenata Montessori i waldorfske pedagogije te pedagoških koncepata Celestina Freineta i Johna Deweya.

O mogućnostima korištenja ideja Marije Montessori u državne škole pisali su Matijević (2011a), Špoljar (2011) i dr. Matijević (2011a) je predložio koncept implementacije Montessori pedagogije u državne škole, a Špoljar (2011) je istraživala opravdanost implementiranja pedagoških ideja Marije Montessori u državne škole, kao i organizacijske mogućnosti te pedagoške pretpostavke za to.

U svijetu su provedena mnoga istraživanja čiji rezultati ukazuju na mogućnost uspješne implementacije waldorfske pedagogije u državne škole. Samo neke od država koje se mogu pohvaliti uspješnim integriranjem elemenata waldorfske škole u državne škole su Austrija (Wagner, 2005) i Njemačka (Buddemeier, 2005). Implementacijom pedagoških ideja Rudolfa Steinera u hrvatske državne škole dosad se ponajviše bavila Acman (2010; 2011). Ona je istraživala mogućnost integriranja waldorfske pedagogije u nastavu Prirode i društva te Biologije.

Ovaj rad prikazuje elemente waldorfske pedagogije (ručni rad, sviranje blok-flaute, učenje matematike i slova uz pokret, pričanje priča te crtanje formi) koji se mogu implementirati u nižim razredima primarnog obrazovanja, odnosno u odgojno-obrazovni proces u produženom boravku.

Ručni rad

Jedan od nedostataka hrvatskog obrazovnog sustava je stavljanje naglaska na spoznajni razvoj učenika, dok je razvijanje motoričkih sposobnosti već desetljećima zanemareno i nedovoljno zastupljeno (Gotovac, 2009; Matijević, 2009).

Pedagoški značaj rada rukama i zahtjev za njegovim uvođenjem kao nastavnim predmetom isticali su mnogobrojni pedagozi. Rudolf Steiner je zagovarao da se takav princip odgoja primjenjuje i u waldorfskim školama. Rad rukama ostavlja značajan utjecaj na one koji se njime bave te ima veliku pedagošku vrijednost. Ručnim se radom razvija fina motorika, spretnost prstiju, preciznost, koncentracija, upornost, samostalnost, samopouzdanje, odnosno povjerenje u vlastite sposobnosti i zadovoljstvo sobom, samoocjenjivanje, vježba strpljivost, uključuju sva osjetila i angažira cijelo tijelo, njeguje osjećaj za ljepotu, stvaraju nove ideje i dizajne, razvija se osjećaj za materijal i njegovo poštivanje te osjećaj za boje, uči pravilno rukovanje i poštivanje pribora za rad, stječu se mnoge praktične vještine i tehnike, omogućuje zdrav razvoj, može terapeutski djelovati na učenike, uči proces izrade predmeta od ideje do finalnog proizvoda, razvijaju socijalne kompetencije, volja i mišljenje (Jentschura, 2002; Mitchell i Livingston, 1999). U *Tablici 1* prikazani su sadržaji i projekti u nastavi Ručnog rada u hrvatskim waldorfskim školama od 1. do 3. razreda.

Tablica 1.
Nastavni sadržaji i projekti u nastavi Ručnog rada u hrvatskim waldorfskim školama (1. – 3. r.) (Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu, 1999.)

RAZRED I AKTIVNOST	NASTAVNI SADRŽAJI	PROJEKTI
1. RAZRED PLETENJE debelom vunom i drvenim iglama	- učenje procesa pletenja: postavljanje očica, pravi bod, dodavanje i oduzimanje očica, (samostalno) završavanje i obrada pletiva - vezenje: slobodni vez	Patuljci, životinje, lutke ili uporabni predmeti (torbice, vrećice za loptu i dr.).

RAZRED I AKTIVNOST	NASTAVNI SADRŽAJI	PROJEKTI
2. RAZRED KUKIČANJE kukicom	- lančić i niski štapići - jednostavno tkanje (štapićima ili na kartonu) - pletenje tanjim iglama - slobodni vez	Mreža za loptu, omoti za svirala, male torbe, podmetači za lonce i sl.
3. RAZRED PLETENJE	- učenje tehnike pletenja, uzimanje mjere, finalizacija proizvoda	Kapa, ginjol lutka.

Ručni se rad u državne osnovne škole, osim kroz izvannastavnu aktivnost entuzijastičnih učitelj(ic)a, može uvesti i u produženi boravak kao dio radno-tehničkog, odnosno kulturno-umjetničkog područja u kojoj bi odgojno-obrazovna skupina u isto vrijeme mogla raditi rukama ili kao pojedinačna dodatna aktivnost nakon izvršenih školskih obaveza, to jest nakon što je učenik riješio domaće zadaće. U nižim se razredima izrazita pozornost treba posvetiti načinu na koji će učitelj/ica objasniti samu tehniku ručnog rada. Naime, učenicima se pomoću maštovitih priča, rimom te stihovima pokušava približiti i objasniti tehnika pletenja, odnosno kukičanja.

Sviranje blok-flaute

Glazba je od najranije povijesti bila neizostavan dio svakodnevnog života i kao takva utjecala je na psihički, fizički i duhovni razvoj čovjeka. Vidulin-Orbanić (2008) tvrdi da je u trenutku muziciranja za dijete važno da se osjeća lijepo. Zahvaljujući glazbenim aktivnostima učenici se odgajaju, razvijaju unutarnju motivaciju, kreativnost, samopouzdanje i odgovornost. Bavljenje glazbom od najranijeg djetinjstva utječe na razvoj komunikacijskih i motoričkih vještina te kognitivnih sposobnosti.

U gotovo svim državama nastava glazbenog odgoja provodi se prema modelu aktivnog muziciranja, a rezultati ovise o količini nastavni sati (Šulentić Begić i Begić, 2014). U školama u Hrvatskoj nastava glazbenog odgoja odvija se jednom tjedno, što je nedovoljno. Prostora za učestalije izvođenje aktivnog muziciranja možemo pronaći u produženom boravku. Pjevanje i sviranje može se svakodnevno izvoditi između pojedinih aktivnosti. Također može biti odlična metoda kada učitelj treba smiriti razred.

Sviranje blok-flaute od prvog razreda ostvarivo je upravo tijekom produženog boravka. Tijekom nižih razreda u waldorfskoj osnovnoj školi sviranje blok-flaute uči se zrcalnim imitiranjem učitelja. Učitelj/ica odsvira pred učenicima cijelu skladbu. Zatim se skladba rastavlja na dijelove, a učenici je uče imitiranjem pokreta prstiju učitelja. Time se razvija fina motorika prstiju te potiču na rad oni dijelovi mozga koji su odgovorni za obradu informacija i pamćenje. Naglasak nije na solfeggiu, nego na sviranju i pjevanju pentatonskih skladbi koje prate razvoj djeteta. Prema Nastavnom planu i programu u waldorfskim školama (1999) do trećeg razreda djetetu treba omogućiti osjećaj kvinte u kojem se isprepliću harmonija, melodija i ritam, što uvažava jedinstvenost osjećaja, volje i mišljenja. Slušanjem glazbe te učenikovih vlastitih aktivnosti pjevanja i sviranja djeluje se na buđenje osjećajnih i intelektualnih snaga učenika. Sviranje instrumenta zahtijeva vježbanje i ponavljanje, čime dijete nesvjesno uvježbava strpljenje i ustrajnost. Poseban osjećaj uspjeha i samopouzdanja javlja se kada dijete uspije samostalno reproducirati uvježbanu skladbu.

Učenje matematike i slova uz pokret

Učenje pokretom omogućuje kvalitetnije i trajnije memoriranje određenih sadržaja. Ako uzmemo u obzir da su učenici nižih razreda osnovne škole svi u pokretu, razumljivo je da se metode učenja trebaju što više prilagoditi prirodnom razvoju djeteta.

U nastavi matematike u waldorfskim školama primjenjuje se analitički način učenja, što znači da se brojevi promatraju kao dio cjeline. Takav način rada pospješuje slobodno, stvaralačko djelovanje. Tijekom vremena učitelj se iznova vraća na razdjeljivanje iz jedne cjeline. Nastava matematike u waldorfskim školama je sva ritmična i u pokretu. Zasniva se na neprestanom brojanju i nizanju brojeva sa što više osjetila: od hodanja, skakanja, pljeskanja, slušanja te se postepeno to djelovanje prenosi na mišljenje. Učenje napamet u nastavi matematike izravno utječe na pobolj-

šanje sposobnosti pamćenja. Nizovi skrivaju brojna iznenađenja i tajne koje, kad se otkriju, izazivaju pravo oduševljenje. Upravo zbog tog oduševljenja ostaju trajno zapamćeni (Carlgren, 1991).

Učeniku koji uči slova ona sama po sebi ništa ne znače, predstavljaju samo određeni simbol, znak. To se olakšava tako da učitelj opet zagrabi u dječju maštu. Od starog doba ljudi su išli od slikovnog prema slovnom pismu. Učitelj će pripremiti posebnu priču za određeno slovo ili skupinu slova. Na ploči će biti nacrtana prekrasna slika iz priče. U toj slici skrivat će se dotično slovo. Iz cjeline slike ponovno se izdvaja jedan njezin dio, a kasnije se iz tog dijela izdvaja slovo. Tako se učenici puno lakše povezuju sa slovima i daju im određeno značenje.

Kako se u produženom boravku treba ponavljati sadržaj kojeg su učenici učili na nastavi, učenje slova i matematike uz pokret predstavlja priliku da se učenici još više povežu s dotičnim nastavnim sadržajem, ponove ga te ga lakše i upamte.

Pričanje priča

Učenici u dobi od šest do deset godina imaju duboku potrebu i ljubav prema slikama jer posjeduju neku vrstu slikovnog mišljenja. Ako smo u to doba zadovoljili potrebu za stvaranjem slika, kasnije ona prerasta u oduševljenje prema sposobnosti upotrebe apstraktnih pojmova. Prave, bogate, maštovite slike koje dajemo učenicima čuvaju ih od pretjeranog intelektualnog zamora (Carlgren, 1991).

Svakodnevno pisanje domaćih zadaća u produženom boravku može završiti pričanjem priča. Lagano napuštanje intelektualnog svijeta i ulazak u harmoničan, maštovit svijet priča bit će prava poslastica za emocionalni i duhovni razvoj svakog djeteta. One posredovanjem učitelja donose brojne poruke i odgovore vezane za stvaran život.

U prvom se razredu u waldorfskoj školi učenicima pričaju bajke. Jedan od najvažnijih pedagoških ciljeva bajki jest ukazivanje na razliku između dobra i zla, uvjerenje da je svijet prožet dobrom i smislom te da je život vrijedan truda. Važno je povezati se s bajkom, odnosno pričom i voljeti je kao i dobro poznavati njezin tijek, paziti na boju glasa, način pripovijedanja, održavati kontakt očima te uklopiti stanke prilikom pripovijedanja. Pripovjedač se itekako dobro mora pripremiti za pripovijedanje. To znači: čitanje bajke nekoliko puta, podjela na dijelove, skiciranje dijelova bajke, prikazivanje gestama te pronalaženje i formiranje formule. Tekst priče nikada se ne uči napamet. Uz pripovjedača vrlo je važno okruženje i atmosfera prilikom pripovijedanja. Taj ritual prilikom pričanja priče poticat će djetetovo aktivno slušanje, razvoj govora te istaknuti važnost tišine prilikom koje se obrađuju doživljaji i stvaraju bajkovite slike (Velički, 2013).

U drugom razredu waldorfske škole pričaju se basne i legende. Učenici u basnama prepoznaju ljudske osobine bez puno moraliziranja. Uz basne pričaju se i legende. Nasuprot kritičnosti basne stoji hvalevrijedne osobine čovjeka u legendama. Jedna od najljepših legendi je ona o Franji Asiškom. U trećem razredu sluša se Stari zavjet iz Biblije. Devetogodišnjaci koji već polako dovode u pitanje autoritet slušaju priče kako se ljudi odnose prema autoritetu Gospodina. Za nepoštivanje ljudi bivaju kažnjavani, no oni se kroz te kazne dalje razvijaju (Seitz i Hallwachs, 1997).

Crtanje formi

Crtanje formi kao predmet u školi pomaže djetetu da se razvije u cjelovitog čovjeka. To je jezik koji učeniku govori o nevjerojatnom opsegu vizualnog značenja u svijetu, a istovremeno omogućuju vidljivost ljepote i ravnoteže. Određene vještine koje započinju svoj razvoj crtanjem formi nastavljaju se razvijati dugo nakon školskih dana. Osjećaj za ljepotu, harmoniju, proporcije, sposobnost imaginacije, volja za rješavanjem problema i traženjem najboljeg rješenja, fleksibilno mišljenje i osjećaj zadovoljstva koji proizlazi iz uspjeha najboljeg rada (Gebert, 1987).

U produženom boravku učenici mogu iskusiti vrijednosti i kvalitetu crtanja formi. Prava pedagoška vrijednost crtanja formi očituje se u procesu, a ne u rezultatu. Vrlo je važno da učenici dožive formu sa što je više moguće osjetila, odnosno kroz pokret udova. Nakon toga će svoje iskustvo i doživljaj forme prenijeti na papir. Ta se metoda još naziva i dinamičko crtanje. Kvaliteta crtanja formi direktno utječe na emocije i dječju ljubav prema pokretu.

U prvom razredu rade se osnovne forme ravnih i zakrivljenih linija. Van James (2006) ističe da se učenike potiče da crtaju forme slobodnom rukom u jednom ritmičkom ponavljanju. Ravne, izlomljene linije povezane su s mišljenjem i zahtijevaju budnost i koncentraciju. Zakrivljene forme probuđuju voljni aspekt te imaju opuštajući učinak. Kombinacija ravnih i zakrivljenih linija označava balans izbjegavajući ekstreme. Ovisno o tome trebali li razred probuditi ili pak umiriti, učitelj će odabrati određenu vrstu forme. Čak i u prvom razredu učitelj ima jasne standarde prilikom crtanja forme. Neki od zahtjeva kojeg učenici u prvom razredu trebaju ispuniti su sljedeći: da su njihove linije ravne, zakrivljene linije glatke, uglovi oštri, da započinju i završavaju liniju na pravom mjestu te da centriraju formu pravilno na papir (Gebert, 1987).

U predškolskoj dobi djeca postaju ljevaci ili dešnjaci i suočavaju se s činjenicom da jedna strana tijela može nešto što druga ne može. Učitelj može dati takav zadatak da započne određenu formu, a učenici je trebaju dovršiti. Tako učenik razvija svoj unutarnji balans i osjećaj za prirodnu harmoniju. Učenici dobivaju i razne zadatke zrcalnih formi lijevo-desno, gore-dolje. Horizontalna simetrija karakteristična je za drugi razred te se polako uvode prelasci forme preko središnje linije. Simetrija kroz četiri polja uvodi se u trećem razredu. Vježbe simetrije služe kao alat za dijagnosticiranje određenih percepcijskih poteškoća kao što su disleksija i drugi poremećaji u učenju. Neke forme koje se javljaju u drugom razredu predstavljaju pravu pripremu za prirodne znanosti i grade direktnu poveznicu s projekcijskom geometrijom (Gebert, 1987).

Zaključak

I dok njemačke, finske i nizozemske državne škole rade prema pedagoškim idejama Marije Montessori i drugim alternativnim pedagogijama (Matijević, 2011b), u Hrvatskoj je školski i pedagoški pluralizam nedovoljno razvijen. Pedagoška načela waldorfske pedagogije koje je osmislio Rudolf Steiner prije gotovo jednog stoljeća i danas su suvremena te nude mnoge vrijedne elemente koji se mogu implementirati i u državne osnovne škole, što pokazuju i iskustva iz Austrije i Njemačke.

Učenici koji su uključeni u program produženog boravka često borave u školi i više od devet sati, stoga je bitno da se u njemu osjećaju ugodno i zadovoljno te je na učiteljima-voditeljima produženog boravka da im ponude aktivnosti koje će zadovoljiti njihove kognitivne, motoričke i afektivne potrebe, a koje nemaju priliku iskusiti u nastavi. Ručni rad, sviranje blok-flaute, učenje matematike i slova uz pokret, crtanje formi te pričanje priča samo su neki od osnovnih elemenata prisutnih u waldorfskim školama, a koje bi se uz trud učitelja-voditelja produženog boravka, mogli implementirati te time unaprijediti i obogatiti ne samo odgojno-obrazovni rad u produženom boravku, već pridonijeti i razvijanju kvalitetnije škole. Elementi alternativnih pedagogija pridonose kvalitetnijem stjecanju znanja, ali i razvoju brojnih učenikovih sposobnosti tako da svakako treba biti otvoren za razne ideje, načela, metode koje su reformisti promicali prije stotinjak godina, a koja su suvremena i danas te prijekopotrebna razvitku uspješnijeg primarnog obrazovanja u hrvatskim državnim osnovnim školama.

Stoga je potrebno da na nastavničkim fakultetima budući učitelji upoznaju pedagoške ideje raznih alternativnih pedagogija i programa te stječu potrebne kompetencije. I na učiteljima leži velik dio odgovornosti. Oni su ti koji cjeloživotnim obrazovanjem, aktivnim sudjelovanjem u promjenama te propitivanju vlastite prakse mogu dovesti do poboljšanja obrazovanja u hrvatskim državnim školama. Ali odgovornost je i na državi jer treba poduprijeti razne pedagoške inicijative, bilo učitelja ili roditelja, te tako omogući razvoj pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj, a samim time i omogući roditeljima pravo na izbor obrazovanja po mjeri vlastitog djeteta.

Literatura

Acman, J. (2010). Dodir iskustvenih pedagogija u nastavi prirode i biologije. U A. Jurčević Lozančić (Ur.), *11. Dani Mate Demarina – Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (str. 9-19). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Acman, J. (2011). *Utjecaj nekih didaktičkih rješenja Celestina Freineta i Rudolfa Steinera na kvalitetu nastave i motivaciju učenika u predmetima priroda i biologija u državnim školama*. (*Magistarski rad*). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Buddemeier, H. (2005). Elemente der Waldorfpädagogik in der staatlichen Grundschule. U H. Buddemeier & P. Schneider (Ur.), *Waldorfpädagogik und staatliche Schule: Grundlagen / Erfahrungen / Projekte* (str. 11-37). Stuttgart – Berlin: Mayer.

Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Doutlik, K. (2011). Čimbenici zadovoljstva i nezadovoljstva radom u produženom boravku. *Školski vjesnik*, 60(4), 427-443.

Gebert, R. (1987). Form Drawing. *Child and Man*, 21(1), 8-14 /online/. Preuzeto 2. ožujka 2015 sa http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/formdrawing.pdf

Gotovac, B. (2009). Mogućnosti primjene nekih ideja iz alternativnih škola. *Školski vjesnik*, 58(1), 81-87.

Jentschura, E. (2002). Der Schäfer geht zum Tor hinein. Zum Handarbeitsunterricht der 1. und 2. Klasse. *Erziehungskunst,* 76(5), 523-526.

Jurčić, M., i Markić, I. (2011). Pedagoško-didaktička koncepcija, organizacija i praksa u Montessori školi. U I. Hicela., L. Krolo & B. Mendeš (Ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* (str. 167-178). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.

Lovrentjev, A. (2005a). *Škola koja voli mene 1*. Zagreb: DiVič.

Lovrentjev, A. (2005b). *Škola koja voli mene 2*. Zagreb: DiVič.

Matijević, M. (2006). Alternativna pedagogija i boravak učenika u školi. U P. Janković (Ur.), Prolonged and full-day stay of pupils in contemporary elementary school (str. 30-37). Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.

Matijević, M. (2009). Školski i pedagoški pluralizam u zemljama u tranziciji. U N. Potkonjak (Ur.), Zbornik radova sa naučnog skupa „Buduća škola" (str. 194-206). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Matijević, M. (2010). Cjeloživotno obrazovanje učitelja za pedagoški i školski pluralizam. U D. Branković (Ur.), *Kultura i obrazovanje – determinante društvenog progresa (dostignuća, dometi, perspektive)* (str. 577-582). Banja Luka: Filozofski fakultet.

Matijević, M. (2011a). Pedagoške ideje Marije Montessori – šansa za državne škole. U I. Hicela., L. Krolo & B. Mendeš (Ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* (str. 11-20). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.

Matijević, M. (2011b). Pedagoški i školski pluralizam kao šansa za uvažavanje temeljnih ljudskih i dječjih prava. *Nova škola*, 6(8), 9-17.

Matijević, M., i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Mitchell, D., i Livingston, P. (1999). *Will-Developed Intelligence: The Handwork and Practical Arts Curriculum in Waldorf Schools. Elementary through High School.* Fair Oaks CA: Association of Waldorf Schools of North America Publications.

Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu (1999) /online/. Preuzeto 26. veljače 2015 sa http://www.waldorfska-skola.com/uploads/2/8/2/3/28237655/kurikulum_waldorfske_kole.pdf

Rajić, V. (2009). Mišljenje studenata o mogućnostima implementacije elemenata reformskih pedagogija u suvremenu državnu školu. U D. Bouillet, & M. Matijević (Ur.), *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (579-589). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Rajić, V. (2013a). *Elementi unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških vidova reformskih pedagogija*. (*Doktorska disertacija*). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Rajić, V. (2013b). Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 27-47.

Seitz, M., i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.* Zagreb: Educa.

Špoljar, D. (2011). Implementacija pedagoških ideja Marije Montessori u državnim školama. U I. Hicela., L. Krolo & B. Mendeš (Ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* (str. 179-185). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.

Šulentić Begić, J., i Begić, A. (2014). Nastava glazbe u primarnom obrazovanju u europskim državama. *Metodički ogledi*, 21(1), 23-45.

Tucman, S. (2011). *Produženi boravak – potreba suvremene škole. Priručnik za učitelje i učiteljice razredne nastave u produženom boravku*. Zagreb: Školska knjiga.

Van James, H. (2006). Language of the Line: a Reinvented Art-form of the Waldorf Schools. *Journal for Waldorf/Rudolf Steiner Education*, 8(2), 7-10 /online/. Preuzeto 2. ožujka 2015 sa http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/NZJournalvanjames.pdf

Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.

Vidulin-Orbanić, S. (2008). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogledi*, 15(1), 99-114.

Wagner, G. (2005). Die Entstehung der Waldorfklassen in der öffentlichen Schule Österreichs. U H. Buddemeier & P. Schneider (Ur.), *Waldorfpädagogik und staatliche Schule: Grundlagen / Erfahrungen / Projekte* (str. 155-160). Stuttgart – Berlin: Mayer.

Karolina Doutlik
Osnovna škola Ivan Benković
Hrvatskog preporoda 68, 10370 Dugo Selo, Hrvatska
karolina.doutlik@gmail.com

Jelena Acman
Osnovna škola Otok
Stjepana Gradića 4, 10 010 Zagreb, Hrvatska
jacman@net.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 370-379

Implementation of pedagogical ideas of Rudolf Steiner in extended day program

Karolina Doutlik[1] and Jelena Acman[2]
[1]*Primary school Ivan Benković, Dugo Selo, Croatia*
[2]*Primary school Otok, Zagreb, Croatia*

Abstract

The pedagogical concepts of reform pedagogies offer many valuable methodical and didactic solutions that can improve the traditional education and existing situation in public schools. One of the reform pedagogy that is present in Croatia is the Waldorf pedagogy. In two Waldorf schools (in Zagreb and Rijeka) students are educated on pedagogical ideas of Rudolf Steiner who founded the first Waldorf school almost 100 years ago and set basic guidelines of Waldorf pedagogy. Steiner's holistic approach towards education and the acquisition of knowledge by involving as many senses in the learning process and experience enables student's holistic development, that is, development of the student's intellect, emotions and will. A diverse educational content of Waldorf schools promotes pedagogical concept of success for all acquired through art and work allowing the development of many practical skills.

Extended day program is organised to take care of lower class students after (mostly) regular lessons and in it students complete their school obligations and spend their leisure time under the expert guidance of extended day program teachers. As in extended day program there is no prescribed educational content, extended day program teachers have freedom in planning and performing of free time, that is, different activities. Educational content and activities that meet the leisure of students in extended day program therefore largely depend on the preferences, creativity, will and ingenuity of extended day program teachers. Due to the above mentioned, the extended day program offers the possibility of implementing elements of the reform pedagogies in state primary schools in Croatia. This paper presents current state-of-the-art on the implementation of pedagogical ideas of Rudolf Steiner in state primary schools in the world and in Croatia and elaborates on the introduction of elements of Waldorf pedagogy, such as handwork, playing block flute, learning mathematics and letters through movement, storytelling and form drawing.

Keywords: *extended day program; public elementary school; reform pedagogy; Waldorf pedagogy.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 380-390

Temelji reforme sveučilišne nastave za učitelja budućnosti

Snježana Dubovicki[1] i Renata Jukić[2]
[1]Fakultet za odgojne i obrazovne znanostim Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
[2]Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Baveći se istraživanjem kreativnosti u sveučilišnoj nastavi, uočena je nužnost reformi kurikuluma nastavničkih studija koji bi inzistirali na povezivanju ciljeva i ishoda učenja koji će pripremiti buduće nastavnike za kreativno izvođenje nastavnog procesa. Vodeći se humanističkim pristupom, cilj rada je utvrditi koliko se kreativnost kao odrednica suvremene nastave spominje u kurikulumima nastavničkih studija Filozofskog fakulteta i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. U ovome se radu kreativnost shvaća kao jedna od kvaliteta ličnosti koja svakom pojedincu omogućuje ostvarenje samoga sebe do punog potencijala. Podrazumijeva upotrebu divergentnog mišljenja, pronalaženje više odgovora na isto pitanje, oslobađanje emocija, poticanje mašte, stvaranje originalnih rješenja.

Anketiranjem i intervjuom smo ispitali i stavove sveučilišnih profesora (N=44) o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi. U empirijskom smo dijelu analizirali odabrane kurikulume nastavničkih studija te procjenjivali zastupljenost elemenata kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja pojedinih kolegija na osnovi kriterija koje smo sami konstruirali.

Rezultati istraživanja potvrđuju prisutnost elemenata kreativnosti u kurikulumima nastavničkih studija, ali tek na razini prepoznavanja postojanja postavljenih odrednica. Stavovi profesora obaju fakulteta upućuju na nužnost poticanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi, no uočava se razlika u shvaćanju pojma kreativnosti u nastavnom procesu te se nastavnički iskazi u potpunosti ne poklapaju sa sadržajima i ishodima učenja pojedinih kolegija.

Ključne riječi: *kreativnost; kurikulum učiteljskoga studija; reforma; sveučilišni profesori;*

Uvod

Nove društvene prilike prouzrokovane krizom, trebaju sveučilišnoga profesora koji će biti kreativan i osposobiti studente za kreativnost. Danas je kreativnost jednako važna u obrazovanju kao i pismenost (Robinson, 2006), a potrebno ju je uključiti u obrazovanje kao temeljne životne vještine (Craft, 1999). Kako bi u konačnici u osnovnim školama imali takve učitelje, potrebno je napraviti stanovitu reformu sveučilišne nastave koja bi stvorila uvjete za takozvanoga učitelja budućnosti koji će se uspješno nositi s nadolazećim izazovima. Pored reforme sveučilišne nastave, potrebna je i stanovita reforma svijesti sveučilišnih profesora u pogledu sveučilišne nastave. Njihova je dosadašnja uloga uglavnom bila transmisijska, a odnosila se na „prenošenje“ znanja. Iako su studenti odrasli ljudi, to ne znači da za njih nastava treba biti dosadna i slušalačko-sjedilačka samo zato što odrasli mogu duže sjediti u svojim klupama. Naprotiv, potrebno je ponuditi novu dimenziju u kojoj će nastava biti aktivan odnos između studenata i profesora, nastava u kojoj će dominirati suradnički odnos studenta i profesora te koja će razvijati kreativnost studenata. Ranija istraživanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi (Jukić i Kragulj, 2010, Bognar i Dubovicki, 2012, Dubovicki, 2013) pokazuju kako sveučilišna nastava u kojoj se potiče kreativnost studenata stvara ugodno ozračje, oslobađa od straha, potiče aktivnost i humor studenata te otvara put novim idejama. Kreativnost se u ovome radu shvaća kao jedna od kvaliteta ličnosti koja svakom pojedincu omogućuje ostvarenje samoga sebe do punog potencijala. Podrazumijeva upotrebu divergentnog mišljenja, pronalaženje više odgovora na isto pitanje, oslobađanje emocija, poticanje mašte i stvaranje originalnih rješenja. Navedena definicija počiva na humanističkoj teoriji

prema kojoj je važno voditi računa o zadovoljavanju interesa (doživljajni, spoznajni i psihomotorni) i potreba (biološke, socijalne i samoaktualizacijske) svih sudionika nastavnoga procesa.

Kreativnost studenata znatno ovisi o kreativnosti sveučilišnih profesora (Trnova, 2014). Sveučilišni su profesori i prema Močinić (2012), nositelji i motivatori promjena u visokoškolskom obrazovanju, a te se promjene temelje na kreativnosti profesora, sposobnosti i spremnosti da se suoče s rješavanjem problema, iskustvenom učenju i metakogniciji. Sveučilišta danas moraju preuzeti odgovornost za pripremu mladih ljudi za kompetitivnost na tržištu znanja i rada, osposobljenost za rad i život u suvremenom svijetu u kojemu je kreativnost jedan od imperativa opstanka.

Važnost reforme sveučilišne nastave

Jackson, Oliver, Shaw i Wisdom (2006) tvrde da je važno razvijati kreativnost studenata u visokoškolskom obrazovanju zbog osobnih, ekonomskih i socijalnih razloga. To podrazumijeva drugačiju organizaciju nastavnog procesa i pristupa učenju i poučavanju na svim razinama obrazovanja, a sveučilišna je nastava nekako najtromija u tom pogledu. Razna istraživanja (Apel, 2003, McWilliam, 2007 i Močinić, 2012) ukazuju da je slušalačko-sjedilačka nastava kakvu najčešće susrećemo na fakultetima manjkava za dublje razumijevanje sadržaja, rješavanje problema te poticanja kreativnosti. McWilliam (2007) sugerira da učitelj može postati "ko-kreator" novog značenja učenja napuštajući one nastavne metode koje zadržavaju moć onoga koji poučava. Ovaj povijesni model izvedbe, koji vole tradicionalisti ne priprema studente za kreativnost u životu koji karakterizira svijet stalnih promjena.

Peterson i Seligman (2004, prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008) smatraju kako su mudrost i znanje glavne ljudske vrline, a kreativnost ljudska snaga (uz radoznalost, ljubav prema učenju, perspektivu i mudrost te kritičko mišljenje) te vrline. Ako se moderni svijet promatra kao što to čini Bauman (2000) koji kaže da je on u stanju "tekuće modernosti " (liquid modernity), onda je "socijalni konstruktivizam" teorija učenja koja korelira s tim svjetonazorom u kojem se smisao i znanje konstruira kreativno u socijalnoj interakciji. Bauman (2000) napominje kako se u sveučilišnoj nastavi moramo orijentirati ka humanističkom pristupu, a tada kreativni čin učenja u svim njegovim dimenzijama treba zamijeniti nastavu kojoj je osnovna funkcija usmjerena ka spoznaji, pri čemu izostaju doživljajna i psihomotorna dimenzija nastave.

Reformi sveučilišne nastave moguće je pristupiti na više načina. U radu se polazi od toga kako je potrebno krenuti od analize kurikuluma (učiteljskog studija i studija pedagogije), ali i ispitivanja stavova sveučilišnih profesora o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi te potrebnim promjenama koje bi dovele do željenih rezultata. Problematici kurikuluma pristupa se zbog njegove složenosti, ali i iz razloga što se kurikulum učiteljskoga studija i studija pedagogije kod nas i u svijetu još uvijek nedovoljno istražuje. Istraživanje takve vrste kurikuluma s naglaskom na kreativnost studenata kod nas je prvijenac, a takvih bi istraživanja trebalo biti još više (Dubovicki, 2013). Kreativnost se doživljava kao važan dio sustava visokoškolskog obrazovanja, ali po svojoj prirodi uključuje rizik i izazov statusu quo prema uspostavljenim sustavima na sveučilištu (Martin, Morris, Rogers i Kilgallon, 2009).

Grozdanić (2009) upozorava na promijenjeni kontekst učenja i poučavanja na visokoškolskoj razini posljednjih desetljeća. Danas sve veći broj mladih nakon srednjeg obrazovanja nastavlja školovanje (Biggs, 1999, prema Grozdanić, 2009). Umjesto nekadašnjih 15% najsposobnijih, školovanje nastavlja i do 60% srednjoškolaca. Time se mijenja i raspon sposobnosti, motivacija za učenje te potreba i obveza koje se stavljaju pred studente koji su, između ostaloga, različiti prema dobi, iskustvu, socioekonomskom statusu i kulturalnom podrijetlu.

U takvim okolnostima se pred sveučilišne profesore stavljaju novi zahtjevi. Društvo koje karakterizira nesigurnost, promjenjivost, nestalnost i nužnost cjeloživotnog učenja, mijenja i ciljeve i zadatke koje sveučilišni profesori trebaju staviti pred studente i ishode učenja koje trebaju očekivati od njih. Pri tome su kritičko mišljenje, kreativnost i potrebne kompetencije nit vodilja koju je nužno posjedovati u takvome društvu.

U ovome se radu polazi od ideje da reforma sveučilišne nastave treba počivati na dva temeljna pitanja:

- *analizi kurikuluma pojedinih nastavničkih studija s ciljem utvrđivanja postojanja elemenata kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja pojedinih kolegija (obaveznih i izbornih)*
- ispitivanju stavova sveučilišnih profesora o važnosti poticanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi

Kurikulum nastavničkih studija

Glavna načela reforme sveučilišnog kurikuluma u Hrvatskoj slijede nekoliko ključnih elemenata: prilagodba međunarodnim standardima, modernizacija nastave i uvođenje novih metoda i oblika rada, kompatibilnost, izbornost, interdisciplinarnost, mobilnost te osiguranje kvalitete. Pri tome modernizacija nastave ne podrazumijeva samo uvođenje novih tehnologija i novih kolegija, već potiče porast aktivnog sudjelovanja studenata u istraživačkome radu, promicanju konzultativne i savjetodavne nastave te timskog rada nasuprot frontalnom poučavanju koje još uvijek dominira u sveučilišnoj nastavi (Piršl, Ambrosi Randić, 2010). Za navedene je promjene kreativnost nužni i ključni čimbenik. Fryer (2006) navodi kako su nastavne strategije, metode i oblici koje su primjerene sveučilišnoj nastavi, a potiču kreativnost studenata: heurističke strategije, problemska i iskustvena nastava, učenje kroz igru, grupni i timski rad.

Problem istraživanja kurikuluma proizlazi ponajprije iz različitog definiranja, ali i iz različitih paradigmi i teorijskih pristupa prema kojima se vodi konstruiranje kurikuluma. Shvaćajući kurikulum kao proces, možemo reći da ga ne možemo promatrati kao dokument koji nastaje i u koji se „upisuju" sadržaji, nego kao živi proces koji izrasta iznutra, vođen interesima i potrebama njegovih sudionika. Važno je napomenuti da problemi istraživanja kurikuluma učiteljskoga studija i studija pedagogije proizlaze i iz razloga što ne postoji kurikulum u pravome obliku te smo iz navedenih razloga odlučiti istražiti dokumente koji su najbliže onomu što možemo nazvati kurikulumom učiteljskoga studija i studija pedagogije jer navedeni dokumenti obuhvaćaju ciljeve učenja, sadržaje, planove i programe te uvjete u kojima se mogu postići ciljevi odgoja i obrazovanja, ali uz pomoć kojih se ciljevi mogu i vrednovati.

Suvremeni koncept kurikuluma učiteljskoga studija i studija pedagogije, obuhvaća ciljeve učenja, sadržaje, sredstva, strategije i uvjete u kojima se mogu postići ciljevi učenja, ali i provjeriti stupanj njihovoga ostvarenja (Pastuović, 1999, Bognar i Matijević, 2002). Takav koncept zagovara rast i razvoj pojedinca koji će imati slobodu izražavanja i stvaranja, koji će se ugodno osjećati na nastavi, ali i doprinositi njenoj kvaliteti. Suvremeni kurikulum treba odgovarati potrebama društva s mogućnošću uspješnog nošenja s većinom izazova koji se pred njega stavljaju.

Cilj rada je utvrditi prisutnost elemenata kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja obaveznih i izbornih kolegija učiteljskoga studija i studija pedagogije na osnovi izvedbenih planova i programa (koji su uz ciljeve učenja i uvijete u kojima se oni mogu postići i vrednovati) koji predstavljaju svojevrstan kurikulum (u nedostatku pravih) navedenih studija. Osim toga, cilj je ispitati i stavove sveučilišnih profesora Filozofskoga fakulteta i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku (kreatora tih istih sadržaja i ishoda učenja) o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi.

Metode

Svrha istraživanja je istražiti dvije temeljne determinante (kurikulume nastavničkih studija i stavove sveučilišnih profesora) koje predstavljaju temelj reforme sveučilišne nastave za učitelja budućnosti s ciljem utvrđivanja postojanja elemenata kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja pojedinih obaveznih i izbornih kolegija te ispitivanja stavova sveučilišnih profesora o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi.

Pristupi koji su korišteni u istraživanju su kvalitativni i kvantitativni pristup, a pored pozitivističkog pristupa, istraživanje se zasnivalo i na neopozitivističkom, kritičko-teorijskom te kreativnom pristupu. U istraživanju smo se koristili *triangulacijom* prikupljajući podatke iz tri izvora: analizom pedagoške dokumentacije, anketom i intervjuom.

U radu se kao *osnovna istraživačka metoda* primjenjuje deskriptivna metoda pedagoškog istraživanja, a glavni instrumenti istraživanja su, pored analize pedagoške dokumentacije, upitnik i intervju.

Istraživačka pitanja

Koliko su prisutni elementi kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja obaveznih i izbornih kolegija analiziranog dokumenta *Izvedbenog programa nastave integriranoga preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija*?

Koliko su prisutni elementi kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja obaveznih i izbornih kolegija analiziranog dokumenta *Izvedbenog plana nastave dvopredmetnoga preddiplomskoga i diplomskoga studija pedagogije*?

Kakvi su stavovi sveučilišnih profesora prema važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi?

Istraživački uzorak

U istraživanje su bili uključeni sveučilišni profesori Filozofskog fakulteta u Osijeku, N=22 (u daljnjem tekstu FFOS) i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, N=22 (u daljnjem tekstu FOOZOS). Istraživački uzorak je prigodni. Isti je broj sveučilišnih profesora sudjelovao i u ispunjavanju upitnika, kao i u intervjuu.

Prikupljanje podataka

Kako bi se postigla kompatibilnost, u istom su semestru (zimski), iste akademske godine, 2014./2015., ispitani stavovi sveučilišnih profesora (uz pomoć upitnika i intervjua), a analizirani su kurikulumi nastavničkih studija za istu akademsku godinu.

Rezultati istraživanja i interpretacija

Analiza pedagoške dokumentacije

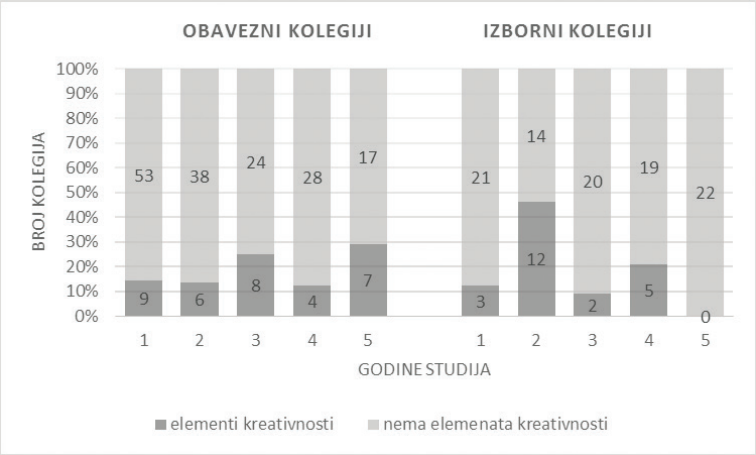
U odnosu na analizu pedagoške dokumentacije, analizirani su sljedeći dokumenti: *Izvedbeni program nastave integriranoga preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija i Izvedbeni plan nastave dvopredmetnoga preddiplomskoga i diplomskoga studija pedagogije*

U navedenim su se dokumentima analizirali sadržaji i ishodi učenja s ciljem utvrđivanja prisutnosti elemenata kreativnosti. Analizom sadržaja nastojalo se uočiti u kojoj su mjeri elementi kreativnosti implementirani u sam kurikulum. *Kriteriji* prema kojima je pristupljeno analizi sadržaja i utvrđivanju elemenata kreativnosti počivaju na riječima koji izrijekom koriste termin *kreativnost*, ali i stvaralaštvo, igru, scensko stvaralaštvo, kreiranje, igre uloga, samostalno izražavanje studenata i sve one aktivnosti kojma je za cilj poticanje kreativnost studenata.

Pored navedenoga, kriteriji su se odnosili prvenstveno na one riječi (i/ili rečenice) koje od studenata zahtijevale zadovoljavanje neke od sljedećih uvjeta:

- povezanost, originalnost, samoaktualizaciju, otvorenost, neracionalnost (Hallman, 1981)
- suradnja, improvizacija, nemogućnost planiranja unaprijed, nepredvidivost, podjela kulturnih znanja, shvaćanje procesa kao proizvoda (Sawyer,2006)
- povezivanje ranije nepovezanih stvari stvarajući izuzetno priznat produkt, stvaranje originalnih proizvoda visoke društvene vrijednosti (Stevanović, 1999)

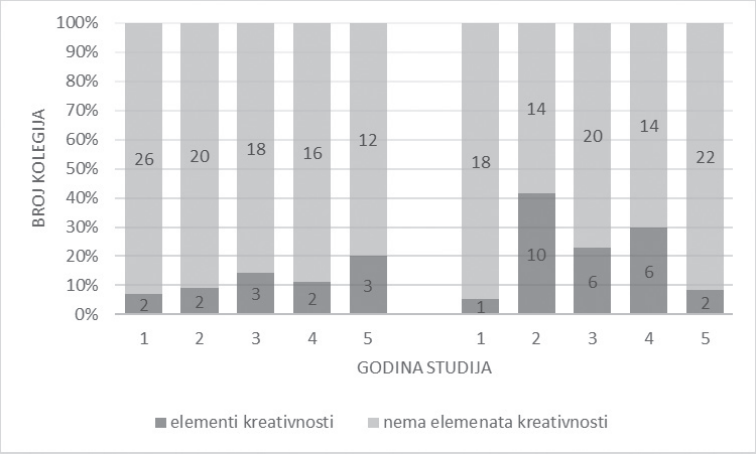
Grafikon 1. prikazuje elemente kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja obaveznih i izbornih kolegija studija pedagogije. Broj istraživanih kolegija na studiju pedagogije je N=47. Brojevi koji se nalaze u grafikonu odnose se zbirno (47 kolegija × sadržaji × ishodi učenja = 94 istraživanih elemenata) na elemente kreativnosti i u sadržajima i u ishodima učenja. Rezultati analize prikazuju još uvijek nedovoljnu zastupljenost elemenata kreativnosti u odnosu na broj kolegija. Pored navedenoga, uočena je veća zastupljenost elemenata kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja izbornih u odnosu na obavezne kolegije. Najveći broj elemenata kreativnosti izražen je kod izbornih kolegija na 2. godini preddiplomskoga studija. U odnosu na obavezne kolegije, najveću zastupljenost elemenata kreativnosti uočavamo kod kolegija na 3. godini preddiplomskoga studija (grafikon 1).



Grafikon 1. Elementi kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja obaveznih i izbornih kolegija studija pedagogije

Grafikon 2. prikazuje elemente kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja obaveznih i izbornih kolegija učiteljskoga studija. Važno je napomenuti da su u analizu ušla sva tri modula na učiteljskome studiju: A modul – razvojni smjer, B modul – informatika i C modul – engleski jezik te je iz navedenih razloga broj kolegija koji se analizirao znatno veći u odnosu na studij pedagogije. S obzirom da se moduli uglavnom razlikuju prema izbornim kolegijima, u ovoj je analizi prisutan znatno veći broj izbornih kolegija. Broj istraživanih kolegija na učiteljskom studiju je je N=107 u čega ulaze obavezni kolegiji N=55 i izborni kolegiji N=52 (sva tri modula). Brojevi koji se nalaze u grafikonu odnose se zbirno na elemente kreativnosti i u sadržajima i u ishodima učenja (107 kolegija × sadržaji × ishodi učenja = 214 istraživanih elemenata). Rezultati analize se djelomično preklapaju s rezultatima prethodnoga grafikona (1) te prikazuju još uvijek nedovoljnu zastupljenost elemenata kreativnosti u odnosu na broj kolegija. Pored navedenoga, uočena je veća zastupljenost elemenata kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja izbornih u odnosu na obavezne kolegije.

Slično kao i kod studija pedagogije, najveći broj elemenata kreativnosti izražen je kod izbornih kolegija na 2. godini preddiplomskoga studija. U odnosu na obavezne kolegije, najveću zastupljenost elemenata kreativnosti uočavamo kod kolegija na 2. (5) godini diplomskoga studija. Iako vidimo da je broj zastupljenih elemenata kreativnosti na 3. godini preddiplomskoga i 2. (5) godini diplomskoga studija jednak, u odnosu na broj kolegija na navedenim godinama studija, uočavamo veću zastupljenost elemenata kreativnosti kod one godine koji imaju veći broj kolegija s elementima kreativnosti u odnosu na ukupan broj kolegija (grafikon 2).



Grafikon 2. Elementi kreativnosti u sadržajima i ishodima učenja obaveznih i izbornih kolegija učiteljskoga studija

Iz navedene analize kurikuluma nastavničkih studija, izvodimo zaključak kako je u sadržajima i ishodima učenja pojedinih kolegija uočena zastupljenost elemenata kreativnosti, ali nedovoljno da bi mogli reći kako takav kurikulum potiče kreativnost studenata. Odgovarajući na ranije postavljena *istraživačka pitanja* možemo reći da su u postotcima, elementi kreativnosti na studiju pedagogije zastupljeni s 11,7%, a na učiteljskom studija sa 17,3%.

Stavovi sveučilišnih profesora o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi

Radi dobivanja objektivnijih rezultata istraživanja, pristupili smo prikupljanju stavova sveučilišnih profesora o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi, koristeći se dvama instrumentima: *upitnikom i intervjuom*. Oba istraživanja su provedena istoga dana na oba fakulteta (FFOS i FOOZOS). U istraživanju je sudjelovalo N=44 sudionika (N=22 sa FFOS i N=22 – FOOZOS – u oba instrumenta). Prilikom istraživanja se vodila briga o etici istraživanja, istraživanje je bilo dobrovoljno, a niti jedno pitanje nije zadirao u intimnost pojedinca.

U istraživanju se koristio *strukturirani upitnik* koji se sastojao od 9 dihotomnih pitanja. Pitanja su grupirana u tri grupe uz pomoć kojih je ispitano sljedeće: *smatraju li da treba poticati kreativnost u sveučilišnoj nastavi* (1-3 pitanje), *jesu li prisutni elementi kreativnosti u sadržajima i ishodima njihovih obaveznih i izbornih kolegija* (4-6 pitanje) te *smatraju li da bi reforma sveučilišne nastave trebala počivati na reformi kurikuluma na njihovome fakultetu* (7-9 pitanje).

63,7% (FFOS) i 72,7% (FOOZOS) sudionika smatra da treba poticati kreativnost u sveučilišnoj nastavi (X=68,2), 81,8% (FFOS) i 77,7% (FOOZOS) sudionika smatra kako su u sadržajima i ishodima učenja njihovih kolegija prisutni elementi kreativnosti (X=79,6). Posljednja grupacija pitanja odnosila se na stavove sudionika o reformi sveučilišne nastave kojoj bi temelji bila rekonstrukcija kurikuluma njihovih fakulteta. 68,2% (FFOS) i 59,9% (FOOZOS) sudionika potvrdno odgovara na postavljeno pitanje (X=63,6). Proporcija onih koji se u potpunosti slažu da nastava treba biti organizirana tako da se u njoj vodi sustavna briga o poticanju kreativnosti u sveučilišnoj nastavi je 0,80 (p) prema 0,20 (q). Izračunavanjem pogreške standardne devijacije (s_p = 0,0816) možemo očekivati da će u osnovnom skupu ta proporcija biti između 0,718 i 0,881 (s pouzdanošću od 95%). Ovaj nam podatak govori da je većina profesora spremno ići u sustavne promjene sveučilišne nastave pa je važno da prije toga imaju pozitivan stav o nužnosti poticanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi. Možemo reći da je ovo izvrstan temelj postavljen pred onima koji se žele uhvatiti u koštac s promjenama nastave, ali i kurikuluma učiteljskoga studija.

Rezultati dobiveni upitnikom upućuju nas na stavove sudionika koji u znatnom postotku pridaju važnost poticanju kreativnosti u sveučilišnoj nastavi, ali to nije u koliziji s rezultatima istraživanja koje je pokazala analiza kurikuluma pojedinih fakulteta, posebno u dijelu koji se odnosi na stavove sudionika koji u velikom postotku (79,6) izjavljuju da u sadržajima i ishodima učenja imaju elemente kreativnosti. Možemo zaključiti da, iako kreativnost smatraju važnom, ne pridonose joj veliku važnost u samom izvedbenom planu pa se pretpostavlja da kreativnost velikim dijelom izostaje i u samoj izvedbi nastave (s obzirom da se pri izvođenju nastave vodimo onim što je zapisano u izvedbenim planovima pojedinih kolegija). Iako sudionici zauzimaju jasan stav da treba načiniti stanovitu reformu sveučilišne nastave u smjeru rekonstrukcije kurikuluma pojedinih nastavničkih fakulteta, uočeno je da ni sami nisu dosljedni u svojim stavovima koje iznose.

Kako bismo otklonili i ovaj nedostatak ujednačenosti, proveli smo intervju s istim sudionicima. Njihove smo odgovore kategorizirali i prikazali u tablici 1 i 2.

Tablica 1.
Stavovi sveučilišnih profesora koji idu u prilog poticanju kreativnosti u nastavi

Fakultet	Treba poticati kreativnost studenata		
	Različite kreativne aktivnosti	Osposobljavanje profesora za kreativnu nastavu	Različiti socijalni oblici
FFOS	- potrebno je koristiti različite kreativne metode - izmjena aktivnosti svakih 30 min	- profesori moraju poznavati (sudjelovati) u izvođenju kreativnih aktivnosti kako bi ih sami znali primijeniti u svojoj nastavi	- predavačka nastava može biti kreativna ako se profesor angažira i potakne studente
FOOZOS	- glazba, slika, gluma, igra uloga, lutka, debata…sve nam to pomaže i „aktivira“ studente i nas	- bilo bi dobro organizirati radionice za sveučilišne profesore - možemo na nastavi posjetiti kolege koji izvode kreativnu nastavu i od njih naučiti	- uz svaki se socijalni oblik može potaknuti kreativnost studenata, na profesoru je samo koliko će se on angažirati

Tablica 1. prikazuje afirmativne stavove sveučilišnih profesora koji idu u prilog poticanju kreativnosti studenata u vidu različitih kreativnih aktivnosti i socijalnih oblika, ali i nužnosti osposobljavanja u ovome području.

Argumente koji idu u prilog poticanju kreativnosti studenata možemo uočiti iz sljedećih citata: *„Kreativnost treba poticati na sve moguće načine, a sveučilišni profesor treba organizirati nastavu tako da ona bude zanimljiva, sadržajna i kreativna koristeći se različitim metodama kao i evaluacijom nastave.“*

„Kreativnost treba predstavljati imperativ nastavnoga procesa, posebno ukoliko se radi o izbornim kolegijima.“

Tablica 2. prikazuje negativne stavove sveučilišnih profesora o poticanju kreativnosti studenata u vidu naglaska na kognitivnim sposobnostima, nužnosti prisutnosti znanstvenosti na ovoj razini obrazovanja, ali i poželjnosti „statusa quo“ koji je iznio brojne generacije studenata bez nužnih kreativnih aktivnosti.

Tablica 2.
Stavovi sveučilišnih profesora koji ne idu u prilog poticanju kreativnosti u nastavi

Fakultet	Ne treba poticati kreativnost studenata		
	Naglasak na kognitivnim sposobnostima	Status quo	Gubljenje znanstvenosti
FFOS	- naglasak treba biti na kognitivnim sposobnostima - potrebno je da nastava bude znanstveno orijentirana - studenti trebaju učiti materiju +	- bologna je donijela mnoge promjene koje su upropastile visoko školstvo, a među njima je i inzistiranje na poticanju kreativnosti studenata	- poticanjem kreativnosti gubi se znanstvenost i visoki kriteriji koji su nužni u sveučilišnoj nastavi
FOOZOS	- na fakultetu studenti trebaju učiti i studirati u pravom smislu te riječi	- generacijama su se diplome na fakultetima stjecale tako da su studenti učili, a ne zabavljali se na nastavi	- čemu studiranje i čemu ozbiljnost, ako ćemo se i dalje igrati kao da smo u vrtiću

U nastavku donosimo citat koji je u koliziji s navedenim početnim stavom da treba poticati kreativnost studenata: *„Kreativnost studenata treba poticati, ali nikako ne na način na koji se to radi i često zloupotrebljava u sveučilišnoj nastavi (rezuckanjem, bojanjem, pravljenjem plakata…) jer to nije primjereno uzrastu i intelektualnim mogućnostima studenata. Od njih treba očekivati misaone procese i usmjeravati ih ka kreativnom mišljenju.“*

„Nikakva kreativnost u nastavi nije potrebna. Studenti prvo moraju nešto naučiti i znati da bi mogli biti kreativni. Ja sam uvijek s velikim interesom odlazila na predavanja mog profesora na

fakultetu jer je duboko razumio problematiku o kojoj je govorio, jer je bio vrhunski znanstvenik. Od njega sam puno naučila iako nije organizirao nikakve igrice niti nas je bilo čime zabavljao.“

Zbog ovakvih i sličnih iskaza koje su dali sudionici, možemo reći da je ova podjela na prethodno navedene postotke 63,7% (FFOS) i 72,7% (FOOZOS) koji idu u prilog poticanju kreativnosti studenata u sveučilišnoj nastavi uvjetna jer iz daljnje analize njihovih stavova, uz pomoć intervjua, zaključujemo da to nije tako te da je stvarna situacija na oba fakulteta još alarmantnija čime smo odgovorili na posljednje istraživačko pitanje.

Rasprava

Kurikulum nastavničkih studija koji bi bio usmjeren na poticanje kreativnosti studenata trebao bi ostaviti mjesta za kolegije (obavezne i izborne) koji bi se bavili ovom problematikom. Svakako je poželjno u ostale kolegije implementirati neke od sadržaja kako bi se na poticanju kreativnosti radilo sustavno i planski. Svjesni činjenice da kurikulum nastavničkih studija treba biti osjetljiv na promjene koje se događaju u školama, odgoju i obrazovanju budućih učitelja se treba pristupiti interdisciplinarno i višedimenzionalno kako bi preraspodjela kadra u školama bila što fleksibilnija.

Prošlo je vrijeme sveučilišne nastave u kojoj je profesor bio „otvorena knjiga“ i ovdje smo zagovarali koncept višedimenzionalnog pristupa koji se ne svodi samo na klasičnu nastavu. Kreativna nastava ne isključuje ni frontalna izlaganja koja također sama po sebi mogu biti vrlo zanimljiva pa i kreativna. U višedimenzionalnom pristupu nastavi studenti pored redovne nastave imaju i udžbenik, koriste mogućnost učenja na daljinu uz pomoć interaktivnog programa moodle, rade na projektima, pišu eseje, prikaze knjiga, kreiraju igre, uvode inovacije u nastavu, drže radionice, ispiti nisu klasični ispiti znanja, nego pružaju mogućnost za osobnu kreativnost, humor i ne zahtijevaju od studenata jedan točan odgovor, potiču razvoj divergentnog mišljenja, mašte i slavljenje učenja.

Kolegiji koji budu željeli poticati kreativnost studenata trebat će voditi računa o tome da u realizaciji nastave sudjeluju studenti, da se izlaganje koristi na način na koji će studentima biti atraktivan uz manje prekide i studentske aktivnosti, da se koriste didaktički materijali i tehnologija koja će studentima omogućiti brže i efikasnije učenje kao i duhovitije prezentiranje individualnih postignuća studenata te da se tijekom nastave izmjenjuju socijalni oblici, koriste različiti kreativni postupci koji potiču aktivnost studenata. U kurikulum učiteljskoga studija trebat će implementirati kolegije koji će razvijati studentsku kreativnost i pomagati im u pripremanju za njihov budući učiteljski poziv.

Veliki izvor informacija o kvaliteti postojećega kurikuluma možemo iščitati iz godišnjih sveučilišnih anketa koje se provode od strane Rektorata, fakulteta, ali i kroz interne evaluacije koje provode profesori svatko za svoj kolegij pojedinačno. U navedenim se anketama vrednuju svi profesori, njihove osobnosti, rad svih pratećih službi fakulteta kao i kvaliteta nastave. Komentari studenata su uglavnom realni te smatramo da bi se svake godine barem jedan dio studentskih primjedbi i prijedloga trebao uvažiti i zaista provesti i u praksi, a ne samo na papiru, što bi kurikulum nastavničkih studija činilo fleksibilnijim, ali i otvorenijim za one kojima je namijenjen.

Svakako, iznimno je važno osposobiti kreativne učitelje kako bi oni kreativnost mogli koristiti u svome razredu. Slušanje glasa studenata i njihovih interesa i potreba bi nam uvelike olakšalo i pomoglo pri koncipiranju novog kurikuluma nastavničkih studija, a u svrhu sustavne reforme sveučilišne nastave koja bi išla u cilju osposobljavanja učitelja za budućnost.

Zaključci

U ovome su radu analizirani kurikulumu učiteljskoga studija i studija pedagogije u dijelu sadržaja i ishoda učenja pojedinih obaveznih i izbornih kolegija. Rezultati istraživanja pokazuju da je još uvijek nedovoljna prisutnost elemenata kreativnosti kako bi se napravila znatnija reforma postojeće sveučilišne nastave koja bi išla u smijeru odgoja i obrazovanja učitelja budućnosti. Iako su stavovi sveučilišnih profesora uglavnom potvrdni po pitanju nužnosti kreativnosti u sveučiliš-

noj nastavi to se ne odražava u sadržajima i ishodima učenja pojedinih kolegija pa pretpostavljamo da elementi kreativnosti većim dijelom izostaju i iz nastave.

Istraživanju sveučilišne nastave s različitih aspekata je potrebno intenzivnije pristupiti. Istraživanjem se nastojalo pokazati kako premostiti jaz između pedagogijske teorije i pedagoške prakse, uvažavajući znanstvene spoznaje s jedne strane te osluškujući interese i potrebe sudionika nastavnog procesa, s druge strane.

Došli smo do zaključka da nema uspješne sveučilišne nastave, a samim time ni reforme iste, ukoliko u njoj studenti ne razvijaju svoju maštu, ne koriste emocije i u kojoj se ne stvaraju nove ideje.

Dobiveni nam rezultati mogu služiti kao putokaz za izradu novoga kurikuluma nastavničkih studija ne samo na istraživanim fakultetima (FFOS i FOOZOS) nego na svim fakultetima kojima je krajnji cilj odgoj i obrazovanje nastavničkih kadrova za budućnost.

Moglo bi se razmišljati i o tome na koje bi još sve načine mogli unaprijediti sveučilišnu nastavu kako bi ona odgovarala potrebama i interesima svih njenih sudionika, poticala kreativnost i profesora i studenata te bila temeljena na novom kurikulumu koji bi bio posebno konstruiran za buduće učitelje.

Znanstveni doprinos rada temelji se na ideji rekonstrukcije postojećih kurikuluma nastavničkih studija u kurikulume koji bi u sadržajima i ishodima obaveznih i izbornih kolegija sadržavali elemente kreativnosti na osnovu kojih bi se kreativnost praktično i svakodnevno poticala u sveučilišnoj nastavi. Samo onaj koji kreativno poučava druge može zaista nekoga poučiti za budućnost, a danas su takvi učitelji neophodni.

Literatura

Apel, H. J., (2003). *Predavanje, uvod u akademski oblik poučavanja*. Zagreb: Erudita.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bognar, L., Dubovicki, S. (2012). Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14 (1), 135-153.

Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Craft, A. (1999). Creative development in the early years: some implications of policy for practice. *Curriculum journal*, 10 (1), 135-150. doi: 10.1080/0958517990100110

Dubovicki, S. (2013). Povezanost kurikuluma učiteljskoga studija i razvoja kreativnosti studenata. (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Fryer, M. (2006) Developing Creativity in Higher Education. N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Ur.). London: Routledge.

Grozdanić, V. (2009). Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. Napredak, 150 (3—4), 380-424.

Hallman, J., R. (1981). The necessary and sufficient Conditions of Creativity. U J. Gowan, J. Khatena & E. Torrance (Ur.), *Creativity: It is Educational Implications* (str. 19-30). Dubuque, Lowa, USA, Toronto, Ontario, Canada: Kendall & Hunt Publishing Company.

Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., Wisdom, J. (2006). *Developing Creativity in Higher Education*. London: Routledge. doi: 10.1177/002216786300300102

Jukić, R., Kragulj, S. (2010). Poticanje kreativnosti u nastavi prirode i društva. U A. Bene (Ur.), *Modern methodological aspects* (str. 1-10). Subotica: Magyar Tannyelvu Tanitokepzo Kar.

Martin, V., Morris, R., Rogers, A., Kilgallon, S. (2009). *Encouraging Creativity in Higher Education: The Experience of the Brighton Creativity Centre*. York: GLAD Conference.

McWilliam, E. (2007). Unlearning How to Teach. Creativity of Conformity Building Cultures of Creativity in Higher Education. Cardiff: University of Wales Institute /online/. Preuzeto 23. veljače 2015 sa http://www.creativityconference07.org/abstracts.php

Močinić, S. (2012). Active teaching strategies in higher education. Metodički obzori, 15 (7), 97-104.

Piršl, E., Ambrosi-Randić, N. (2010). Prati li reforma učenja reformu visokog obrazovanja? Informatologija. 43 (3), 212-218.

Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija.* Zagreb: IEP-D2.
Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? Presentation at TED2006 conference. Monterey, California /online/. Preuzeto 13. veljače 2015. sa http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en
Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford, New York: Oxford University Press.
Stevanović, M. (1999). *Kreatologija*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
Trnova, E. (2014) IBSE and Creativity Development. Science Education International, 25 (1), 8-18.

Snježana Dubovicki
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
sdubovicki@gmail.com

Renata Jukić
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Lorenza Jagera 9, 31000 Osijek, Hrvatska
rjukic@ffos.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 380-390

The foundations of the reform of the university teaching for the teacher of the future/Temelji reforme sveučilišne nastave za učitelja budućnosti

Snježana Dubovicki[1]and Renata Jukić[2]
[1] *Faculty of Education University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Osijek, Croatia*
[2] *Faculty of Humanities and Social Sciences University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Osijek, Croatia*

Abstract

By conducting research of the creativity in university teaching, there is a necessity to reform the curriculum of teachers'education, which would insist on linking objectives and the outcomes of learning that will prepare the future teachers for creative performance of the teaching process. Guided by a humanist approach, the aim of this paper is to determine how much is creativity as a determinant of modern teaching mentioned in the curricula of teachers' education of the Faculty of Humanities and Social Sciences and Faculty of Educational Sciences in Osijek. In this paper, creativity is perceived as a quality of personality that enables every individual to actualize themselves to their full potential. It implies the use of divergent thinking, finding more answers to the same question, releasing emotions, stimulating the imagination. We have conducted a survey and interview about the attitudes of university professors (N = 44) on the importance of creativity in university teaching. In the empirical part we analysed the selected curricula of the teachers' education studies and evaluated the representation of elements of creativity in the content and outcomes of learning of particular courses on the basis of criteria which we constructed ourselves. The results of the research confirm the presence of elements of creativity in the curricula of the teacher' studies, but only at the level of recognition of the existence of the set guidelines. The attitudes of professors of both faculties point to the necessity of encouraging creativity in university teaching, but there is a notable difference in the understanding the concept of creativity in teaching process, and the teaching statements do not fully coincide with the contents and outcomes of learning of particular courses.

Keywords: *creativity; curriculum of the faculty of teachers' education; reform; university professors.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 391-400

Opravdanost nastave filma u sekundarnom obrazovanju kao nadgradnja nastave medijske kulture u primarnom obrazovanju

Anita Đordić[1] i Jelena Modrić[2]
[1]XIII. Gimnazija, Zagreb
[2]Odsjek za montažu Akademije dramske umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Medijska je kultura, koja obuhvaća i film, jedno od predmetnih područja nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, a u srednjim je školama medijska kultura institucionalno zanemarena. Prema podacima MZOS-a, u školskoj godini 2013./2014., u Republici Hrvatskoj jedanaest je srednjih škola svojim učenicima ponudilo mogućnost slušanja fakultativnog predmeta Filmska umjetnost. Prema anketi provedenoj školske godine 2011./2012. u zagrebačkoj XIII. gimnaziji, na uzorku od 116 učenika, 84.48% učenika smatra da bi se u gimnazijski program trebalo uvrstiti i predmet Filmska umjetnost. U tome kontekstu, postavlja se pitanje opravdanosti uvođenja takva predmeta u srednjoškolske kurikulume, posebice stoga što je riječ o internetskim generacijama učenika koji gotovo svakodnevno konzumiraju film. Sukladno tome, postavljaju se i pitanja tehničko-materijalnih i kadrovskih mogućnosti uvođenja takva predmeta u gimnazije, ali i nedostatka suvremene metodike nastave filma u srednjoj školi. Praksa rada s učenicima na Eksperimentalnoj nastavi filma u kinu Tuškanac te fakultativni predmet Filmska umjetnost koji se učenicima nudi u XIII. gimnaziji mogli bi dati odgovore na neka od postavljenih pitanja, a riječ je o istim učenicima koji su ispunjavali i anketu provedenu školske god. 2011./2012. Zašto film i zašto film u školi? Koja su osnovna metodička polazišta takve nastave? Je li filmsko obrazovanje pravo današnjih generacija učenika i, ako jest, kako se ono uopće može uključiti u postojeći kurikulum?
Ključne riječi: *filmska umjetnost; gimnazija; kurikulum; metodika*

Uvod

Od uvođenja bolonjskog procesa na visokoškolskoj razini i državne mature na srednjoškolskoj, svjedoci smo nastojanja koja su, više ili manje uspješno, usmjerena na reformu obrazovnoga sustava u Republici Hrvatskoj. Donošenjem *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011), temeljnog dokumenta predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske nacionalne obrazovne politike, reforma je obrazovanja usmjerena na povezivanje svih navedenih obrazovnih razina s ciljem razvijanja učeničkih kompetencija i stvaranja novih predmetnih kurikuluma. U korelaciji s osam temeljnih učeničkih kompetencija svakako je i uvođenje širih-odgojno-obrazovnih područja od kojih je jedno i umjetničko, a čine ga *Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbena kultura i umjetnost, Filmska i medijska kultura i umjetnost, Dramska kultura i umjetnost te Umjetnost pokreta i plesa* (Fuchs i sur., 2011, str. 208). U okvirnom prijedlogu predmetne strukture umjetničkog područja, između ostalih predmeta, navodi se Filmska umjetnost kao samostalni predmet, ali i Filmska i medijska kultura i umjetnost integrirana u predmete jezično-komunikacijskog područja.

Postavlja se pitanje koliko je *Nacionalni okvirni kurikulum*, kada su u pitanju Filmska i medijska kultura i umjetnost, potvrđen u praksi. Naime, medijska kultura zaista jest jedno od predmetnih područja nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, no u srednjoj školi takvo predmetno područje zapravo ne postoji. Slijedom toga, gotovo se u potpunosti zaboravlja i ono malo spoznaja o medijskoj kulturi i filmskoj umjetnosti, stečenih u osnovnoj školi. Taj se nagli i ničim opravdan rez ne može objasniti ni na koji način te ne preostaje drugo osim oštre kritike obrazov-

noga sustava koji, unatoč tome što je ipak prepoznao potrebu za medijskom i filmskom kulturom u školi, ne vodi, ili nije vodio, brigu o cjelovitom, sustavnom i kontinuiranom filmskom odgoju i obrazovanju na svim obrazovnim razinama. O tome da je situacija jednako negativna i nekoliko godina nakon donošenja *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* govore i podaci MZOS-a prema kojima je u školskoj godini 2013./2014. svega 11 hrvatskih srednjih škola svojim učenicima ponudilo mogućnost slušanja fakultativnog predmeta Filmska umjetnost.

U zagrebačkoj XIII. gimnaziji školske godine 2011./2012. provedena je anketa o poznavanju filma i njegovoj konzumaciji na uzorku od 116 učenika prvih razreda, a jedno je od anketnih pitanja bilo treba li se u gimnazijski program uvrstiti i predmet Filmska umjetnost. Na navedeno je pitanje 84.48% učenika odgovorilo potvrdno (Đordić, Modrić, 2012). O tome kakva su razmišljanja istih učenika o istoj problematici tri godine kasnije i kako je na učenička razmišljanja utjecale sama praksa nastave filmske umjetnosti (koja im se nudi u obliku fakultativnog predmeta u XIII. gimnaziji te u obliku izvanškolske nastave u kinu), odgovore možda može dati anketa provedena školske godine 2014./2015. u maturalnim razredima XIII. gimnazije.

Metode

Anketnom metodom prikupljeni su odgovori 110 učenika maturalnih razreda XIII. gimnazije. Anonimno se anketno istraživanje sastojalo od dva dijela. Prvi je dio ankete ispunilo 110 maturanata, a drugi su dio ispunjavali samo oni maturanti koji su odabrali Filmsku umjetnost kao fakultativni predmet u XIII. gimnaziji ili su tijekom školskih praznika polazili nastavu filmske umjetnosti u kinu Tuškanac u organizaciji Hrvatskoga filmskog saveza, a riječ je o 31 učeniku. Istraživanje je podijeljeno na dva dijela kako bi se utvrdilo postoji li razlika u poznavanju filmskoteorijskih pojmova, filmskoj načitanosti, navikama konzumacije filma i u općem stavu o nastavi filma u školi među onim učenicima koji su o filmu učili u školi i onima koji nisu. Prvi dio ankete sastojao se od 12 pitanja, a prvo se pitanje odnosilo na izbor učenika u odabiru fakulteta kako bi se utvrdilo postoji li veza između odabira fakulteta i zainteresiranosti za nastavu filma. Ostalih se 11 pitanja odnosilo na nastavu filma i na filmske navike učenika. Ključno je pitanje ankete za svih 110 učenika bilo treba li uvesti nastavu filma u gimnazijski program i zašto. Drugi dio ankete, namijenjen učenicima koji su tijekom gimnazijskog obrazovanja imali neku vrstu filmske edukacije, sastojao se od pitanja koja se bave učeničkim dojmovima o stečenome filmološkom znanju, o zadaći nastave filma, ali i o motivaciji da se takva nastava slobodno odabere kao dodatak obveznome gimnazijskom programu.

Rezultati

Prvo anketno pitanje odnosilo se na fakultet koji su učenici prijavili kao svoj prvi izbor. Najviše je onih kojima je prvi izbor Filozofski fakultet, a riječ je o 14 učenika (12.72%), zatim slijedi Pravni fakultet koji je odabralo deset učenika (9.09%) pa Učiteljski fakultet s devet učenika (8.18%) te Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet s osam učenika (7.27%). Po sedam je učenika prijavilo Fakultet elektronike i računarstva, Kineziološki, Ekonomski i Fakultet političkih znanosti. Ostali su fakulteti zastupljeni u nešto manjem broju: pet je učenika izabralo Vojne studije, četvero Agronomski fakultet, a po troje je učenika prijavilo Fakultet strojarstva i brodogradnje, Prehrambeno-biotehnološki, Medicinski i Arhitektonski fakultet, Zdravstveno veleučilište te Rochester Institute of Technology. Stomatološki i Farmaceutsko-biokemijski fakultet te Akademiju dramske umjetnosti izabralo je po dvoje učenika. Ostale je fakultete po jedan učenik naveo kao svoj prvi izbor. Očekivano, od ukupno šest učenika koji su pohađali Filmsku umjetnost kao fakultativni predmet tijekom sve četiri godine svojega gimnazijskog obrazovanja, dvoje ih navelo je Akademiju dramske umjetnosti (konkretno, Odsjek montaže i Odsjek snimanja) kao svoj prvi izbor, a moguće je da ih je upravo taj predmet motivirao na odabir fakulteta. Dvoje od tih šest učenika planira upisati Filozofski fakultet, a zanimljivo je i značajno da preostalih dvoje učenika želi upisati fakultete koji nisu ni umjetničkih ni humanističkih usmjerenja (Prehrambeno-biotehnološki i Rudarsko-geološko-naftni fakultet).

Kako bismo provjerili kakvo su filmsko predznanje učenici ponijeli iz osnovne škole, upitali smo ih jesu li u osnovnoj školi učili o filmu u okviru nastave Hrvatskoga jezika, što je posebno važno pitanje s obzirom na činjenicu da je medijska kultura jedno od njezinih predmetnih područja. Potvrdno je odgovorilo 59 učenika (53.63%) dok o filmu u osnovnoj školi nije učio čak 51 učenik (46.36%). Od 59 učenika koji su imali priliku učiti o filmu u osnovnoj školi, stečenim znanjem nezadovoljno je 19 učenika (32.20%), djelomično je zadovoljno njih 26 (44.06%), a svega je 14 učenika (23.72%) potpuno zadovoljno. Od učenika se tražilo obrazloženje odgovora, a iz nekih zaključujemo da učeničko filmsko predznanje uglavnom ovisi o entuzijazmu pojedinog nastavnika (*Vrlo sažeto i samo uvod u film*; *Već bi se u osnovnoj školi trebalo više učiti o filmu*; *Nismo stigli učiti o filmu jer se ionako ne stigne obraditi sve o književnosti*). Učenici nezadovoljni stečenim znanjem o filmu u osnovnoj školi pokazuju svijest o tome da su na svojevrstan način zakinuti (*Nisam učila o filmu u osnovnoj i smatram to svojim „zaostatkom"*; *Premalo smo učili o filmu, a živimo u vremenu televizije i medija*).

Jedno se od pitanja odnosilo i na konkretnu provjeru filmskoteorijskih pojmova pa smo učenike zamolili da nam objasne što su kadar, zavjesa, američki plan i knjiga snimanja. U objašnjavanju tih pojmova, očekivano, bolje su se snašli oni učenici koji su slušali Filmsku umjetnost kao fakultativni predmet (i koji su istodobno sudjelovali u izvanškolskoj nastavi filma u kinu Tuškanac). Od 110 maturanata, 31 učenik (28.18%) slušao je Filmsku umjetnost barem jednu godinu tijekom gimnazijskog obrazovanja. Od 31 učenika, kadar je uspješno definiralo 18 učenika (58.06%), zavjesu 12 (38.70%), američki plan 19 (61.29%) i knjigu snimanja 15 učenika (48.38%). Od 79 učenika koji nisu slušali Filmsku umjetnost kao fakultativni predmet tijekom gimnazijskog obrazovanja, njih 19 (24.05%) nije pokušalo objasniti nijedan od ponuđenih pojmova, a 11 (13.92%) ih je definiralo kadar, zavjesu jedan učenik (1.26%), američki plan njih sedam (8.86%), a knjigu snimanja troje (3.79%). Zaključujemo da je, unatoč maloj satnici Filmske umjetnosti (35 sati godišnje) i unatoč tome što su neki učenici taj predmet slušali samo jednu godinu, razlika u poznavanju i razumijevanju osnovnih pojmova teorije filma više nego očita.

U skladu s tim rezultatima jesu i rezultati pitanja o filmskoj načitanosti. Naime, kako bi se dobila valjana informacija o tome kakve filmove učenici gledaju i koje su filmove gledali, ponuđeno im je 14 filmova od kojih su trebalo zaokružiti one koje su gledali te ih ukratko opisati, čime bi se moglo utvrditi jesu li određeni film zaista pogledali (Tablica 1.).

Tablica 1.
Filmovi

Film	Ostali maturanti (79 učenika = 100%)	Polaznici Filmske umjetnosti (31 učenik = 100%)
Transformeri (*Transformers*, Bay, 2014)	39 (49.36% od 79)	21 (67.74% od 31)
Avatar (Cameron, 2009)	37 (46.83%)	19 (61.29%)
Gospodar prstenova: Prstenova družina (*Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*, Jackson, 2001)	37 (46.83%)	19 (61.29%)
Kum (*The Godfather*, Coppola, 1972)	35 (44.30%)	16 (51.61%)
Andaluzijski pas (*Un chien andalou*, Bunuel, Dali, 1929)	23 (29.11%)	15 (48.38%)
Tko pjeva zlo ne misli (Golik, 1970)	20 (25.31%)	10 (32.25%)
Pakleni šund (*Pulp Fiction*, Tarantino, 1994)	8 (10.12%)	9 (29.03%)
Psiho (*Psycho*, Hitchcock, 1960)	8 (10.12%)	16 (51.61%)
H-8 (Tanhofer, 1958)	3 (3.79%)	11 (35.48%)
Moderna vremena (*Modern times*, Chaplin, 1936)	2 (2.53%)	3 (9.67%)
Broj 55 (Milić, 2014)	2 (2.53%)	3 (9.67%)
Amarcord (Fellini, 1973)	0	7 (22.58%)
Rondo (Berković, 1966)	0	12 (38.70%)
Rašomon (*Rashomon*, Kurosawa, 1950)	0	12 (38.70%)

Za ispravno razumijevanje rezultata, valja napomenuti da su svi maturanti imali priliku pogledati *Andaluzijskog psa* (Bunuel, Dali, 1929) u okviru nastave Hrvatskoga jezika u XIII. gimnaziji, stoga se nameće zaključak da je to pozitivno utjecalo na rezultat. Kada se usporede rezultati filmske načitanosti, valja priznati da obje skupine maturanata, tipično mladenački, u najvećoj mjeri gledaju američke *blockbustere*. Ipak, evidentno je da su učenici koji su slušali Filmsku umjetnost u mnogo većem broju (s obzirom na njihov ukupan broj) pogledali sve navedene filmove, a u skladu s time i to da konzumiraju više hrvatskih i neameričkih filmova te da su pogledali više filmova značajnih za filmsku povijest od svojih vršnjaka koji nisu izabrali Filmsku umjetnost kao fakultativni predmet te koji su neke od filmova pogledali u iznimno malom broju ili ih nije pogledao nijedan učenik. Osim toga, malen je broj učenika iz obje skupine pogledao hrvatski film *Broj 55* (Milić, 2014) nedavno prikazivan u kinima, iz čega proizlazi činjenica da naši srednjoškolci nemaju naviku odlazaka u kino. Tu činjenicu potvrđuju i njihovi odgovori na pitanje gdje najviše gledaju filmove: na internetu 65 učenika (59.09%), na televiziji 37 učenika (33.63%), u kinodvorani pet učenika (4.54%), a na DVD-u troje učenika (2.72%).

Kada je u pitanju najdraži film učenika, očita je razlika između onih učenika koji jesu i onih koji nisu slušali Filmsku umjetnost. Među učenicima koji nisu stjecali filmsko obrazovanje u srednjoj školi prednjači film *Gospodar prstenova: Prstenova družina* (Jackson, 2001) koji je sedam učenika (8.86%) navelo kao najdraži film. Četvero je učenika (5.06%) navelo *Vuka s Wall Streeta* (*The Wolf of Wall Street*, Scorsese, 2013), a po dvoje (2.53%) filmove *Nedodirljivi* (*Intouchables*, Nakache, Toledano, 2011), *Iskupljenje u Shawshanku* (*Shawshank Redemption*, Darabont, 1994), *Kum* (*The Godfather*, Coppola, 1972) i *Pearl Harbor* (Bay, 2001). Ostali navedeni filmovi pripadaju recentnoj američkoj *mainstream* produkciji te ih žanrovski možemo odrediti kao akcijske filmove, komedije i horore, a među njima je najstariji navedeni film *Prljavi ples* (*Dirty Dancing*, Ardolino, 1987). Među učenicima koji su pohađali Filmsku umjetnost, izbor najdražih filmova ponešto je drugačiji, osim što je dvoje učenika (6.45%) također navelo film *Nepomirljivi* kao najdraži. Ostali navedeni filmovi jesu *Nestala* (*Gone Girl*, Fincher, 2014), *Biutiful* (Iñárritu, 2010), *Wall-E* (Stanton, 2008), *Žrtva* (*Offret*, Tarkovski, 1986), *12 gnjevnih ljudi* (*12 Angry Men*, Lumet, 1957) i *Božji grad* (*Cidade de Deus*, Meirelles, Lund, 2002). Može se primijetiti kako su učenici koji su polazili nastavu Filmske umjetnosti među svoje najdraže filmove uvrstili filmske klasike poput *12 gnjevnih ljudi* te filmove koji nisu američke produkcije poput *Božjega grada*, *Biutifula* i *Žrtve*. Posebno je značajan izbor Tarkovskijeva filma kao najdražeg, čime su polaznici nastave filma potvrdili svoju filmsku zrelost.

Pri kraju prvoga dijela ankete, maturanti su trebali procijeniti svoje znanje o filmu u odnosu na svoje vršnjake, a ponuđeni su im odgovori "loše", "dobro" i "izvrsno". Sedam učenika (8.86%) koji nisu tijekom gimnazijskoga obrazovanja slušali nastavu filma procijenilo je svoje filmsko znanje kao izvrsno, 44 učenika smatra ga dobrim (55.69%), a 28 (35.44%) učenika lošim. Od sedam učenika koji smatraju da je njihovo poznavanje filmske umjetnosti izvrsno, njih četvero nije znalo definirati ili objasniti nijedan od ponuđenih filmskoteorijskih pojmova (kadar, zavjesa, američki plan, knjiga snimanja), a samo je dvoje učenika znalo točno definirati dva pojma. Također, zanimljivo je da čak troje od sedam navedenih učenika nije pogledalo nijedan od 14 navedenih filmova. Samo jedan od navedenih sedam učenika smatra da se u gimnazijama ne bi trebalo učiti o filmu. Učenici koji su učili o filmskoj umjetnosti tijekom gimnazijskoga obrazovanja drugačije su procijenili vlastito filmsko znanje. Njih devet (29.03%) smatra svoje znanje o filmu lošim, 13 (41.93%) dobrim, a izvrsnim znanjem pohvalilo se devet (29.03%) učenika. Čini se da su navedeni učenici realniji kad je u pitanju samoprocjena znanja o filmu te samokritičniji, možda upravo zbog toga što im se tijekom gimnazijskoga obrazovanja otvorila sva širina i dubina filmoloških spoznaja. Među navedenim učenicima koji su svoje znanje proglasili izvrsnim, svi su znali definirati barem tri filmskoteorijska pojma dok je većina (njih pet) točno definirala sve ponuđene pojmove. Isti su učenici pogledali i više navedenih filmova u odnosu na učenike koji nisu slušali Filmsku umjetnost.

Učenici koji su slušali Filmsku umjetnost ispunjavali su drugi dio ankete i ono što je posebno relevantno jest njihova motivacija za slobodan odabir još jednoga predmeta u ionako pre-

trpanoj školskoj satnici. Njihovi se odgovori na pitanje zašto su odabrali Filmsku umjetnost kao fakultativni predmet mogu svesti na ljubav prema filmu i na želju za proširivanjem znanja (*Volim filmove i mislim da bi bilo korisno znati više*.; *Film je spoj umjetnosti i zanimljiv je za proučavanje*; *Ako mogu znati limese, zašto ne bih znala i neke stvari o filmovima*; *Zbog ocjene, ali preraslo je u zanimanje za film*.). Sljedeće se pitanje odnosilo na izvanškolsku nastavu, organiziranu u kinu Tuškanac u suradnji s Hrvatskim filmskim savezom. Naime, ta se nastava u prethodne četiri školske godine organizirala tijekom zimskih ili proljetnih školskih praznika u trajanju od pet dana. Zanimalo nas je zašto su učenici odlučili provesti svoje praznike na izvanškolskoj nastavi, a odgovori su slični onima na pitanje zašto su odabrali Filmsku umjetnost kao fakultativni predmet (primjerice, *Volim film i bilo je super pogledati na platnu filmove koje inače ne bih sama gledala*.).

Valja napomenuti da je šestero učenika, koji su pohađali filmsku umjetnost tijekom sve četiri godine svojega gimnazijskog obrazovanja, redovito pohađalo i nastavu u kinu Tuškanac tijekom školskih praznika, što je znakovito s obzirom na činjenicu da samo dvoje od tih učenika planira svoju profesionalnu karijeru posvetiti filmu (dvoje ih je navelo Akademiju dramske umjetnosti kao prvi izbor fakulteta). Također, istih je šest učenika svoje filmsko znanje procijenilo izvrsnim i najbolje su objasnili ponuđene filmskoteorijske pojmove (petero je učenika znalo objasniti sva četiri pojma, a jedan je točno definirao tri pojma od navedenih četiri).

Na pitanje jesi li samostalno istraživali pojedinog autora, stilsku epohu, pravac ili žanr, petero je, od spomenutih šest učenika, potvrdno odgovorilo te navelo da su samostalno istraživali Scorsesejev opus, europsku kinematografiju, španjolsku kinematografiju, vesterne, film *noir* te Fellinijev opus. Količina učeničkoga filmskog znanja u izravnoj je korelaciji s godinama pohađanja nastave Filmske umjetnosti. Pritom treba podsjetiti na to da je predviđena satnica Filmske umjetnosti izuzetno mala i da učenici u okviru te satnice gledaju cjelovite filmove, stoga je potrebno najmanje četiri godine pohađanja takva predmeta kako bi se vidjeli pomaci u znanju.

Učenicima je postavljeno i pitanje čemu ih je naučila nastava Filmske umjetnosti u školi i u kinu Tuškanac. Iz njihovih se odgovora može zaključiti da prije filmske edukacije nisu razumjeli proces nastajanja filmova niti su bili svjesni njegove složenosti, ali i da su naučili kako interpretirati i analizirati film (*Naučila me da je film umjetnički i tehnički vrlo zahtjevan posao*; *Naučio sam gledati filmove na višoj razini i bolje iščitati njihovu poruku*). Odgovori su, također, potvrdili premisu da vrlo rado prihvaćaju ozbiljniji pristup gledanju i iščitavanju filma, ali i da je nastava filma uvelike utjecala na njihov filmski senzibilitet (*Potpuno je promijenila moj način gledanja filmova i filmski ukus*; *Naučila me promatranju istog na drugačiji način*; *Naučio sam da postoji mnogo filmova koji mogu biti zanimljivi, a ne moraju biti noviji ili američki*; *Naučila me novim pojmovima i gledala sam mnoge filmove koje sama ne bih.*). Upravo s obzirom na razvoj njihova filmskog senzibiliteta, učenicima je postavljeno pitanje koliko je nastava filmske umjetnosti i kako utjecala na njihovu konzumaciju filma. Rezultati su očekivani (*Prije sam gledao samo akcijske filmove i komedije, a sada gledam i neke druge žanrove*; *Počeo sam čitati filmsku literaturu*; *Naučio sam cijeniti filmove zbog njihove umjetničke vrijednosti.*) i samo još jednom potvrđuju koliko je važno učenike educirati o umjetnosti koja im je generacijski, ali i dostupnošću, posebice putem interneta, najbliža.

U duhu epohe koja sve, pa i obrazovanje, podređuje isključivo onome što je korisno i profitabilno, zanimalo nas je učeničko mišljenje o tome čemu znanje o filmu služi. Iz njihovih se odgovora iščitava nekoliko važnih činjenica: smatraju da je film dio opće kulture i svakodnevne komunikacije te shvaćaju važnost umjetničkog izričaja u razumijevanju svijeta u kojem žive (*Znanje o filmu služi boljem razumijevanju filma i općoj kulturi*; *Za razumijevanje svijeta oko sebe kao i drugih umjetnosti posebno jer je film u direktnoj korelaciji s vremenom u kojem živimo*; *Jednako je korisno znanje o filmu kao i znanje o, primjerice, povijesti ili geografiji*; *Korisno je zato što umjetnost, kada se razumije, dolazi do svog vrhunca.*).

Posljednje anketno pitanje na koje su svi maturanti trebali odgovoriti bilo je treba li uvesti nastavu filma u gimnazijski program te zašto. Donekle očekivano, od 31 učenika koji su slušali Filmsku umjetnost, njih je 30 (96.77% od ukupno 31) odgovorilo potvrdno, a svega je jedan učenik (3.22%) odgovorio negativno uz obrazloženje da bi taj predmet učenici trebali moći samostal-

no birati. Nije previše različita situacija ni među učenicima koji nisu slušali Filmsku umjetnost. Njih 59 (74.68% od ukupno 79) smatra da bi se o filmu trebalo učiti u gimnaziji, a protiv te ideje je 20 učenika (25.31% od ukupno 79). Kada se zbroje svi odgovori, rezultati su sljedeći: 21 učenik (19.09%) smatra da nastavi filma nije mjesto u gimnazijskom programu, a najčešći razlog koji učenici navode za takav stav jest predmetna preopterećenost (*Gimnazijski program je prenatrpan*; *Škola nas priprema za neki kviz, a ne za život.*). Također, dio učenika smatra da je u redu da se takav predmet uvede u fakultativni dio programa kako bi ga mogli odabrati isključivo oni učenici koje zanima film. Dakle, mnogi negativni odgovori odnose se na Filmsku umjetnost kao obvezni predmet, a dopuštaju je kao fakultativni.

Kada je u pitanju 89 učenika (80.90%) koji smatraju da bi se nastava filma trebala uvesti u gimnazijski program, obrazloženja njihova stava promišljena su i zrela te sumiraju argumente koje navode svi koji se zalažu za uvođenje sustavne nastave filma u sekundarno obrazovanje (*Zato što film šalje poruku*; *Jer bi gimnazija trebala podučavati o svim umjetnostima*; *Film je dio opće kulture*; *Gimnazijalci bi trebali proširivati spoznaje na svim poljima*; *Film će za sto godina imati jednaku važnost kao i knjiga danas*; *Ako se uče i druge umjetnosti (likovna i glazbena), zašto se ne bi učila i filmska*; *Zato što pomoću filma nekad naučimo više nego pomoću knjige.*).

Rasprava

Usporedimo li rezultate ankete provedene tekuće školske godine na uzorku od 110 maturanata s rezultatima ankete provedene školske godine 2011./2012. na uzorku od 116 učenika tadašnjih prvih razreda (Đordić, Modrić, 2012), možemo zaključiti da su učenici konzistentni u stavu da filmskoj umjetnosti treba omogućiti mjesto u školskom programu, i to ne samo na deklarativnoj razini kao što je to trenutačno slučaj. Naime, prema anketi iz školske godine 2011./2012., tadašnjih 84.48% učenika prvih razreda smatralo je da se nastava filma treba uvesti u gimnazijski program, a taj se broj neznatno smanjio do školske godine 2014./2015. kada taj stav zauzima 80.90% istih učenika, sada maturanata. Neznatan pad potpore (za 3.58%) uvođenju nastave filmske umjetnosti u srednje škole može se objasniti time da su maturanti pri kraju svojega srednjoškolskog obrazovanja već iscrpljeni velikom satnicom, zahtjevnim programom i količinom obveznih predmeta te njihovom željom da se što prije "riješe", kako sami često tvrde, zastarjeloga srednjoškolskog sustava i zamijene ga onim sveučilišnim. Također, treba ponovo apostrofirati nezanemariv i respektabilan podatak da 80% učenika smatra da je filmu mjesto u srednjoj školi. Naime, internetske generacije učenika, koje svakodnevno konzumiraju film kao njima najdostupniju umjetnost, zaista treba medijski i filmski opismeniti kako bi mogli zaista kritički primati ono što gledaju na ekranu, platnu, ili u najvećem broju, na računalnom zaslonu.

Pritom još jednom treba konstatirati da je u Republici Hrvatskoj filmsko obrazovanje, kojemu je u temelju filmski medij, prisutno na svim obrazovnim razinama, ali u osnovnim školama samo načelno jer u mnogim se osnovnim školama medijska kultura potpuno zaobilazi, u srednjim je školama takvo obrazovanje institucionalno zanemareno, izuzev 11 iznimnih škola koje postojanje filmskoga obrazovanja vjerojatno mogu zahvaliti isključivo entuzijazmu pojedinih, ionako potplaćenih, nastavnika. Na visokoškolskim ustanovama ono postoji od 1960-ih kada je Rudolf Sremec počeo predavati teoriju filma na Odsjeku za komparativnu književnost Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu kojemu se potom 1966. pridružio i Ante Peterlić (Peterlić, 2008, str. 5) te kada je 1977. Akademija dramske umjetnosti službeno utemeljila četverogodišnje filmske studije.

Postavlja se pitanje zašto je filmsko obrazovanje zanemareno isključivo u sekundarnom obrazovanju, a posebice čudi da je do danas zanemareno u gimnazijama kojima je, između ostalog, svrha učenicima pružiti široko opće znanje. *Naša obavezna škola morala bi među ostale svoje važnije zadatke uvrstiti i ovaj: odgajanje filmske publike. Negdje se već i prišlo ostvarivanju tog zadatka… Međutim, sve se to provodi nesistematski, sporadično i u relativno malom broju škola. A trebalo bi film uvesti u sve škole (jer on je prodro i u selo), i to ne samo nastavni film, nego baš umjetnički kao predmet svestranog i ozbiljno proučavanja. To bavljenje ne može se prepusti-*

ti isključivo filmskim družinama i pojedincima, koji za to imaju smisla i volje, jer družine, i kad su najveće, okupljaju samo manji dio učenika, a određeni stupanj filmske kulture potreban je svakom našem građaninu (Težak, 1958, str. 39). Težakove proročke riječi jednaku težinu imaju i gotovo 60 godina kasnije, posebice kada je u pitanju sekundarno obrazovanje.

Jedan od razloga zapostavljenosti filmskoga obrazovanja u srednjoj školi vjerojatno jest posve neosviještena prosvjetna politika koja još od Težakovih nastojanja do današnjega dana nije prepoznala stvarnu potrebu za filmskom edukacijom, ali je u svojim dokumentima redovito deklarativno navodi. Drugi razlog jest možda taj što srednjoškolski nastavnici uglavnom nisu osposobljeni za izvođenje nastave filma (primjerice, na studijima kroatistike u većini slučajeva ne postoje filmološki kolegiji ili kolegij metodike nastave filma). Navedeno nastoji ispraviti Hrvatski filmski savez koji od 1999. organizira desetodnevnu Školu medijske kulture "dr. Ante Peterlić", namijenjenu upravo nastavnicima kako bi dobili temeljna znanja za provođenje nastave filmske umjetnosti u primarnom i sekundarnom obrazovanju. Naime, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu svojim studentima nudi filmološke i filmskometodičke kolegije, no srednjoškolski se nastavnici mogu osposobljavati za izvođenje nastave filma isključivo na Školi medijske kulture. Dakle, važno je naglasiti nedostatak filmskopedagoški obrazovana kadra kada je u pitanju srednjoškolska nastava filma pa je provedba nacionalne kurikulume reforme, koja bi zaista inzistirala na tome da se nastava filmske umjetnosti uvede u srednje škole, nemoguća bez suradnje sa sveučilištima koja bi na svoje studijske grupe nastavničkih smjerova (hrvatskoga i stranih jezika) napokon trebala, osim filmoloških kolegija, uvesti i metodiku nastave filma. Možda je u tome kontekstu značajno spomenuti da je Stjepko Težak na Odsjeku kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu predavao metodiku nastave filma od 1978. te da, kao što je već rečeno, taj kolegij na istome odsjeku danas više ne postoji.

U vezi s time jest i stvaranje suvremene metodike nastave filma u srednjoj školi, tj. filmske pedagogije orijentirane isključivo na srednjoškolski uzrast, s obzirom na to da su se dotadašnji metodičari nastave filma, poput Miroslava Vrabeca i Stjepka Težaka, uglavnom bavili osnovnom školom. Kao osnova jednoj takvoj metodici mogla bi poslužiti sjajna Težakova *Metodika nastave filma* (2002).

Osim kadrovskih pitanja, važno je spomenuti i tehničko-materijalne uvjete za provođenje nastave filma, odnosno činjenicu da mnoge hrvatske škole nisu dostatno opremljene, a time se zahvaća u već šire pitanje ulaganja države u vlastito školstvo. *Za uspješnu nastavu filma treba osigurati okolnosti u kojima je učenicima omogućeno normalno gledanje programom predviđenih filmova, i to u redovitom nastavnom procesu* (Težak, 2002, str. 56). Osim prikladna prostora, važna je tehnička opremljenost škola za filmske projekcije, ali i opremanje škola značajnijim kinematografskim ostvarenjima.

Uz to, postavlja se pitanje organizacije obrazovnoga procesa ako se uzme u obzir prosječno trajanje pojedinog filma, ali i važna Težakova (2002) metodička preporuka da se filmsko djelo s učenicima gleda u cijelosti. Prema tome, nastava filmske umjetnosti trebala bi se održavati najmanje dva sata tjedno, što ukupno čini 70 sati godišnje i upravo je zato nužno da filmska umjetnost u srednjim školama postane samostalan nastavni predmet. Naime, nastava Hrvatskoga jezika izvodi se četiri sata tjedno, a obuhvaća tri predmetna područja: hrvatski jezik, jezično izražavanje i književnost. Ta je satnica, u odnosu na količinu gradiva, nedostatna te se, kako nam govori iskustvo, moraju uložiti gotovo nadljudski napori da se obradi sve gradivo svih triju predmetnih područja. Evidentno je da bi bilo nerealno i neodgovorno navedenim trima predmetnim područjima dodati i četvrto koje bi obuhvaćalo nastavu filma čak i kad bi se povećala satnica. Isto tako, *Nacionalni okvirni kurikulum* u okvirnoj predmetnoj strukturi umjetničkoga odgojno-obrazovnog područja navodi Filmsku umjetnost kao zaseban predmet, stoga je s pravom potpuno odbačena, barem se tako čini, ideja da nastava filma postane dijelom nastave Hrvatskoga jezika.

Praksa rada s učenicima koji su odabrali fakultativni predmet Filmska umjetnost u zagrebačkoj XIII. gimnaziji može ponuditi osnovna metodička polazišta nastave filma. Svrhu filmske edukacije formirao je Težak raščlanivši je na četiri cilja: *1. učenike osposobiti za svjesno, sigurno i*

kritičko primanje poruka s ekrana; 2. razviti estetsku osjetljivost i sposobnost učenika za otkrivanje umjetničkih vrijednosti filmova i drugih djela namijenjenih prikazivanju na filmskom, televizijskom, računalnom ili kojem drugom ekranu; 3. razviti umne i imaginacijske sposobnosti učenika, aktivirati stvaralačku maštu mladeži i 4. pomoći mladom čovjeku da stjecanjem filmske naobrazbe razvija i na humanizmu zasnovani svjetonazor po kojem će spontano i osvjedočeno postajati slobodna, kritička i samokritička, stvaralačka, s povijesnim napretkom usklađena ličnost, korisna sebi, svojoj zajednici i svijetu u kojem živi (Težak, 2002, str. 39), a ona se ostvaruje nastavom koja obuhvaća teoriju i povijest filma, kako nam svjedoči iskustvo rada s učenicima XIII. gimnazije te s polaznicima nastave filma u kinu Tuškanac, te se temelji na filmskim primjerima.

Nastavna praksa potvrđuje opravdanost gledanja cjelovita filmskog djela te značaj analize njegovih sadržajnih, formalnih i stilskih osobina. Naime, za aktivno i kritičko gledanje filma te za razvoj filmske pismenosti i načitanosti te filmskoga senzibiliteta nužno je, prije svega, gledati raznovrsne filmove te različitim nastavnim metodama (pokazivanja, usmenog izlaganja, čitanja, pisanja i dijaloška metoda) pristupiti njihovoj interpretaciji. S obzirom na to da se prosvjetna politika, i to opravdano, poziva na razvoj vještina u odgoju i obrazovanju, umjesto na puko prikupljanje informacija i pamćenje faktografskih podataka, ključno je reći da je bitno pomoći učenicima da nauče promišljati i voljeti film, kritički mu pristupati te, sukladno tome, razvijati humanistički svjetonazor koji će im pomoći da postanu ljudi u punom smislu te riječi. Čak i ako učenici, nakon nastave filmske umjetnosti, neće znati navesti cjelokupan opus pojedinoga autora značajnog za razvoj filmske umjetnosti, svrha je nastave filma ostvarena u onome trenutku kada budu sposobni prodrijeti u bit umjetničkoga filmskog djela promatrajući ga osviješteno i kritički, a putem njega, ali i zbog njega, i svijet oko sebe.

Zaključci

Iako sami učenici često nisu u potpunosti svjesni nevjerojatnoga filmološkog bogatstva, zaključujemo da su ipak svjesni činjenice da je filmsko obrazovanje danas postalo nužnost. Ako im se otvore vrata u svijet filma, bez obzira na to u kojem će smjeru krenuti njihova profesionalna budućnost, možemo biti sigurni da će steći vještine koje će im omogućiti puninu življenja u svijetu opterećenom profitom u kojemu se malo cijeni umjetnički izričaj. Naime, znanje o filmu nije ograničeno isključivo na film: ono pomaže boljem razumijevanju okoline, ali i nas samih.

Važnost filmske pismenosti prepoznala je i Europska komisija, na čije je traženje nastala studija *Screen Literacy Executive Summary* (Reid, M., Burn, A., Wall, I., Cannon, M., Domaille, K., Earle, W. i Wilig, C., 2013), koja se bavi pitanjem filmske edukacije u državama Europske Unije. Navedena studija traži da europske obrazovne politike veću pozornost posvete i filmskoj pismenosti te kao njezine ciljeve navodi: osigurati mladima znanje o europskom filmskoj baštini, povećati zanimanje za recentni europski film i europskoj kinematografiji osigurati publiku (2013, str. 8). Navedeni su ciljevi u izravnoj vezi s nacionalnim filmskim produkcijama, a time i s ekonomskom politikom pojedine zemlje. Osim toga, studija navodi i univerzalno pravo svih europskih građana da razumiju, cijene i sudjeluju u najširem opsegu filmske kulture (2013, str. 5).

Nedavno donesena *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* Hrvatskoga sabora (2014) traži osuvremenjivanje *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* te provedbu cjelovite kurikularne reforme stavljajući naglasak na to da je *u gimnazijskom programu nužno povećanje izbornosti… Ovakvim će se usmjerenjem… omogućiti učenicima obrazovanje u skladu sa svojim interesima, sposobnostima i visokoškolskim aspiracijama* (Hrvatski sabor, 2014, str 39). Ostaje nada da *Strategija* neće ostati mrtvo slovo na papiru te da će hrvatska prosvjetna politika napokon prepoznati svoju obvezu da učenicima omogući njihovo pravo na filmsko obrazovanje. Kada se to dogodi, onda će pitanja zašto film i zašto film u školi postati retorička u punom smislu te riječi.

Literatura

Đordić, A., Modrić, J. (2012). O potrebi uvođenja nastave filmske umjetnosti u srednje škole. *Zapis, bilten Hrvatskoga filmskog saveza*, 74 /online/. Preuzeto 17. veljače 2015. s http://www.hfs.hr/nakladnistvo_zapis_detail.aspx?sif_clanci=34146#.VOih7SzDjIg

Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (ur.) (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* /online/. Zagreb: MZOŠ. Preuzeto 20. veljače 2015. s http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685

Hrvatski sabor (2014). *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*. Preuzeto 21. veljače s http://www.sabor.hr/prijedlog-strategije-obrazovanja-znanosti-i-tehnol

Peterlić, Ante (2008). Studij filma na Odsjeku za komparativnu književnost. *Hrvatski filmski ljetopis*, god. 14, br. 53

Reid, M., Burn, A., Wall, I., Cannon, M., Domaille, K., Earle, W. i Wilig, C. (2013). *Screening Literacy: Film Education in Europe* /online/. British Film institute. Preuzeto 22. veljače 2015. s http://edition.pagesuite-professional.co.uk//launch.aspx?pbid=25c57922-2908-45b5-b752-e891849e520f

Težak, S. (1958). Film kao predmet proučavanja u nastavi materinskog jezika. *Pedagoški rad*, br. 1 -2

Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.

Ana Đordić
XIII. gimnazija
Av. Većeslava Holjevca 17, 10000 Zagreb, Hrvatska
ana.djordic@gmail.com

Jelena Modrić
Odsjek za montažu Akademije dramske umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu
Trg maršala Tita 5, 10000 Zagreb, Hrvatska
modric.jelena@yahoo.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication,
pages: 391-400

Justification of teaching film in secondary education as un upgrade to media culture teaching in primary education

Anita Đordić[1] and Jelena Modrić[2]
[1]13th High School, Zagreb, Croatia
[2]Editing Department, Academy of Dramatic Art, University of Zagreb, Croatia

Abstract

Media culture, which includes film, is one of the subject areas of teaching Croatian language in primary schools, whereas it is institutionally ignored in secondary education. According to the Croatian Ministery of Science, Education and Sports, during the academic year 2013/2014 in Croatia eleven secondary schools offered to their students the possibility of enrolling to the optional subject of Film Arts. According to the survey conducted during 2011/2012 in the secondary school XIII. gimnazija in Zagreb on a sample of 116 students, 84.48% of the students believed that the subject of Film Arts should be included in the secondary school program. In this context, the question of justification of the introduction of such subject in the secondary school curricula arises, particularly because it concerns the Net Generation students who consume movies on almost daily basis. Accordingly, questions that also arise are related to technical or material equipment, as well as staff related, but also concern the lack of modern methods of teaching film in secondary schools. The practice of working with students on the experimental film teaching organized in the cinema Tuškanac and the optional subject of Film Arts that is offered to the students in the secondary school XIII. gimnazija could provide answers to some of those questions, and the students concerned are the ones who participated in the survey in 2011/2012. Why film and why film in school? What are the basic methodological starting points of such teaching ? Is the education in Film Arts the right of today's generation of students and, if so, how can it even be included in the current curriculum?

Key words: *Film Arts; secondary school; curriculum; methodology*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Prethodno priopćenje
stranice: 401-415

Mišljenja osnovnoškolskih učenika i budućih učitelja o mogućnostima primjene *Facebooka* i pametnih telefona u nastavi

Lidija Eret
Osnovna škola Eugena Kvaternika

Sažetak

Svakodnevna komunikacija današnjih učenika sve više uključuje uporabu pametnih telefona i različitih društvenih mreža. Rad donosi analizu mišljenja učenika osmih razreda osnovnih škola (N=126) i studenata završne godine učiteljskog fakulteta (N=116) na koji način se Facebook i pametni telefoni mogu koristiti u pristupu nastavnim sadržajima i komunikaciji u nastavi. Mišljenja učenika i studenata ispitana su upitnikom od 10 pitanja, od kojih se 8 procjenjuju Likertovom skalom od 5 stupnjeva, dok su 2 pitanja otvorenog tipa. U nekim pokazateljima postoje statistički značajne razlike mišljenja učenika i budućih učitelja, no rezultati istraživanja pokazuju pozitivnu perspektivu korištenja Facebooka i pametnih telefona u nastavi. Odgovori učenika prikazuju trenutnu nastavnu situaciju u osnovnoškolskoj metodici, dok odgovori budućih učitelja sugeriraju pozitivne promjene u smislu nastave obogaćene multimedijima. Negativna mišljenja učenika i budućih učitelja više o implementaciji Facebooka nego pametnih telefona u nastavu specifičnim primjerima upućuju na aspekte korištenja društvenih mreža koji povlače pitanje zaštite privatnosti i osobnih podataka, te ukazuju na mogućnost zlouporabe ovakvog načina komunikacije i razmjene informacija. Idejna rješenja učenika i budućih učitelja obogaćivanja tijeka nastavnog procesa i komunikacije uporabom Facebooka i pametnih telefona koja su dobivena kvalitativnom analizom odgovora na pitanja otvorenog tipa prikazala su Facebook u smislu raznolikih načina suvremene komunikacije, dok je korištenje pametnih telefona kao multimedijskog nastavnog sredstva pristup internetski objavljenim informacijama u tekstualnim, slikovnim, audio i video oblicima kao i različitim vrstama aplikacija koje mogu biti korištene u nastavne svrhe.

Ključne riječi: *društvene mreže u nastavi; Facebook u nastavi; mobile-learning; osnovna škola; pametni telefoni u nastavi*

Uvod

Mogli bismo reći da su *Facebook* i pameti telefoni dio odrastanja današnjih učenika, sastavnica njihove svakodnevice, i već su neko vrijeme prisutna suvremena istraživanja s područja odgoja i obrazovanja o njihovoj implementaciji u učenje i poučavanje. Zanimljivo je promotriti dosadašnje rezultate dobivene navedenim istraživanjima, pozitivne i negativne aspekte multimedija i društvenih mreža u nastavi, kao i posebno obratiti pozornost na zaštitu podataka i pogotovo osobne privatnosti pri korištenju društvenih mreža. Za potrebe ovog rada proučena su mišljenja osnovnoškolskih učenika i studenata završne godine učiteljskog studija o implementaciji *Facebooka* i pametnih telefona u nastavne svrhe, kao i njihove zamisli o tome kao bi u narednom vremenu nastava time mogla biti obogaćena što su iznijeli izražavajući svoje zamisli u smislu konkretnih nastavnih primjera.

Uporaba Facebooka u nastavne svrhe

Mazer, Murphy, i Simonds (2007) su u eksperimentalnom istraživanju jednog američkog sveučilišta također ispitali učinke na motivaciju, afektivno učenje i nastavnu klimu među studentima u slučajevima kada nastavnici pristupaju *Facebook* komunikaciji osobnije i prisnije. Razmišljajući da se tradicionalna nastavna komunikacija student-nastavnik na neki način odmakne od jednosmjerne predavačke komunikacije nastavnika orijentirane upravo na nastavne sadržaje, is-

pitali su uspješnost pristupa u kojemu učitelj u razgovor uključuje više prisnijih i osobnijih informacija, govoreći o sebi, svojim iskustvima i uvjerenjima (fotografije, biografske informacije...) s kojima se studenti poistovjećuju. Rezultati su pokazali da *Facebook* komunikacija studenata s nastavnicima koji pristupaju osobnije i prisnije utječe na višu razina motivacije i potiče afektivno učenje, kao i pozitivniju nastavnu klimu. Isti studenti (Mazer i sur., 2007) su u odgovorima na pitanja otvorenog tipa naglasili moguću negativnu povezanost između nastavnikove uporabe *Facebooka* i vjerodostojnosti nastavnika, odnosno, potreban je odmjeren pristup iznošenju u javnost osobnih informacija. Nadalje, istraživanje je pokazalo kako učitelji trebaju biti dosljedni načinu poučavanja kojeg prakticiraju u učionici s pristupom studentima kojeg prezentiraju korištenjem *Facebooka*, ili u protivnom dolazi kod studenata do negativnih reakcija.

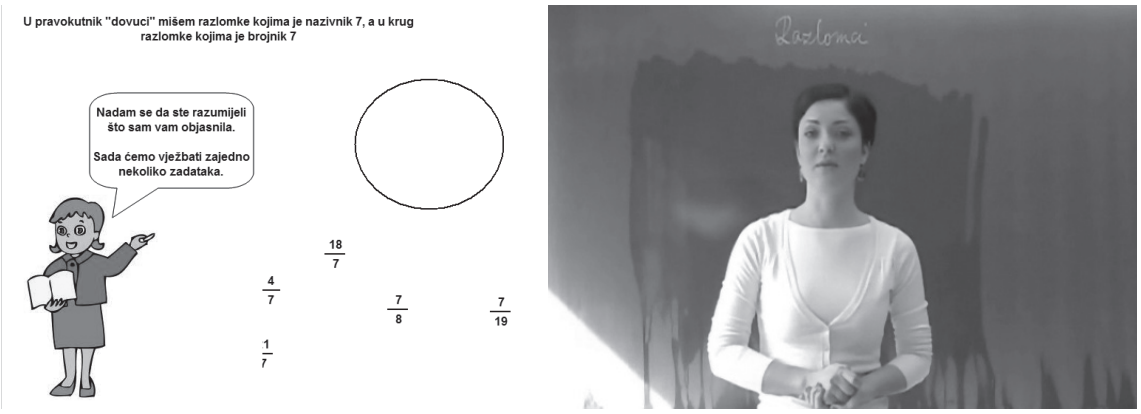
U većini suvremenih istraživanja *Facebook* korišten u nastavne svrhe donosi pozitivne rezultate iz različitih područja odgoja i obrazovanja (Mazer i sur., 2007; English i Duncan-Howell, 2008; Selwyn, 2009; Cain i Policastri, 2011; Alias, Manan, Yusof, i Pandian, 2012; Lam, 2012). Dok English i Duncan-Howell (2008) potvrđuju utjecaj *Facebooka* na uspješnost odrađenih metodičkih vježbi učitelja pripravnika a Alias i sur. (2012) prikazuju pozitivne učinke uporabe *Facebooka* kao netradicionalne i inovativne metode za usvajanje strategija učenja, Cain i Policastri (2011) na jednom američkom farmaceutskom fakultetu provode istraživanje s ciljem izrade, provedbe i procjene učinkovitosti implementacije *Facebooka* u nastavu, na način da se studenti uključe u suvremena poslovna pitanja koja nisu obuhvaćena sadržajima kolegija koji se odnosi na upravljanje i vođenje u sferi farmacije. Nastava je uključivala i poduku o vlastitim iskustvima stručnjaka predavača koji nisu djelatnici sveučilišta. U tu svrhu osmišljena je neformalna nastavna metoda u kojoj je oformljena *Facebook* grupa studenata i navedenih vanjskih suradnika u kojoj su se razmjenjivala razmišljanja o temama vezanih uz farmaceutsko poslovanje. Studenti su primili upute o priključivanju grupi ali su i obaviješteni da je sudjelovanje neobavezno. Procjena nastavne metode je izvršena upitnikom mišljenja studenata i rezultatima ispita znanja, dok je procjena uspješnosti navedene aktivnosti ispitana fokus grupom studenata. Neformalna nastavna metoda koja je neobavezna i u kojoj nema određenih smjernica o načinu na koji prikazati svoje uratke dobro je prihvaćena među studentima, koji cijene jedinstveno nastavno okruženje i povezanost sa stručnjacima svog područja. Zaključak je ovog istraživanja kako *Facebook* omogućuje neformalne metode učenja i poučavanja u kojima studenti mogu pratiti suvremene teme i mišljenja stručnjaka iz područja njihova interesa a koji ne moraju nužno biti i djelatnici fakulteta ili sveučilišta uopće, što zapravo pruža studentima uvid u situacije i problematiku koje se događaju u svakodnevnom životu. Lam (2012) istraživanjem na jednom hongkonškom sveučilištu pokazuje kako upravo interaktivnost, komunikacija, socijalni odnosi i sudjelovanje u aktivnostima koje su omogućuje uporaba *Facebooka* pozitivno utječu na motivaciju studenata.

Aultman, Williams-Johnson, i Schutz (2009) također se slažu oko toga da osobna informacija koju učitelji unesu u nastavni proces treba biti isključivo u svrhu unapređenja nastavnog procesa, poboljšanja kvalitete učenja i ishoda nastavnog procesa, kao i stvaranja ugodnog nastavnog okruženja. Takav stav povlači i potrebu za neotkrivanjem određenih privatnih informacija kako se takve informacije ne bi širile u negativnom smislu i kako bi učitelj zadržao svoj kredibilitet. Studenti (Mazer i sur., 2007) su predložili i neke načine korištenja *Facebooka* i drugih društvenih mreža, što je također pokazatelj uspješnosti i napretka u student-nastavnik komunikaciji i korisnosti uporabe *Facebooka* u nastavne svrhe ako se primijeni odmjereno i smisleno.

Selwyn (2009) također navodi dvojakost uloge *Facebooka* u nastavne svrhe; dok također ispituje utjecaj na ishode učenja i poučavanja, više obraća pozornost na *Facebook* kao sredstvo (neformalne) komunikacije studenata. Navodi kako je *Facebook* danas sredstvo komunikacije putem kojega studenti u razgovorima, komentarima i (često negativnim) kritikama iznose svoja razmišljanja o fakultetskom ustroju i problemima na koje nailaze tijekom svog školovanja. Upravo iz tog razloga *Facebook* bi trebalo koristiti kao indirektno i korisno nastavno sredstvo koje 'iz pozadine' nastavnicima daje uvid u mišljenja i stavove studenata i predodžbu o načinima na koje djelovati u svrhu unapređenja nastavnog procesa kao i učitelj-učenik komunikacije.

Pametni telefoni u nastavi i učinci mobilnog učenja na nastavni proces

Opisujući područje interaktivnih medija u nastavi, Jahnke i sur. (2012) govore o razvoju mobilnog učenja u znanstvenom i odgojno-obrazovnom smislu. Za suvremenog čovjeka koji se u svakodnevnom životu i u raznolike svrhe koristi multimedijima najčešće povezanih internetom uvode pojam *Homo Interneticus*-a kojemu mobilno učenje i pametni telefoni mogu kao odgojno-obrazovno sredstvo poslužiti tijekom različitih stupnjeva obrazovanja (škola, fakultet) ali i u svrhu kreativnog pristupa zadacima poslovnog okruženja. Istraživanja s područja osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja su pokazala načine i uspješnost mobilnog učenja uporabom pametnih telefona u nastavi matematike (Davis, 2010; Matasić, Eret, i Dumančić, 2011). Pametni telefoni omogućuju individualizaciju učenja (Matasić i sur., 2011) obzirom na specifične interese, kompetencije i predznanje svakog učenika, ali i brz i učinkovit pristup matematičkim nastavnim sadržajima u slučaju izostanka s nastave ili ponavljanja već viđenih i usvojenih sadržaja (Davis, 2010; Matasić i sur., 2011). Putem interneta i različitim vrstama aplikacija pametnog telefona učenik može pristupiti raznolikim odgojno-obrazovnim mrežnim stranicama s objavljenim matematičkim sadržajima (Davis, 2010; Matasić i sur., 2011), a u tu svrhu učitelj može osmisliti i vlastiti portal (Matasić i sur., 2011). Takvi odgojno-obrazovni portali sadrže nastavne sadržaje koji se poučavaju učioničkom nastavom, prikazane na način da kompenziraju osobu predavača. Sadrže nastavne primjere i zadatke s rješenjima, interaktivne igre, pandane nastavnoj ploči, a nerijetko i video-uratke u kojima učitelj objašnjava pojedinu nastavnu jedinicu, kao što je prikazano u Slici 1.



Slika 1. Slikovni isječci interaktivne igre i nastavnog video-uratka na matematičkom odgojno-obrazovnom portalu u svrhe mobilnog učenja (Matasić i sur., 2011)

Kako bi odgovorio na pitanje najučinkovitije strategije učenja korištenjem pametnih telefona u nastavi, Alden (2013) u istraživanju na fakultetskoj razini ispituje studente o njihovom poimanju važnosti određenih postupaka primijenjenih u metodi mobilnog učenja, o iskustvima u primjeni tih postupaka, o prijedlozima implementacije mobilnog učenja u nastavu i o određenim informacijama mobilnog uređaja kojim se služe. Izabrani su sljedeći postupci pri uporabi mobilnog uređaja u svrhu mobilnog učenja: primanje obavijesti i podsjetnika o zadaćama i obvezama koje se odnose na kolegij; mogućnost individualne komunikacije s fakultetom ili drugim studentima korištenjem glasovnih poruka, elektroničke pošte ili tekstualnih poruka; stavljati vlastite ili odgovarati na već postavljene poruke na bilo kojoj aplikaciji koja omogućava zajedničke diskusije; mogućnost pregleda i preuzimanja nastavnih materijala pojedinog kolegija.

Svakodnevno se osmišljavaju novi načini primjene pametnih telefona u svrhu mobilnog učenja. *MobiDics* (Möller i sur., 2011) je mobilna didaktička platforma za pametne telefone i tablete usmjerena obrazovanju učitelja, osmišljena kako bi se povećalo zadovoljstvo učitelja u njihovom zaposlenju i unaprijedila sveučilišna nastava. Olakšava strukturiranje kolegija a osmišljena je kao didaktičko sredstvo kojim bi se poboljšala kvaliteta komunikacije među akademskim krugovima u svrhu naprednijeg sveučilišnog obrazovanja. *MobiDics* omogućuje učenje suradničkom razmjenom iskustava o uspješnoj primjeni određenih didaktičkih sredstava i metoda, čime

se oblikuje društvena akademska mreža za učenje i poučavanje. Mladi učitelji se na taj način koriste znanjem akademskih stručnjaka određenog područja interesa i njihovim primjerima iz prakse temeljenim na multimedijskom poučavanju.

Odmjerenost u korištenju suvremenih sredstava komunikacije u nastavi i zaštita prava djece: sagledavanje pozitivnih i negativnih aspekata Facebooka i pametnih telefona

Nekonvencionalni nastavni pristup koji su opisali Mazer i sur. (2007) u prethodnom poglavlju, može imati i negativne konotacije, kako se pokazalo i u nekim drugim gore navedenim istraživanjima. U njemu dolazi u pitanje pojam privatnosti informacije (Greene, Derlega, i Mathews, 2006) odnosno postojanje i potreba za granicama između javne komunikacije i privatnih informacija. Također navodi kako su te granice postavljene u odnosu na pravila koja se temelje na raznolikim kriterijima kao što su kultura, motivacija, individualne razlike, raznovrsne nastavne situacije, ali i spol. Takvom stavu pridružuju se i Aultman i sur. (2009), govoreći o učiteljevoj socijalnoj ulozi unutar odgojno-obrazovnog konteksta. Potrebna je učiteljeva vještina balansiranja s privatnim informacijama kako bi nastavni proces bio uspješno vođen. Barnes (2006) govori kako adolescenti vrlo lako iznose osobne informacije kako bi se priključili društvenim mrežama i pritom često nastaju problemi kada do navedenih informacija dođu njihovi roditelji, škola ili netko iz okoline u kojoj žive. Upravo zbog česte pojave negativnih posljedica objave vlastitih informacija Barnes (2006) provodi istraživanje o paradoksu privatnosti: privatnost nasuprot javnosti i problemi privatnosti socijalnih mreža. Za sada se društvo u odnosu na privatnost djece u društvenim mrežama orijentira samo zaštitu dječjih prava u odnosu na moguće zlostavljače koji takve prilike vrebaju pretražujući informacije internetom, no to je samo jedan njezin segment. Zapravo se time odvlači pažnja od velikog problema privatnosti djece: društvenog ponašanja i zlouporabe informacija među vršnjacima u komuniciranju internetom. Barnes (2006) pronalazi rješenje ovog problema prvenstveno u osvještavanju a zatim i djelovanju društva na svim razinama kako bi se obrazovali a time i zaštitili pojedinci koji objavljuju osobne informacije putem interneta.

Metoda

Cilj

Cilj istraživanja je bio uvidjeti deskriptivna obilježja i razlike u mišljenju o upotrebi *Facebooka* i pametnih telefona u nastavi između učenika osmih razreda i budućih učitelja.

Uzorak

Prigodni uzorak (*N* = 242) se sastojao od 126 učenika osmih razreda dviju osnovnih škola u Velikoj Gorici te 116 studenata pete studijske godine učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjeka u Zagrebu i Čakovcu.

Instrument

Za potrebe istraživanja konstruiran je prigodni upitnik za ispitivanje mišljenja o upotrebi *Facebooka* i pametnih telefona u nastavi osnovne škole. Upitnik se sastojao od ukupno deset tvrdnji/pitanja. Osam tvrdnji je bilo u Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 = *uopće se ne slažem*, do 5 = *u potpunosti se slažem*), na kojima su ispitanici zaokruživali u kojoj se mjeri slažu s navedenim tvrdnjama. Učenici i studenti su odgovarali na iste tvrdnje s time da su za svaki od poduzoraka pojedine tvrdnje bile semantički modificirane (vidjeti Tablicu 1, 2 i 3). Dva su pitanja bila otvorenog tipa o mišljenju u kojem predmetu i kojim situacijama bi ispitanici koristili *Facebook* i pametni telefon u nastavi prilagođene posebno poduzorku budućih učitelja te poduzorku učenika (1. *Navedite neki nastavni predmet i u sklopu istog jedan nastavni primjer u kojemu biste upotrijebili Facebook da nastava tog predmeta bude uspješnija* / *Navedi neki nastavni predmet i jedan primjer kako bi upotrijebio Facebook da nastava tog predmeta bude uspješnija*; 2. *Navedite neki nastavni predmet i u sklopu istog jedan nastavni primjer u kojemu biste upotrijebili pametni telefon da nastava tog predmeta bude uspješnija* / *Navedi neki nastavni predmet i jedan primjer kako bi upotrijebio pametni telefon da nastava tog predmeta bude uspješnija*).

Postupak

Ispitanici su ispunjavali upitnik tokom školske/akademske godine 2014./2015. Ispunjavanje anketnog upitnika bilo je u potpunosti anonimno i dobrovoljno.

Rezultati

Mann-Whitney U testom (Tablica 1) se pokazalo da postoji statistički značajna mala razlika između učenika i učitelja u pogledu pitanja bi li koristili *Facebook* u komunikaciji s učenicima u vezi nastave, odnosno budući se učitelji značajno više slažu s tom tvrdnjom nego učenici. Nadalje, budući učitelji su značajno malo skloniji da dozvole korištenje pametnih telefona u nastavne svrhe, nego što su to učenici skloni. Postoji značajna mala razlika u pogledu tvrdnje o dogovoru pomoću *Facebooka* oko nekih nastavnih pitanja sa svojim kolegama/prijateljima koju učenici pozitivnije procjenjuju nego što ju procjenjuju budući učitelji. Nema razlike između učenika i budućih učitelja u tvrdnjama upotrebe *Facebook* za obavještavanje učenika o nekim pitanjima nastave te da se pametni telefoni mogu koristiti na nastavi za uspješnije učenje i poučavanje, tj. procjenjuju ih osrednje, odnosno nešto malo iznadprosječno. Učenici se značajno više, u osrednjoj mjeri razlike, nego budući učitelji slažu da bi upotrebom *Facebooka* nastava bila puno zanimljivija. Učenici se, također, značajno malo više slažu od učitelja da bi upotrebom pametnih telefona na nekim nastavnim satima mogli bolje realizirati neke svoje ideje. Na kraju, postoji statistički značajna osrednja razlika u slaganju o dogovoru između učenika i učitelja u svrhu obogaćenja komunikacije pomoću *Facebooka*. S ovom se tvrdnjom značajno više slažu učenici nego budući učitelji.

Tablica 1.
Razlike u mišljenjima o Facebooku i pametnim telefonima između učenika i budućih učitelja

	Tvrdnje	**Učenici**			**Budući učitelji**			***U***	***Z***	***ES$_r$***
		Md	***M***	***Sd***	***Md***	***M***	***Sd***			
1.	*Facebook* bih koristio/la kako bih komunicirao/la sa svojim učenicima u vezi nastave / *Facebook* koristim kako bih komunicirao sa svojim učiteljima u vezi nastave	1	1,94	1,20	3	2,53	1,23	5296,0*	-3,88	,25
2.	Na nekim nastavnim satima dozvolio/la bih uporabu pametnih telefona u nastavne svrhe / Na nekim nastavnim satima dozvoljena je uporaba pametnih telefona u nastavne svrhe	3	2,87	1,49	4	3,66	1,05	5133,5*	-4,12	,26
3.	Neka pitanja povezana s nastavom dogovarao/la bih sa svojim kolegama putem *Facebooka* / Neka pitanja povezana s nastavom dogovaram sa svojim prijateljima putem *Facebooka*	4	4,04	1,14	4	3,68	1,17	5855,0*	-2,80	,18
4.	Koristio/la bih *Facebook* kako bih učenike obavijestio/la o nekim pitanjima vezanim uz školu / Učitelji koriste *Facebook* kako bi nas obavijestili o nekim pitanjima vezanim uz školu	3	2,85	1,35	3	2,64	1,33	66945,0	-1,16	,07

	Tvrdnje	Učenici			Budući učitelji			*U*	*Z*	ES_r
		Md	*M*	*Sd*	*Md*	*M*	*Sd*			
5.	Smatram da se pametni telefoni mogu upotrijebiti na nastavi za uspješnije učenje i poučavanje / Smatram da se pametni telefoni mogu upotrijebiti na nastavi kako bih uspješnije učio/la	4	3,83	1,29	4	3,70	1,03	6421,5	-1,69	,11
6.	Uporabom *Facebooka* nastava bi mogla biti puno zanimljivija / Uporabom *Facebooka* nastava bi mogla biti puno zanimljivija	4	3,47	1,46	3	2,49	1,18	4476,5*	-5,33	,34
7.	Smatram da bi se uporabom pametnih telefona na nekim nastavnim satima mogle bolje realizirati neke nastavne ideje / Smatram da bih pametni telefon na nekim nastavnim satima mogao/la koristiti kako bih bolje izrazio/la neke svoje ideje	4	3,84	1,23	4	3,65	1,04	6250,0**	-2,03	,15
8.	Volio/la bih kada bi se učenici i učitelji dogovorili da dijelovi nastave budu obogaćeni komunikacijom putem Facebooka / Volio/la bih kada bi se učenici i učitelji dogovorili da dijelovi nastave budu obogaćeni komunikacijom putem *Facebooka*	3	3,18	1,51	2	2,28	1,21	4793,0*	-4,74	,30

*p<0,01; **p<0,05

U tablicama 2 i 3 su deskriptivno prikazani postoci odabira pojedine mjere slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji o upotrebi *Facebooka* i pametnih telefona u nastavi, posebno za učenike (Tablica 2), a posebno za učitelje (Tablica 3). S prvom tvrdnjom *Facebook koristim kako bih komunicirao/la sa svojim učiteljima/učenicima u vezi nastave* zamjetno je da se preko polovice ispitanih učenika ne slaže, dok je skoro trećina budućih učitelja neodlučna. Za drugu se tvrdnju *Na nekim nastavnim satima dozvoljena je uporaba pametnih telefona u nastavne svrhe* približno trećina učenika izjasnila se da se uopće ne slaže, ali se preko 45% učitelja izjasnilo da se u velikoj mjeri slaže. Treća tvrdnja *Neka pitanja povezana s nastavom dogovaram sa svojim prijateljima/ kolegama putem Facebooka* pokazala je kako velik dio učenika tako i čini (45,2% *U potpunosti se slažem*), a budući učitelji u manjoj mjeri (38,8% *Uglavnom se slažem*). Tvrdnja *Učitelji koriste Facebook kako bi nas obavijestili o nekim pitanjima vezanim uz školu./ Koristio/la bih Facebook kako bih učenike obavijestio/la o nekim pitanjima vezanim uz školu* pokazuje da se učenici s time uglavnom ne slažu (24,6%), ali se budući učitelji uglavnom slažu (26,7%). Sa tvrdnjom *Smatram da se pametni telefoni mogu upotrijebiti na nastavi kako bih uspješnije učio/la. / za uspješnije učenje i poučavanje* u potpunosti se slaže velik dio učenika (41,3%), i uglavnom se slaže 37,9% budućih učitelja. Da bi *Uporabom Facebooka nastava bi mogla biti puno zanimljivija* smatra 36,5% učenika (*U potpunosti se slažem*), no budući su učitelji u tome neodlučni (33,6%). S tvrdnjom *Smatram da bih pametni telefon na nekim nastavnim satima mogao/la koristiti kako bih bolje izrazio/la neke svoje ideje/ Smatram da bi se uporabom pametnih telefona na nekim nastavnim satima mogle bolje realizirati neke nastavne ideje* slaže se velik dio učenika (38,1% *U*

potpunosti se slažem) kao i budućih učitelja (40,5% *Uglavnom se slažem*). Kako bi *Volio/la bih kada bi se učenici i učitelji dogovorili da dijelovi nastave budu obogaćeni komunikacijom putem Facebooka* potvrdno se izjasnilo 28,6% učenika (*U potpunosti se slažem*) no budući učitelji imaju oprečno mišljenje (37,1% *Uopće se ne slažem*).

Tablica 2.
Deskriptivna obilježja mišljenja o Facebooku i pametnim telefonima u nastavi: učenici (u postocima)

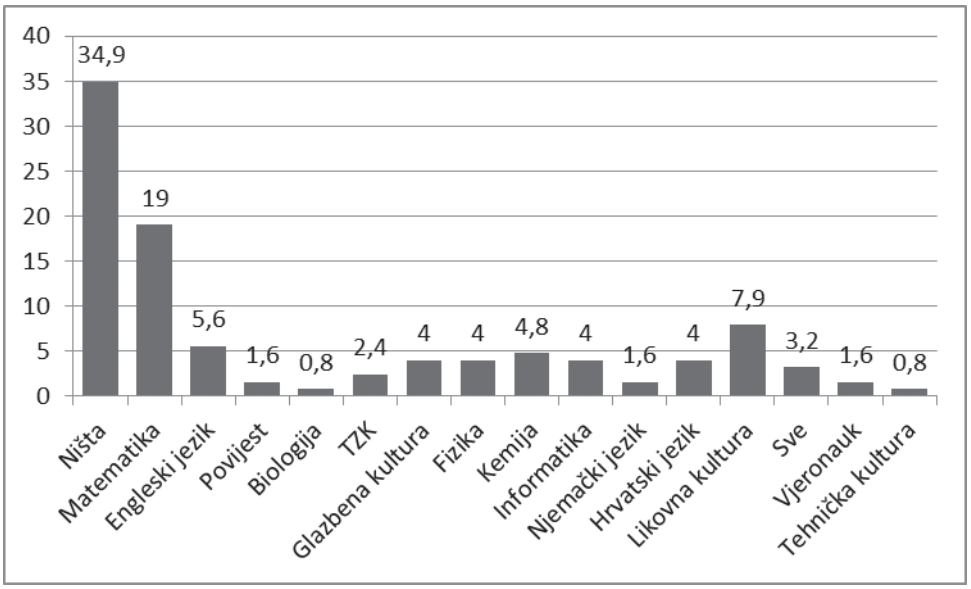
	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1.	*Facebook* koristim kako bih komunicirao sa svojim učiteljima u vezi nastave.	52,4	19	14,3	10,3	4
2.	Na nekim nastavnim satima dozvoljena je uporaba pametnih telefona u nastavne svrhe.	29,4	12,7	16,7	24,6	16,7
3.	Neka pitanja povezana s nastavom dogovaram sa svojim prijateljima putem *Facebooka*.	5,6	4,8	15,1	29,4	45,2
4.	Učitelji koriste *Facebook* kako bi nas obavijestili o nekim pitanjima vezanim uz školu.	19,8	24,6	21,4	19	15,1
5.	Smatram da se pametni telefoni mogu upotrijebiti na nastavi kako bih uspješnije učio/la.	10,3	4	19,8	24,6	41,3
6.	Uporabom *Facebooka* nastava bi mogla biti puno zanimljivija.	15,1	11,1	22,2	15,1	36,5
7.	Smatram da bih pametni telefon na nekim nastavnim satima mogao/la koristiti kako bih bolje izrazio/la neke svoje ideje.	7,1	8,7	15,1	31	38,1
8.	Volio/la bih kada bi se učenici i učitelji dogovorili da dijelovi nastave budu obogaćeni komunikacijom putem *Facebooka*.	21,4	12,7	20,6	16,7	28,6

Tablica 3.
Deskriptivna obilježja mišljenja o Facebooku i pametnim telefonima u nastavi: budući učitelji (u postocima)

	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1.	*Facebook* bih koristio/la kako bih komunicirao/la sa svojim učenicima u vezi nastave.	29,3	16,4	30,2	19,8	4,3
2.	Na nekim nastavnim satima dozvolio/la bih uporabu pametnih telefona u nastavne svrhe.	3,4	12,9	18,1	45,7	19,8
3.	Neka pitanja povezana s nastavom dogovarao/la bih sa svojim kolegama putem *Facebooka*.	8,6	5,2	21,6	38,8	25,9
4.	Koristio/la bih *Facebook* kako bih učenike obavijestio/la o nekim pitanjima vezanim uz školu.	31	12,9	23,3	26,7	6

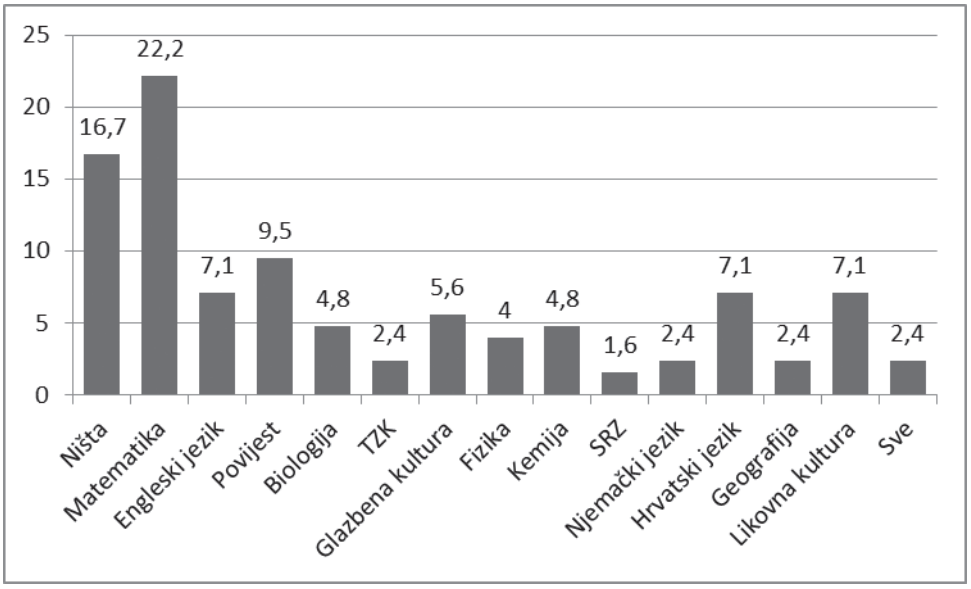
	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
5.	Smatram da se pametni telefoni mogu upotrijebiti na nastavi za uspješnije učenje i poučavanje.	4,3	6	28,4	37,9	23,3
6.	Uporabom *Facebooka* nastava bi mogla biti puno zanimljivija.	28,4	18,1	33,6	15,5	4,3
7.	Smatram da bi se uporabom pametnih telefona na nekim nastavnim satima mogle bolje realizirati neke nastavne ideje.	4,3	8,6	25,9	40,5	20,7
8.	Volio/la bih kada bi se učenici i učitelji dogovorili da dijelovi nastave budu obogaćeni komunikacijom putem *Facebooka*.	37,1	19,8	25	14,7	3,4

Deskriptivna analiza je pokazala da većina učenika uopće ni bi koristila *Facebook* u nastavi (ni u jednom predmetu). Nadalje, skoro petina učenika bi *Facebook* koristila u nastavi Matematike, a 7,9% u Likovnoj kulturi, a nešto manje u nastavi Engleskog jezika. Najmanje učenika bi *Facebook* koristilo u nastavi Biologije i Tehničke kulture, a tek nešto više u nastavi Povijesti i Vjeronauka (Grafikon 1).



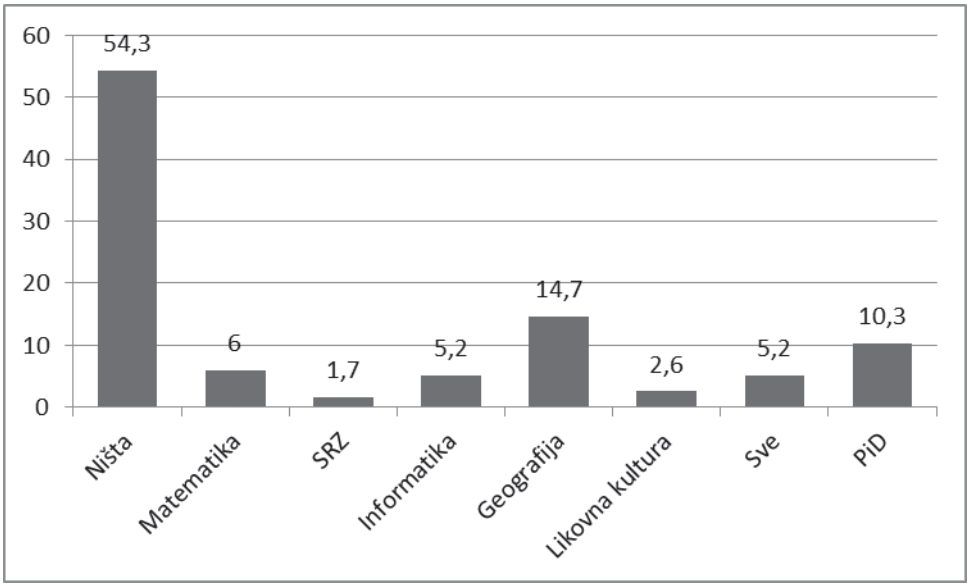
Grafikon 1. Nastavni predmeti u kojima bi koristili *Facebook*: učenici (u postocima)

Preko 15% učenika uopće ne bi koristilo pametne telefone u nastavi. Preko dvadeset posto bi ih koristilo u nastavi Matematike, dok bi od 5 do 10% učenika pametne telefone koristilo u nastavi Engleskog jezika, Povijesti, Glazbenoj kulturi, Hrvatskom jeziku i Likovnoj kulturi. Najmanje bi ih koristili u nastavi SRZ, TZK, Geografiji i Njemačkom jeziku (Grafikon 2).



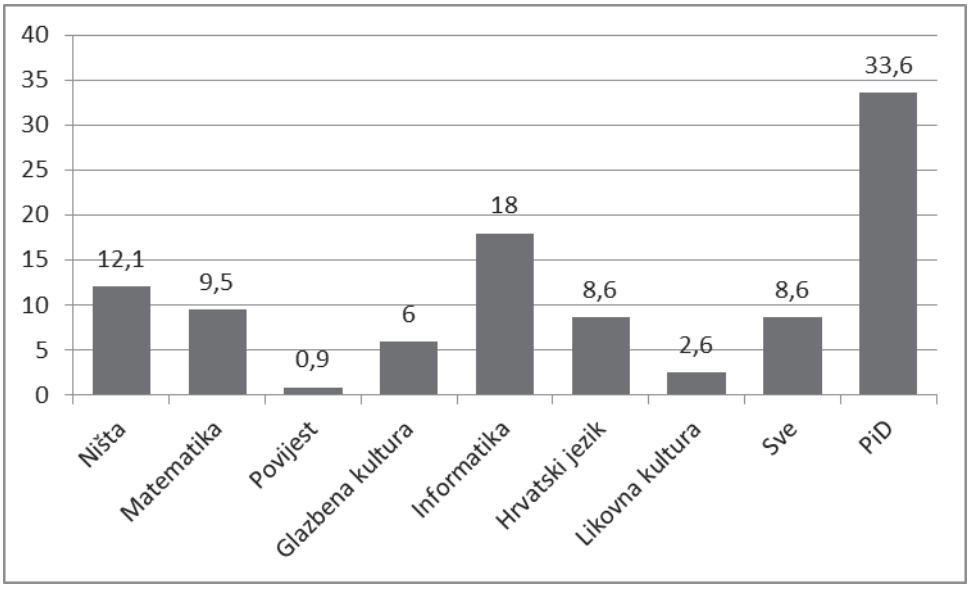
Grafikon 2. Nastavni predmeti u kojima bi koristili pametni telefon: učenici (u postocima)

Više od polovine budućih učitelja ne bi koristilo *Facebook* u nastavi, dok bi ga tek 14,7% njih koristilo u nastavi Geografije, a nešto manje u nastavi Prirode i društva. Najmanje bi ga koristili u nastavi SRZ i Likovne kulture (Grafikon 3).



Grafikon 3. Nastavni predmeti u kojima bi ko ristili *Facebook*: budući učitelji (u postocima)

Nešto više od desetine budućih učenika uopće ne bi koristilo pametne telefone u nastavi. Trećina njih bi ih koristilo u nastavi Prirode i društva, 18% u Informatici, a manje od desetine bi ih koristilo u nastavi Matematike, Hrvatskoga jezika i Glazbene kulture, dok bi ih 8,6% koristilo u svim predmetima (Grafikon 4).



Grafikon 4. Nastavni predmeti u kojima bi koristili pametni telefon: budući učitelji (u postocima)

Kvalitativna analiza

Kako je navedeno, upitnik sadrži dva pitanja otvorenog tipa o mišljenju u kojem predmetu i kojim situacijama bi ispitanici koristili *Facebook* i pametni telefon u nastavi, a prilagođena su posebno poduzorku budućih učitelja te poduzorku učenika (1. *Navedite neki nastavni predmet i u sklopu istog jedan nastavni primjer u kojemu biste upotrijebili Facebook da nastava tog predmeta bude uspješnija / Navedi neki nastavni predmet i jedan primjer kako bi upotrijebio Facebook da nastava tog predmeta bude uspješnija*; 2. *Navedite neki nastavni predmet i u sklopu istog jedan nastavni primjer u kojemu biste upotrijebili pametni telefon da nastava tog predmeta bude uspješnija / Navedi neki nastavni predmet i jedan primjer kako bi upotrijebio pametni telefon da nastava tog predmeta bude uspješnija*). U postocima su prikazani podaci opredjeljenja za određeni nastavni predmet obzirom na implementaciju *Facebooka* i pametnih telefona u nastavne svrhe posebno za učenike (Grafikon 1 i 2), a posebno za buduće učitelje (Grafikon 3 i 4), iz kojih je vidljivo koji su nastavni predmeti u odgovorima učenika i budućih učitelja najzastupljeniji, ali i koji je postotak odgovora s negativnim stavom o implementaciji *Facebooka* i pametnih telefona u nastavu.

Navedeni su sljedeći odgovori učenika o nastavnom primjeru uporabe *Facebooka*, od kojih se određeni primjeri ponavljaju ili su slični navedeni za različiti nastavni predmet: konzultacije, pomoć i savjetovanje s prijateljima u vezi domaće zadaće, dopisivanje na stranom jeziku kao vježba, objavljivanje obavijesti vezanih uz školu, objavljivanje zadataka za vježbu, razmjena mišljenja u vezi sastavaka i lektire, za rad u skupinama pri čemu se nije potrebno nalaziti osobno već komunicirati putem interneta, za izradu projekata, dobivanje potrebnih informacija u slučaju izostanka sa sata, određivanje lokacija pomoću aplikacija virtualnih karti za sat Geografije i Povijesti, prikazivanje izvođenja kemijskih pokusa. Negativan stav obzirom na uporabu *Facebooka* u nastavi učenici su izrazili mišljenjima kako „ *Facebook* ne može pomoći u nastavi jer je namijenjen za zabavu i slobodno vrijeme“, također, da bi „ učenici trebali do rješenja dolaziti sami pazeći na nastavi, a *Facebook* ih od toga ‘odvaja’“ ili pak izričitim odgovorom „ *Facebook* nije napravljen za pomoć u nastavi!“. Za uporabu pametnih telefona u nastavi učenici navode sljedeće primjere: korištenje slika i video prikaza za nastavu, pronalaženje nastavnih glazbenih primjera, uporaba za pronalaženje formula i zadataka iz Fizike, Matematike i Kemije, uporaba aplikacije džepnog računala, putem interneta saznati podatke potrebne za nastavu, aplikacija za u prijevod stranog jezika, pogledati izvođenje određenih vježbi za nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture, pronaći nastavne materijale koji prikazuju način rješavanja određenog matematičkog zadatka, istražiti životopise pojedinih pisaca više nego je opisano u udžbenicima, pronaći internetski objavljene po-

datke o umjetničkim djelima, saznati potrebne informacije u slučaju propuštenog sata, pronaći internetski objavljene prikaze izvedbe određenih likovnih tehnika za sat Likovne kulture, pomoću aplikacija virtualnih karti pronaći određene lokacije za nastavu Geografije i Povijesti, koristiti pametne telefone a ne zapisivati u bilježnice, pronaći zanimljive tekstove i činjenice potrebne za neki nastavni sat, pronaći inspiraciju za uradak iz Likovne kulture, aplikacije za orijentaciju pod nastavom Geografije, aplikacija za ispravljanje pravopisnih pogrešaka, snimanje predavanja za nekoga tko ne može prisustvovati satu, uporaba različitih matematičkih aplikacija, zatim i ideja o tabletima u nastavi za zapisivanje ali i snimanje predavanja. Negativan stav obzirom na uporabu pametnih telefona u nastavi učenici su izrazili mišljenjima kako „ korištenjem pametnih telefona u nastavi će djeca sve manje samostalno razmišljati a sve više se služiti 'prečacima' u dobivanju informacija", da bi „ učenici trebali do rješenja dolaziti sami pazeći na nastavi dok ih pametni telefoni od toga 'odvajaju'", i kako „ ne bi trebalo koristiti pametne telefone jer se pravopis teksta automatski ispravlja, pa zbog toga učenici ne znaju pravopis".

Budući učitelji naveli su sljedeće primjere za implementaciju *Facebooka* u nastavne svrhe: u pojedinim nastavnim jedinicama iz Hrvatskog jezika za usporedbu standardnog govora i internetskog žargona, u Matematici za razmjenjivanje domaće zadaće ili međusobno pomaganje (neka vrsta instrukcija), način da učitelj objavljuje priče, pjesme, tekstove za nastavu Hrvatskog jezika, kod nekog većeg nastavnog projekta oformiti grupu za komunikaciju i razmjenu ideja, u bilo kojem nastavnom predmetu u svrhu komunikacije i dogovora, za nastavu Prirode i društva pri spoznavanju pojma obitelji učenik može pokazati članove svoje obitelji i predstaviti ih, stvaranje grupe za nastavu Matematike na kojoj bi se ažurirali listići, zadaci i zanimljivosti, na razini razreda a ne nastavnog predmeta da postoji grupa za razmjenu mišljenja, materijala i slika, objavljivanje članaka i novosti vezanih uz nastavni sadržaj, za nastavu Prirode i društva pod jedinicom 'Dan, mjesec, godina' na svom profilu učenici mogu poredati fotografije od prošlosti do danas, traženje gramatičkih pogrešaka u *Facebook* objavama kao vježba za sat Hrvatskog jezika, na chatu potaknuti između učenika raspravu o nekoj problematici knjige za lektiru, korištenjem hrvatskog jezičnog portala ispravljati pravopisne pogreške, za Sat razrednika učenje o komunikaciji i zlostavljanju putem društvenih mreža, govoru mržnje, diskriminaciji i predrasudama, u svrhu promocije: razred prikuplja novac za neki cilj, i u tu svrhu organizira predstavu ili priredbu, na nastavi Hrvatskog jezika uočavanje obilježja razgovornog stila, za komunikaciju, dogovore i razmjenu dokumenata i nastavnih materijala s učenicima i roditeljima, u nastavi Prirode i društva pokazati učenicima kako vršnjaci žive u drugim dijelovima domovine ili svijeta ali u drugim okolnostima, za komunikaciju s učenicima vršnjacima drugdje u svijetu, za promicanje socijalizacije i komunikacije, za dogovore oko terenske nastave, za zadavanje domaće zadaće, u nastavi Matematike zadatke koje učenici ne stignu napraviti na nastavi riješe kod kuće a učitelju pošalju postupak i rezultate, za ponavljanje sadržaja u obliku kviza, za objavu korisnih videa, fotografija i prezentacija, za olakšavanje komunikacije među učenicima dok nisu u školi a rade grupne projekte ili zadatke, za likovne reprodukcije u digitalnom obliku, grupe za dopunsku i dodatnu nastavu Matematike. Negativan stav obzirom na uporabu *Facebooka* u nastavi budući učitelji su izrazili mišljenjima kako „ učenici ne bi znali granicu uporabe *Facebooka* za zabavu i u svrhu učenja", „ nije primjereno za nastavu iako će jednog dana možda biti", „ *Facebooku* nije mjesto na nastavi i nepotreban je u osnovnoj školi: umjesto toga korištenje elektroničke pošte za dodatne materijale i zadaće", „ *Facebook* je neprimjeren i privatan, a njegovo korištenje neprofesionalno od strane učitelja", „ takva nastava ne bi bila uspješna jer je *Facebook* izvor zabave a ne učenja", „ uzrast je premlad za korištenje *Facebooka*", „ djeca previše vremena već i sada provode koristeći *Facebook* da bi ga se još upotrijebilo na nastavi", „ postoje društvene mreže koje bi bile znatno uspješnije u nastavi". Budući učitelji naveli su sljedeće primjere za implementaciju pametnih telefona u nastavne svrhe: pri izradi projekata i grupnog rada ili istraživačkom radu za prikupljanje potrebnih podataka, ali i za samostalni rad i traženje informacija o određenoj temi, za aplikaciju kompasa kada se uči snalaženje u prostoru, uporaba aplikacije Google maps pri učenju reljefa, google maps bi pokazivale razlike u nizinama i visinama, korištenje GPS-a pri učenju orijentacije, upora-

ba aplikacije džepnog računala za provjeru dobivenog rješenja, praćenje npr. temperature i vremenske prognoze za nastavu Prirode i društva (npr. izlasci i zalasci sunca tijekom jednog tjedna ili jednog dana i zapisivanje podataka u tablicu), za istraživačku nastavu o obilježjima pojedinih krajeva Hrvatske (slike, i dr.), za ispravljanje pravopisnih pogrešaka, za zadaću Matematike i matematičke aplikacije, za fotografiranje i snimanje na terenskoj i izvanučioničkoj nastavi, na satu Informatike istraživanje o mogućnostima tehnologije, za medijsku kulturu snimanje filmova ili razgovora, u glazbenoj kulturi reprodukcija glazbenog djela, na bilo kojem nastavnom satu pametni telefon u potpunosti može zamijeniti računalo, unaprijed pripremljene materijale učenici bi smjeli preuzeti za vrijeme nastave i čitati s uređaja pa tako ne gubiti vrijeme na prepisivanje zadataka, za fotografiranje sadržaja koji bi se koristili u nastavi, korištenje kviza kao aplikacije pri čemu učenici brže rješavaju ispit znanja i odmah dobiju rezultate, snimanje glume ili recitacije pa pregledavanje materijala i optimalno mijenjanje načina izvedbe, uporaba aplikacije za ugađanje instrumenata i prepoznavanje tonova, za mogućnost zamjene tiskanih udžbenika, za prikaz određenih destinacija (npr. Lonjsko polje) i za one koji nisu tamo bili pa putem fotografija znaju o čemu je riječ, na nastavi Informatike pri sadržajima programiranja, računalnih sustava i vrsta računala, za učenje i poučavanje o obradi fotografija, u medijskoj kulturi za snimanje kratkog filma, u Glazbenoj kulturi za snimanje zvukova, uporaba online igrice za vježbanje nastavnih sadržaja, pretraživanje aplikacijom Youtube za sadržaje koji se mogu primijeniti u nastavi, uporaba matematičkog programa Geogebra, u Hrvatskom jeziku pri učenju sadržaja telefonskog razgovora. Zatim se navode i mišljenja kako su od pametnih telefona u nastavi bolji tableti. Zatim, kako se pametni telefoni mogu koristiti u svim oblicima nastave ali da je bitno da tehnologija ne postane sama sebi svrha a da su „ nastavne metode iste kao i prije 100 godina“. Također se navodi i ideja QR kodova, pa da umjesto udžbenika učenici koriste pametne telefone pa uz pomoć određenih aplikacija učitavaju potrebne materijale. Negativno mišljenje o uporabi pametnih telefona u nastavi izraženo je odgovorom kako „ možda bi se pametni telefoni mogli koristiti u nastavi određenih predmeta, ali ne znam bi li nastava bila uspješnija“.

Rasprava

Rezultatima dobivenim istraživanjem vidljiva je mala statistički značajna razlika između učenika i budućih učitelja o komunikaciji putem *Facebooka* u nastavne svrhe s čime se budući učitelji više slažu, kao što su rezultati i kod učenika i kod budućih učitelja pokazali da trenutno još nije ustaljen takav način nastave. Iako je statistički mala razlika u pogledu uporabe *Facebooka* za dogovore oko nastavnih pitanja između učenika i budućih učitelja, učenici se na taj način češće dogovaraju sa svojim vršnjacima nego s kolegama budući učitelji. Statistički nema razlike između budućih učitelja i učenika o korištenju *Facebooka* kao sredstva obavještavanja u nastavne svrhe, no rezultati također pokazuju kako su budući učitelji skloniji uporabi *Facebooka* nego što to učitelji čine danas. Učenici značajno više nego učitelji smatraju kako bi nastava uporabom *Facebooka* bila zanimljivija. Značajna razlika pokazala se kod pozitivnog mišljenja učenika u odnosu na buduće učitelje o naklonosti za obogaćivanje nastave komunikacijom putem *Facebooka*.

Budući su učitelji također više nego učenici skloniji uporabi pametnih telefona u nastavne svrhe u čemu se pokazala mala statistički značajna razlika, s time da rezultati pokazuju i vrlo pozitivno mišljenje o implementaciji pametnih telefona u buduću nastavu. Nema statistički značajne razlike između mišljenja učenika i budućih učitelja o uporabi pametnih telefona za uspješnije učenje i poučavanje, a rezultati su u oba slučaja pozitivnog mišljenja. Pozitivnog su mišljenja i učenici i budući učitelji obzirom na uporabu pametnih telefona u realizaciji nekih nastavnih ideja, s time da je značajnija razlika obzirom na učenike.

Kvalitativna analiza pokazala je kako učenici kao i budući učitelji poimaju uporabu *Facebooka* i pametnih telefona u skoro svim osnovnoškolskim nastavnim predmetima. Kako na sličan način Mazer i sur. (2007) donose prijedloge studenata za unapređenje nastavnog procesa uporabom *Facebooka* a English i Duncan-Howell (2008) provode određene dijelove nastave učitelja pripravnika uporabom *Facebooka* prikazujući tako pojedine nastavne sadržaje, tako se navedeni

rezulatati mogu korelirati s idejama i prijedlozima dobivenim ovim istraživanjem i pokazati određenu sličnost. U korist uporabe *Facebooka* učenici su se najvećim dijelom opredijelili za nastavne predmete Matematike, Likovne kulture i Engleskog jezika, a budući učitelji u nastavi Geografije i Prirode i društva. Uporabu pametnih telefona učenici najviše povezuju s nastavnim predmetom Matematike, a budući učitelji u nastavnim predmetima Prirode i društva i Informatike. U primjerima uporabe *Facebooka* i pametnih telefona učenici kao i budući učitelji uočavaju mnoge prednosti za obogaćivanje nastave. Kao što je navedeno i u dosadašnjim suvremenim istraživanjima (Davis, 2010; Matasić i sur., 2011). tako se i u rezultatima ovog istraživanja navode primjeri kreativnog pristupa nastavi uporabom *Facebooka* i pametnih telefona, a neki od njih su pristup nastavnim i srodnim sadržajima objavljenih internetom u obliku video, audio i slikovnih prikaza, naprednija mogućnost komunikacije (oblikovanje komunikacijskih grupa), korelacija među nastavnim predmetima i znanostima, mogućnost ne samo naprednijeg školskog već i kućnog uratka kao i zajedničkih projekata, alternativni pristup nastavi i nastavnim sadržajima u slučaju neprisustvovanja nastavi, te mogućnost elektroničke dokumentacije nastavnih sadržaja u obliku teksta (umjesto uporabe bilježnica i udžbenika), slike i video snimke (kamera pametnih telefona). Dok *Facebook* i učenici kao i budući učitelji više povezuju s mogućnostima naprednijeg načina komuniciranja kao što su pokazali i rezultati dosadašnjih istraživanja (Cain i Policastri, 2011; Lam, 2012), pametne telefone koristili bi zbog pristupa raznim aplikacijama koje podržavaju radnje kao što su prijevod sa stranog jezika, računalne operacije, virtualni glazbeni instrumenti, orijentacija u prostoru (GPS i virtualne geografske karte), kao i one za ispravak pisanih jezičnih pogrešaka te uporaba QR kodova na usporediv način s rezultatima dobivenim suvremenim istraživanjima toga područja (Jahnke i sur., 2012; Davis, 2010; Matasić i sur. 2011; Alden, 2013; Möller i sur., 2011) .

Kao što su pokazali rezultati i nekih suvremenih istraživanja (Mazer i sur., 2009; Aultman i sur., 2009; Selwyn, 2009; Greene i sur., 2006; Barnes, 2006), zanimljivo je također kako veliki postotak učenika kao i budućih učitelja ne bi implementiralo *Facebook* u ikoji nastavni predmet kao ni pametne telefone, iako u manjoj mjeri. Iako su u nekim od tih odgovora navedena objašnjenja kako je *Facebook* privatan i nije osmišljen za uporabu u nastavne svrhe, kako mu je smisao isključivo zabava a ne učenje i kako učenici ne bi znali razlučiti razliku, kako se time iskazuje neprofesionalnost učitelja i kako bi neki alternative mogle biti učinkovitije (npr. elektronička pošta), u jednoj od ispitanih škola prethodila je negativna situacija povezana s uporabom *Facebooka* koja je prilikom ispunjavanja upitnika među učenicima rezultirala otporom prema toj društvenoj mreži. Negativni komentari vezani uz pametne telefone objašnjavaju kako mnoštvo aplikacija daje prebrz i prejednostavan pristup informacijama i drugim mogućnostima što može dovesti do manjeg osobnog angažmana učenika obzirom na svoje kompetencije nego što je optimalno, i da njihova implementacija u nastavu ne znači i nužno veću uspješnost u ishodima učenja i poučavanja, odnosno, da multimediji ne smiju u nastavi biti sami sebi svrhom.

Zaključak

Osim što je cilj ovog rada usporediti mišljenja učenika i budućih učitelja o uporabi *Facebooka* i pametnih telefona u nastavne svrhe, također se iz dobivenih rezultata može očitati uporaba multimedija i društvenih mreža u nastavi iz trenutne perspektive, kao i iz one koje nam za učenje i poučavanje u osnovnim školama obzirom na naredne generacije sugeriraju budući učitelji. Vidljivo je stremljenje i pomak u nazorima o multimedijima i društvenim mrežama implementiranim u osnovnoškolsku nastavu među učiteljima današnjice, što je također u skladu s vremenom i načinom na koji žive, uče i djeluju današnja djeca osnovnoškolske dobi, koju je u potpunosti moguće opisati kao u prvom poglavlju *Homo Interneticus*-om. No, s pozitivnim mišljenjima kako učenika tako i budućih učitelja upliću se i negativne konotacije i mišljenja o uporabi *Facebooka* i pametnih telefona obzirom na prisutnost neugodnih situacija ali i predrasuda, pa nam rezultati ovog rada pokazuju kako treba u obzir uzeti ne samo pozitivne aspekte korištenja *Facebooka* i pametnih telefona u nastavi već i one negativne, a time i ukazati učenicima na mogućnost njihove zlouporabe i načina kako osigurati njihovo korištenje u smislu privatne sigurno-

sti. Ipak, rad obiluje nastavnim primjerima i zamislima o tome kako u osnovnoškolsku nastavu implementirati *Facebook* i pametne telefone kako učeničkih tako i onih budućih učitelja, što je samo po sebi pokazateljem pozitivnog statusa multimedija i društvenih mreža u (budućoj) nastavi, kao i poticaj za istraživanja daljnjeg razvoja ovog područja u osnovnoškolskom (a i drugom) učenju i poučavanju.

Literatura

Alden, J. (2013). Accommodating Mobile Learning in College Programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *17*(1), 109-122.

Alias, A. A., Manan, N. A. A., Yusof, J., & Pandian, A. (2012). The Use of Facebook as Language Learning Strategy (LLS) Training Tool on College Students' LLS Use and Academic Writing Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *67*, 36-48.

Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 636-646.

Barnes, S. B. (2006). A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday*, *11*(9).

Cain, J., & Policastri, A. (2011). Instructional Design and Assessment: Using Facebook as an Informal Learning Environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *75*(10), Article 207.

Davis, M. R. (2010). Solving algebra on smartphones. *Education Week*, *29*(26), 20-23.

English, R. M., & Duncan-Howell, J. A. (2008). Facebook© goes to college: Using social networking tools to support students undertaking teaching practicum. *Journal of Online Learning and Teaching*, *4*(4), 596-601.

Greene, K., Derlega, V. J., & Mathews, A. (2006). Self-disclosure in personal relationships. In A. L. Vangelisti, & D. Perlman (Eds.),*The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 409-427). New York: Cambridge University Press.

Jahnke, I., Bergström, P., Lindwall, K., Mårell-Olsson, E., Olsson, A., Paulsson, F., & Vinnervik, P. (2012). Understanding, reflecting and designing learning spaces of tomorrow. *Proceedings of IADIS mobile learning*, 147-156.

Lam, L. (2012). An Innovative Research on the Usage of Facebook in the Higher Education Context of Hong Kong. *Electronic Journal of e-Learning*, *10*(4), 378-386.

Matasić, I., Eret, L., & Dumančić, M. (2011). Example of Personalized m-Learning Mathematic Class ("Mobile Learning"). In V. Šimović, W. Afric & G. E. Lasker (Eds.), *Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on 11th ICESAKS: Information, Communication and Economic Sciences with Art in the Knowledge Society* (pp. 9-14). Zagreb: UFZG, Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb.

Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll See You On ''Facebook'': The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, *56*(1), 1-17.

Möller, A., Thielsch, A., Dallmeier, B., Hendrich, A., Meyer, B. E., Roalter, L., Diewald, S., & Kranz, M. (2011). Mobidics–improving university education with a mobile didactics toolbox. In *Ninth International Conference on Pervasive Computing (Pervasive 2011), Video Proceedings* (pp. 1-4).

Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, *34*(2), 157-174.

Lidija Eret
Osnovna škola Eugena Kvaternika
Školska 4, 10410 Velika Gorica, Hrvatska
lidija.eret@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 401-415

Opinions of primary school students and teacher candidates about the possibilities of facebook and smartphones implementation in education

Lidija Eret
Eugen Kvaternik Primary School, Velika Gorica, Croatia

Abstract

Daily communication of today's students increasingly involves the use of smartphones and various social networks. This paper presents an opinion analysis of eighth-grade primary school students (N = 126) and final year students of faculty of teacher education (N = 116) in what way Facebook as a social network and smartphones as a means of communication can be used in education. It also presents student's and teacher candidate's conceptual design to enrich the education process and communication using Facebook and smartphones. Opinions of students and teacher candidates were demonstrated using 10 questions questionnaire, of which 8 were evaluated with Likert scale of 5 degrees, while 2 final questions were open-ended type.
Keywords: *social networks in education; Facebook in education; mobile-learning; primary school; smartphones in education*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 416-424

Blog as a potential tool of modern education and a bridge between a student and a teacher

Monika Frania
Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia in Katowice

Abstract

Blog classified as social media has been present on the Internet for a relatively long time. However, its features and technical capabilities related to the publication of content have changed considerably since its inception. It can be defined as a regularly updated website (typically run by an individual or small group) that is written in an informal or conversational style.

Many teachers have attempted to implement a blog in educational context to enhance the communication environment and to support teaching and learning since 2005. Blogs can teach a variety of skills in addition to the particular subject under discussion. Regular blogging fosters the development of writing and research skills. Blogging also supports digital literacy as the student learns to critically assess and evaluate various online resources.

This article examines briefly the basic functions and the uses of a blog in broadly-taken education, as currently many teachers and educators decide to use this modern publishing tool to support the teaching and learning processes.

Key words: *blogging; educational blogs; learning; social media; tools;*

Introduction

In a world where new and traditional media coexist with each other and we can speak of the culture of convergence and when the rapid development of digital media causes the development of 'media culture' (Wrońska, 2012, p. 73) – the concept 'blogosphere' is already well known. Meanwhile, several years ago there were a few blogs, and the term was not widely disseminated. In the late 1990s blogging changed the way of communication (Kaplan, 2012, p. 4). Today, the blogging market is very broad: from hobby (e.g.: cooking, travel, fashion, memoirs), through politics and business, to education, which from the perspective of this article is particularly important. In the following discussion I will try to describe the uses of blogs in the context of modern education in and outside school. Based on the analysis of the documents, which in this case are blogs and websites, and a qualitative exploration, I will try to show the pros and cons of blogs, I will look into their role in supporting the educational process as part of the complementary model frame of learning and supporting active methods of learning.

What blog is and what is not

Blog, formerly called a diary or an online diary, is very different from its traditional counterpart in that such private notebook with writings, impressions, opinions and ideas was deeply hidden under the pillow. Today bloggers are expecting something completely different – publicity, feedback from readers and Internet users who are supposed to provide their comments, subscribe and "like it". (Piontek & Conklin, 2009, p. 25). In this act of communication between senders and receivers a constant interaction is seen, which is an excellent reflection of interactivity and which is understood as one of the many features of the new media.

Although, blog is sometimes used as a tube by amateur journalists in citizen journalism to disseminate information, describe events and comment on reality, it cannot be, by definition, reduced to the form of an online newspaper. Admittedly, posts appear there from time to time,

but generally, the principle of periodicity seen in the press (e.g. Newspapers, weeklies, biweeklies, monthlies etc.) is not preserved.

The term 'blog' does not equate with the definition of a website or portal. A blog is much more than a traditional website, where someone once put some content, which is updated from time to time, if needed.

So what is a blog? It is a form of communication classified as social media. The etymology of this term leads us to the English word: weblog (Kaplan, 2012, p. 8). This is how this type of form was called in the beginning. The term "Web" means a network, the Internet, while the "log" is derived from logging into the website, but primarily, this can also be explained as short for the noun 'logarithm' or the verb 'to record', 'to note'. The term 'blog' was coined as short for a longer term, 'weblog' to denote a kind of a personalized website where the content is arranged in reverse chronology. Posts, i.e. new entries and texts marked with dates, are written frequently and the latest one is always at the top of the page. Originally, diaries of this type were kept by few individual Internet users. Currently, among the authors there are both individuals and groups, as well as institutions. Generally, the content is subjective, there is no typical censorship or publishing control (as opposed to that in the traditional media – exercised by a publisher, an editor, etc.). Most blogs encourage the readers to interact by placing comments under the posts and sharing the posts by means of social media.

In the beginning, a blog played only an entertaining role. Over time, with the increase of its popularity, more and more theorists and practitioners have begun to see the educational potential that lies in this tool, which formed part of a wider trend in using social media in education (Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R., & Punie, Y., 2014, pp. 10-12) in the context of participatory culture, which is also present in schools. Schools are nowadays attended by digital natives, who require transformation, and even a redefinition of education, the beginnings of which is education supported by advanced technologies and social media. Blog – available online on various portals and sites, as a user-friendly publishing tool, provides interactive activities by cooperating with multiple applications and tools. It is the space of co-creation and sharing. As a result, it can support the educational processes carried out independently of the location and type of institution. It provides an added value to a teacher's workshop at each level of education as it works with other portals, Web 2.0 tools, and implements simple forms of e-learning (Rudnicka, 2012, p. 3). Educational blogs, or edublogs can be used to work with a group, publish ads or give feedback on the analyzed essays. Blogs are kept by both science teachers – for example mathematics teachers, and by the humanists – for example philosophers in order to explain in an accessible way the intricacies in their respective fields of knowledge (Walter, 2014, pp. 133-134).

Classification of blogs

Blogs in education can fulfil a whole range of functions and take many forms. Based on the study of the literature in this area and an analysis of 37 English-language educational blogs and 14 Polish language blogs, which I made between December 2014 and January 2015, I would like to propose a classification based on the following three categories:

- author or preparer and publisher of posts;
- functions of the blog;
- type of material and the content posted on the blog.

Division of blogs by author

The simplest division of blogs which are used in broadly-taken education may be made by focusing on authors of the content. If the form of communication is used as a supporting element in the teaching process in the classroom, it seems justified to follow the classification described below:

- *teacher's blog* – only a teacher or an educator has the access and possibility to create the content; the topics and frequency of publication of posts are up to the teacher; the blog may be addressed to students but also to other teachers;

- *student's blog* – in this case a single student is an author of the posts; depending on the purpose of keeping the blog, it is up to the young person only what he/she will include in their blog, but he/she may also be inspired by the outside environment (e.g. by the teacher);
- *class team's blog* – the author is not only one person; the final content is decided by the whole class or group of students, who are co-authors;
- *institution's blog* (school or a non-school entity) – the formal author, in this case, is an institution; it may be just a school or educational institution (with an educational, informative or promotional objective), but also a non-school entity, such as an NGO or educational publisher; in the context of the institutional blog we can speak of school education but also non-school and non-formal education; the blog may be addressed to a wide variety of readers.

lthough the division presented above seems to be simple and clear, it is its clarity that allows me to have a further insight into the division of blogs by function, which partly overlaps with the division by author.

Division of blogs by function in broadly-taken education

Although it is difficult to draw the line between the functions that blogs can fulfil, as they are converging multimedia and actually their objectives often overlap, by analyzing various examples I have singled out certain areas of application which I mention and describe briefly below.

- *Blog as a platform of information from the teacher* – it is a kind of information channel, which at first glance resembles a traditional one-way model of message transmission. Indeed, the most active party, the sender is a teacher here. He is the one to create content, enter posts, decide on the form and frequency of the posts. However, we should not forget of interaction, which gives the option to comment under posts. Blog as a platform of information from the teacher is the most common place where additional material is provided in order to extend or supplement students' knowledge on a topic. Students read the posts outside school, in their free time, sometimes as part of their homework. It is often the case that teachers-enthusiasts want to make children and young people more interested in additional contents and encourage further exploration. This category also includes blogs which are a kind of a notice board containing up-to date organizational information for the class team. It is noteworthy that in this category there are also blogs of teachers, which are addressed to other educators – for example, as a platform to exchange information on teaching methods, innovative ideas and inspirations.
- *Blog as a student's e-portfolio* – it is a tool that may be used by an educator as part of a process of evaluating the progress and achievements of children and young people. The blog may become a place where the student inspired by the teacher or under the control of the teacher publishes all his/her work (e.g. works of art, projects, compositions, etc.), and the reverse chronology allows the reader to track the progress that has been made. This type of electronic portfolio greatly facilitates collecting, organizing and archiving material. Also the student is able to analyze his/her progress over a selected period of time. Other advantages of such use of the blogosphere include the chance for inspiration and collaboration with other students, the access to digitized student's work by his or her parents, who may also be the receivers of the published information.
- *Blog as a class team's diary* is a type of an archive or an album in which individual students, groups of students or a teacher can put photos, videos and descriptions of important events in the life of the class and/or school. The act of collecting material of this type integrates the group; it lets them create their own history. The electronic form makes collecting the memories much easier. Also their dissemination – for example in order to promote the school – is more accessible and beneficial for economic reasons. Editing a blog of this type is also educational in nature: it teaches teamwork, coopera-

tion and compromise. These types of blogs have the potential to replace the popular traditional classroom newspapers.

- *Blog as a way of developing skills and knowledge* plays the role of an exercise itself. Work on the blog – preparing materials, writing texts, taking photos, making and processing videos, teamwork – strengthens and develops many competencies among children and young people, if they are responsible for the final content of the online diary. Young people have the opportunity to deepen their professional knowledge. When searching for information, they learn how to select content, express thoughts and operate ICT tools. Although many of these skills are learnt "by the way"; this feature of the blog is essentially invaluable and priceless.
- *Blog may also play a motivational function* to develop the students' own skills and interests in broadly-taken out-of-school education. This may be included in the trend called *edutainment*. When analyzing this aspect, it is no longer important whether we are considering the creation and publishing of the content or receiving, reading and watching available blogs containing educational and leisure related elements.
- *Blog as a teaching tool and upbringing technique* is, on the one hand, understood as a form of work aimed at achieving the objectives of teaching (for example, as a source of material or as a kind of exercise). On the other hand, referring to the division of educational techniques by Mieczysław Łobocki – this tool belongs to a group of techniques for sharing opinions and is most similar to the free verbal expression technique (Łobocki, 2003, pp. 233-243). Active participation in the creation of online diaries may not be limited to the verbal expression only, because – as I will mention further in the article – they can also include images, sounds, etc. As a technique of this type, the blog may serve as an encouragement for interaction among students and between students and a teacher. It can be used to better understand each other and it allows the students to express themselves and share their thoughts.

The boundaries between the above functions of a blog used in broadly-taken education are neither constant nor can they be defined unambiguously. Very often they overlap, criss-cross and in the skilful hands of a teacher they can make teaching and education processes in and outside the classroom more attractive.

An interesting process of communication via a blog was presented by J. Piontek and B. Conklin, who took into account the subjects of communication and the role of the blog :

- *teacher to parents* (information, presentation of current work and progress)
- *teacher to class* (information, discussion)
- *students to parents* (information, presentation of current work and progress)
- *students to class* (information, discussion and presentation of current work and progress) (Piontek & Conklin, 2009, p. 29). In this division, parents were also taken into account in the context of school education, as they may be receivers of blogs as well.

Division of blogs by form and nature of the published content

Another simplified division of blogs used in education is a classification by nature of the content. The following blogs can be distinguished:

- *traditional blog* – primarily based on the word;
- *vlog*, or *videoblog,* where mainly videos are published: short ones, made on one's own or found on the Internet;
- *photoblog*, which is a type of a diary mainly filled with photos;
- *linklog,* on which the author collects references (links) to his/her favourite websites;
- *microblog* (e.g. Twitter or Blip), based on a very short text entries.

Sometimes a *moblog* is also mentioned, not so much because of the type of content but because of the mobile device with which the information is delivered. An example of good practices in the use of the microblog Twitter and mobile devices in the development of language

skills of communication and in terms of digital literacy among students of three secondary schools in Spain is a project under the research carried out by E. Vasquez Cano (2012). An analysis of the results showed a clearly positive impact of Twitter on developing the above competencies (Vasquez Cano, 2012, pp. 134-145).

Undoubtedly, blogs used in education and for the purpose of achieving the objectives of education can combine a variety of contents to create a mixed variant. Class team blogs serve here as an example – they are treated as a diary of events, with a greater number of "editors", and each student can specialize in a different form: one writes texts, another makes videos, still another one is a very good photographer. Regardless of the type or form of the blog, the typical elements in common are as follows:

- post date – the date of publishing each individual post while maintaining the reverse chronology;
- category – each post is assigned to one or more thematic groups and tagged;
- title of the post;
- body – the main content of a single post;
- trackback – links to other sites;
- comments – short posts by receivers or readers, usually added under the posts;
- permalink – URL address for every single article or text;
- footer – usually at the end of the post there is a place for date, author, category, number of views, etc. (Duffy & Bruns, 2006, / online /).

Advantages and disadvantages of educational blogs

Blogs classified as social media are nowadays a very popular form of self-expression for a young man. If skilfully used, they can develop communication skills and increase digital literacy. Their asynchronous form makes education independent of time and place, contributing to individualization also in the process of education, e.g. each student may, at any time, at his/her own pace refer to the educational material posted by the teacher as a blog post. In addition, the use of mobile tools also makes the process independent of place. This kind of a diary can be read or created at school, at home, but also, for example, while travelling. As a kind of social media, it helps to increase motivation and engagement in joint activities, for example through cooperation in its production. It helps to overcome shyness. A blog gives you the opportunity to learn in action and helps to build a bridge between the individual members of the team, but also between students and the teacher (The Ulimate Guide / Online /)). Literature on this subject says that blogs can also be helpful in: promoting analytical and critical thinking, stimulating creativity and intuition, developing the skills to identify analogies and also that they are a powerful medium that facilitates a wide access to information and promotes the verification of its quality. In addition, working on a blog inspires establishing contacts and social relations (Richardson, 2010, p. 20).

Naturally, a blog will not replace a traditional meeting in the classroom and the personal master-pupil relationship. The risks can be avoided if it is understood as a form, a means to an end, rather than an end in itself. Among the challenges that a teacher using this tool in the classroom must face there is for example: copyright. It is a good practice to teach students, from the very beginning, to use the available resources in accordance with the copyright law, resources that are open and available for free under the Creative Commons license type. It is necessary here to reflect critically on the selection of content. Similarly, while reading blogs of other authors, also selectivity is invaluable, because an educator or a parent not always has control over messages the child has contact with. It is also a challenge to master the basic technical features of the blogging platform support – this applies to both teachers and students. Most of the major professional platforms provide the user with the CMS, i.e. Content Management System, which makes the establishment and operation of a diary on this platform quite simple, even for a less advanced Internet user (Bonek & Smaga, 2014, p. 177). Particularly among young children – choosing the right platform is the job of an adult. The most globally popular blogging platforms

of a general nature are: Blogger, WordPress and LiveJournal. It is also important to secure a blog and create the terms and conditions or ethical regulations concerning the method and quality of the content. The feature of moderating comments under posts should also be considered, because the risks of phishing, cyberstalking or "hating" can completely ruin the educational dimension of blogging. The teacher's tasks will include tutoring students to draw attention to issues of private data or confidential information not only in the form of text, but also pictures and videos. As part of the care for the safety of children and young people in cyberspace, and in this particular case – in the blogosphere, we should also remember about raising awareness and media competence adequately in the context of media literacy.

Several examples of edublogs and teaching blogs

One of the most popular blogging platforms that specializes in publication of educational topics is edublogs.org, where since 2005 almost 2,893,000 blogs have been created by students, teachers and educators. It is a space where people who teach and who learn meet to share various forms of publication and content created with the use of information technology. The platform is global, as can be seen by the annual report of the best blogs rewarded in various categories by the platform authors. The purpose of the Edublog awards is promote and demonstrate the educational values of these social media (http://edublogawards.com/about-the-edublog-awards/ /online/)**.** Table 1 shows the best blogs in the selected category in 2013 and 2014.

As the platform has many functionalities, a teacher can treat his/her blog as his/her class website and publish news for students and parents. This can also be a kind of an event calendar. However, the most important thing is that it can also provide educational content in the form of sources and material. For a student, a blog becomes a safe space outside the classroom, in which he/she is able to share his/her own work with other students through computers but also through mobile devices such as tablets and smartphones. Edublogs.org allows users to have access to many tools such as wiki. An important feature is that an educator has the full control over the settings of privacy and confidentiality as well as the quality of content in blogs of his/her students. The users of the platform concerned form a kind of community centred around blogging and participate in many other events: contests, discussions, etc. A team of platform administrators made a certain classification of the blogs during the annual competition for the best blog, and this classification is worth having a closer look at. Depending on who keeps the diary and for what purpose, its characteristics are different. For example, http://teosblog.edublogs.org/ is a student's blog where the author publishes interesting facts about the world, experiences, reports on the class's events, and e.g. song lyrics. The blog of the fourth grade class from primary school can be found at: http://misterwolfe.blogspot.com/. A group of students publish information about the life of their class, tasks and challenges to take, recommend books, refer to issues related to art, English or mathematics. On the blog we can find texts, pictures, as well as podcasts, videos and useful links. Similar forms can also be found on another blog: http://bdonofrio.edublogs.org/. This is a teacher's webpage aimed at publishing some interesting facts, but also webquests or tasks for the students. The objective is clear: to communicate with students and other members of the school community and to encourage a discussion.

Table 1
The 2013 and 2014 Edublogs Awards Winners in selected categories of educational blogs

Category	2013	2014
Best Individual Blog	https://antoineta.wordpress.com/ (Bulgaria)	https://antoineta.wordpress.com/ (Bulgaria)
Best Group Blog	http://zpg-sandanski.com/blog/ (Bulgaria)	http://cougarnewsblog.com/ (USA)
Best New Blog	https://spellingitoutblog.wordpress.com/ (Scotland)	http://tpanayotova.blogspot.com/ (Bulgaria)

Best Class Blog	http://cougarnewsblog.com/ (USA)	http://bdonofrio.edublogs.org/ (USA)
Best Student Blog	https://autisticandproud.wordpress.com/ (Ireland)	http://teosblog.edublogs.org/
Best Ed Tech – Resource Sharing Blog	https://antoineta.wordpress.com/ (Bulgaria)	http://www.de-sita.com/ (Bulgaria)
Best Teacher Blog	http://edutech4teachers.edublogs.org/ (USA)	http://edutech4teachers.edublogs.org/ (USA)
Best Library/Librarian Blog	http://mediaspecialistsguide.blogspot.com/ (USA)	http://ilieva-dabova.blogspot.com.es/ (Bulgaria)
Best Administrator Blog	http://esheninger.blogspot.com/ (USA)	http://jcastelhanothisandthat.blogspot.com/ (USA)
Most Influential Post	http://www.vchas.com/2013/09/10.html (Bulgaria)	http://www.teachthemenglish.com/ (Scotland)
Best Individual Tweeter	https://twitter.com/techwithintent (USA)	https://twitter.com/mrkempnz (Singapore)
Best podcast or google hangouts	http://www.stpetersbrayblog.com/ (Ireland)	-
Best Use of Videos and Media in Education	http://arflashcards.com/ (USA)	http://songstoteachenglish.edublogs.org/ (global)
Best Educational Wiki	http://ictmagic.wikispaces.com (UK)	http://englishclassroombg.wikispaces.com (global)
Best Educational Use of Social Network	https://sites.google.com/site/skypershello/ (global)	https://www.facebook.com/kinneilprimary (UK)
Best Mobile App	http://arflashcards.com/ (USA)	https://itunes.apple.com/us/app/alan-peat-pocket-app-exciting/ (global)

Naturally, the platform edublogs.org is not the only one which can be used to create an educational blog. It is worth mentioning that the receivers and readers of an online diary are not necessarily a closed group. The network is global and so the audience can be such. However, the technical solutions in a specific country, school, or finally, class – are closely related to the capabilities and trends in a very local community.

One of the many important initiatives of the Polish educational blogosphere can be e.g. a blog dedicated to teaching German to Poles: http://blog.tyczkowski.com/. One can find teaching material on grammar and vocabulary, videos, interactive exercises, podcasts and many other features there. Another example is the teacher's blog: http://www.tableciaki.blogspot.com/, where she inspires other educators to support education (particularly early childhood education) with new technologies, by reporting on the work and progress of her students who use tablets and other gadgets.

Educational blogging has become nowadays one of many alternatives to support school teaching and make it more interesting. If properly used, the tool can help to develop knowledge, skills and competencies, and serve as a source of joy and satisfaction for both teachers and students, i.e. for those who publish and for those who read and watch.

In lieu of a summary

Educational blogosphere is expanding from year to year. Although in most cases a blog is not defined directly as a teaching tool, aid, a form of work in curricula – taking into account the above considerations – it can certainly be identified as a part of modern education. It is an alternative which is used by modern and creative teachers, who modify and adjust the blog to their own needs and educational objectives. When students encouraged by the educator begin to create their own educational blog (individual or in group) they do it in a completely natural way,

as receivers and participants of the surrounding culture of participation and a communication sphere filled with social media. Can the blog be a bridge between the teacher and the students then? I think it can, and that is why it is worth using this form of publishing content for the educational purposes. It becomes a part of an increasingly popular model of blended learning.

References

Bonek, T., & Smaga M. (2014). *Internet dla seniora. Praktyczny poradnik jak stawiać pierwsze kroki w sieci.* Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.

Duffy, P., & Bruns, A. (2006). *The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities.* In *Proceedings Online Learning and Teaching Conference* 2006, 31-38, Brisbane. /online/ Retrieved on 15th January 2015 from http://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf

http://bdonofrio.edublogs.org//online/. Retrieved on 10th January 2015.

http://blog.tyczkowski.com//online/. Retrieved on 10th January 2015.

http://misterwolfe.blogspot.com//online/. Retrieved on 10th January 2015.

http://teosblog.edublogs.org/ /online/. Retrieved on 10th January 2015.

http://www.tableciaki.blogspot.com//online/. Retrieved on 10th January 2015.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium.

Kaplan, A. (2012). *Blogs: Finding Your Voice Finding Your Audience*. New York: The Rosen Publishing Group.

Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.

Piontek, J., & Conklin B. (2009). *Blogs, Wikis and Podcasts, Oh My! Electronic Media in the Classroom*. Huntinghton Beach: Shell Education.

Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcast, and Other Powerful Web Tools for Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.

Rudnicka, I. (2012). *Nowe środowiska uczenia się i nauczania w cyfrowej przestrzeni edukacyjnej biblioteki szkolnej z wykorzystaniem bloga* /online/. Retrieved on 10th January 2015 from http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/rudnick.pdf

The Ultimate Guide To the Use Of Blogs In Teaching /online/. Retrieved on 10th January 2015 from http://www.educatorstechnology.com/2012/06/ultimate-guide-to-use-of-blogs-in.html

Vasquez Cano, E. (2012). *Mobile Learning with Twitter to Improve Linguistic Competence in Secondary School*, The New Educational Review 29 (3), 134-147.

Walter, N. (2014). *Edukacja pozaszkolna w Internecie*. In S. Dylak & S. Ubermanowicz (Eds.), *Strategia nauczania – uczenia się infotechniki* (pp. 129-139). Poznań: Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania.

Wrońska, M., (2012). Ku*ltura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Monika Frania
Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia in Katowice
ul. Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland
monika.frania@us.edu.pl

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Prethodno priopćenje
stranice: 416-424

Blog – obrazovni alat i poveznica između nastavnika i učenika

Monika Frania
Fakultet pedagogije i psihologije Sveučilište u Silesia, Katowice, Poljska

Sažetak

Blog kao oblik društvenog medija prisutan je na internetu prilično dugo. Njegova se funkcija znatno promijenila od vremena kada se prvi puta pojavio. Može se definirati kao redovno ažurirana mrežna stranica (koju obično vodi pojedinac ili manja skupina) koja je pisana u neformalnom konverzacijskom stilu. Od 2005. mnogi nastavnici pokušali su uključiti blog u obrazovni kontekst kako bi poboljšali komunikacijsko okruženje i kako bi poduprli poučavanje i učenje. Blog nas može poučiti različitim vještinama uz već gore navedene alate. Redovito bloganje potiče razvoj vještine pisanja i istraživanja. Bloganje također podupire digitalnu pismenost jer učenik uči kritički procijeniti o ocijeniti različite mrežne izvore. Osnovne funkcije obrazovnog bloga biti će analizirane u ovome radu. Cilj je promišljati o uporabi bloga u školskom okruženju. U radu će biti prikazani primjeri učinkovitog korištenja u Poljskoj i dalje.

Ključne riječi: *blog; obrazovanje; društveni mediji; učenje; škola*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 425-431

Inicijalno obrazovanje i razvijanje „mekih“ vještina kod studenata nastavničkih fakulteta

Lejla Hodzić i Merima Zukić
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu

Sažetak

Profesionalni razvoj nastavnika započinje inicijalnim obrazovanjem, traje do kraja nastavničke karijere i okrunjen je sticanjem i razvijanjem različitih sposobnosti, vještina i kompetencija, kako specifičnih tako i generičkih. Profesionalni razvoj bi morao biti u skladu sa potrebama pedagoške prakse ali i cjelokupnog socijalnog okruženja. Rad predstavlja pionirski pokušaj provjere da li i koliko inicijalno obrazovanje na nastavničkim fakultetima potiče razvijanje mekih vještina. Po uzoru na MASS projekat realiziran pod pokroviteljstvom EU u pet zemalja (Holandija, Švedska, Grčka, Rumunija,Velika Britanija), definirana je lista od petnaest kriterija, temeljena na procjeni vještina i kompetencija stručnog obrazovanja i obuke. Procjena kriterija je rađena na osnovu skale samoprocjene primijenjene na studentima prve godine I ciklusa i završne godine II ciklusa. Rezultati istraživanja predstavljaju smjernice za moguću izmjenu postojećih nastavnih planova i programa sa ciljem njihovog usklađivanja sa potrebama prakse i poticanja zapošljivosti.

Ključne riječi: *inicijalno obrazovanje nastavnika; meke vještine; tržište rada zapošljivost;*

Uvod

Konceptualizacija inicijalnog obrazovanja nastavnika predstavlja značajan izazov s obzirom na to da se očekuje da prati suvremena socijalna zbivanja. Ono je suočeno sa rapidno mijenjajućim se društvom i zahtjevima da ishodi univerzitetskog obrazovanja odgovore na kompleksne potrebe tržišta rada. Opravdana je trenutna zabrinutost postojećim raskorakom između vještina i sposobnosti diplomiranih svršenika, s jedne, i zahtjeva radnog okruženja, s druge strane (Fallows i Stevens, 2000). Naime, suvremeni trendovi poimanja zapošljivosti od pojedinca zahtjevaju posjedovanje, pored stručnih, i generičkih vještina, koje su opće i prenosive u različitim područjima djelovanja te su univerzalno korisne. Brojni su nalazi istraživanja koji daju uvid u njihovu deficitarnost pri ulasku na tržište rada, posebno kada je riječ o vještinama kao što su timski rad, donošenje odluka i komuniciranje (Silver, 1991; Harvey, L. and Bowers-Brown, 2004/05).

Delikatnost i složenost nastavničkog poziva, s obzirom na njegovu društvenu i humanističku ulogu, nužno podrazumijeva razvoj mekih odnosno intra- i interpersonalnih vještina. Razvijanje navedenih vještina među učenicima/studentima velikim dijelom ovisi o vještinama i kompetencijama samog nastavnika. Razina znanja (Tom and Valli, 1990), kognitive vještine i sposobnost donošenja odluka (Kagan, 1990) te praktična znanja u konkretnim situacijama su čimbenici, koji uvjetuju kvalitet, pa i sam ishod procesa učenja i poučavanja. Iz toga proizilazi da integriranje mekih vještina u navedeni proces u najvećoj mjeri ovisi o spremnosti, razumijevanju i znanju nastavnika. Nastavnik je, dakle, ključni čimbenik u prijenosu vrijednosti, vještina i znanja potrebnih za aktivnu socijalnu participaciju i konkuriranje na tržištu rada budućih generacija. U tom smislu, osposobljavanje budućih nastavnika ima funkciju moderiranja odnosa između obrazovnog sustava i potreba tržišta rada te se opravdano možemo pitati razvijaju li se generičke vještine na studijima nastavničkih fakulteta.

Inicijalno obrazovanje nastavnika i potreba za rekonceptualizacijom studijskih programa

Obrazovanje nastavnika oduvijek je bilo refleksija društvenih zbivanja i potreba. Brojne reforme i transformacije društva postavile su nove zadatke i ciljeve istovremeno sučeljavajući obrazovanje nastavnika s brojnim izazovima. Pod terminom obrazovanje nastavnika mislimo na cjelokupan profesionalni razvoj, koji započinje visokoškolskim odnosno inicijalnim obrazovanjem, a satkan je od različitih oblika usavršavanja, formalnih i neformalnih, s ciljem unapređenja cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada. Ipak, inicijalno obrazovanje nastavnika ima ključnu ulogu u osposobljavanju budućih nastavnika te je jedan od glavnih čimbenika koji neposredno utiče na ishode obrazovnog procesa. Pitamo se, odgovara li naše obrazovanje nastavnika na potrebe društva i tržišta rada? Produciramo li efektivnu radnu snagu odnosno pridonosimo li razvoju potrebnih vještina i kompetencija?

Visokoškolsko obrazovanje u Bosni i Hercegovini je, Bolonjskim procesom, postalo dijelom zajedničkog europskog prostora visokog obrazovanja. Značajna karakteristika Bolonjskog procesa odnosi se na razvoj kurikuluma temeljenog na ishodima učenja i poučavanja, koji se smatraju značajnim instrumentom osiguranja kvalitete univerzitetskog obrazovanja. Ipak, kada je riječ o BiH, Slatina (2011) navodi da se samo jednim uvidom u studijske programe društveno-humanističkih znanosti na Sarajevskom univerzitetu pokazalo da se oni, uglavnom, ne temelje na ishodima učenja/studiranja. U njima se, navodi dalje Slatina (2011: 143), više mogu naslućivati nego li jasno prepoznavati generičke ili opće kompetencije. Budući da postizanjem ishoda učenja student stječe kompetencije za zapošljavanje i samozapošljavanje, opravdano se javlja dilema u svezi sa stečenim sposobnostima, vještinama i kompetencijama budućih nastavnika. Otuda se javlja i potreba za rekonceptualizacijom studijskih programa koja bi morala odgovoriti na dva izazova. Jedan se odnosi na njegovu temeljenost na ishodima učenja/studiranja i ujedno njihovu mjerljivost i provjerljivost. Druga se, pak, odnosi na njenu usklađenost s potrebama mijenjajućeg se društva, naročito u smislu stjecanja određenih vještina i kompetencija koje je, pored onih stručnih, nužno posjedovati. Jedna skupina takvih vještina javlja se pod nazivom „meke vještine“ i znatno pridonose jačanju zapošljivosti.

Razvijanje „mekih vještina“ kao pretpostavka jačanju zapošljivosti

Posljednjih decenija se u procesu zapošljavanja ili osposobljavanja za posao sve više govori o značaju i ulozi ne-kognitivnih vještina. To su one vještine koje su nemjerljive, a predstavljaju osobne vještine, netehničke naravi, koje u mnogočemu zapravo određuju ličnost pojedinca te sposobnosti rješavanja zahtjevnih problema i zadataka na poslu. One karakteriziraju pojedinca kao vođu, komunikatora, savjetnika, motivatora, ... Radi se o tzv. mekim vještinama.

Meke vještine definiramo kao intrapersonalne i interpersonalne (socio-emocionalne) vještine, ključne za osobni razvoj pojedinca, njegovu socijalnu participaciju i radni uspjeh (Kechagias, 2011) te se najčešće vežu za emocionalnu inteligenciju. Meke vještine se odnose na komunikacijske vještine, sposobnost rada u multidisciplinarnom timu, adaptibilnost te se znatno razlikuju od tzv. tvrdih (tehničkih) vještina. Moss i Tiley (1995, prema: Sparks, 1999) naglašavaju važnost osobnih kvaliteta pojedinca i mekih vještina za ulazak na tržište rada. Identificirali su dva klastera mekih vještina: *interakcija* i *motivacija.* Klaster interakcije podrazumijeva prijateljske odnose, timski rad, sposobnost prilagođavanja, vještine verbalne komunikacije, dok motivaciju čine entuzijazam, pozitivni stavovi, predanost i spremnost za učenje. Dakle, radi se o vještinama što podrazumijeva da ih je moguće naučiti i razvijati adekvatnom obukom. Jedna od važnijih karakteristika mekih vještina je mogućnost njihovog kombiniranja pri čemu dobivamo splet onih koje su nužne za obavljanje određenog posla. To znači da meke vještine pridonose i jačaju zapošljivosti pojedinca.

Zapošljivost se može definirati kao produkt obrazovanja i osposobljavanja, ali i drugih aktivnosti. Obuhvata znanja, stručnost i sposobnost da osoba dobije i zadrži posao, profesionalno napreduje, pronađe drugi posao ako je otpuštena, odnosno uđe na tržište rada u različitim

razdobljima svoga radnog i životnog ciklusa (Bejaković, 2008). Poslodavci, s jedne strane, sve češće naglašavaju značaj mekih vještina dok univerzitetski programi još uvijek nisu orijentirani na stjecanje konkurentskih sposobnosti koje se odnose na analiziranje, transformiranje informacija, fleksibilnost, djelotvorno komuniciranje te spremnost na dalje učenje i usavršavanje. Poslodavci, pak, upravo meke vještine stavljaju na listu najznačajnijih te istovremeno zamjeraju obrazovnim institucijama da ih zanemaruju uprkos njihovoj važnosti. Taj nesklad između obrazovnog sustava i potreba tržišta rada rezultira neekonomičnošću u produciranju radne snage a vrlo često i vodi ka socijalnom isključivanju.

Filozofski fakultet od svog nastanka profilira nastavnički kadar, na što je prelaskom na bolonjski sistem studija stavljen još veći akcent. To u praksi znači uvođenje više pedagoških predmeta kako na prvom tako i na drugom ciklusu studija.[1] S obzirom na to da se u pedagoškom obrazovanju naglasak stavlja na razvoj onih interpersonalnih vještina kojima se unaprjeđuje međuljudski odnos, opravdano je pretpostaviti da dolazi do kvalitativne promjene kod studenata koji prolaze proces izobrazbe za nastavnika na Filozofskom fakultetu. U svezi s tim očekujemo da se ta kvalitativna promjena manifestira u razvoju mekih vještina kako smo ih već definirali.

O projektu Mjerenje i procjena mekih vještina (MASS)

Projekat Mjerenje i procjena mekih vještina (2011) realiziran je u pet europskih zemalja (Velika Britanija, Grčka, Švedska, Rumunija i Holandija) po uzoru na Angus College u Škotskoj, koji već godinama ostvaruje zapažene rezultate na području razvijanja vještina mladih s ciljem jačanja i unaprjeđenja njihove zapošljivosti. Projekt je ujedno značio i testiranje modela za mogućnost njegove primjene u radu s mladima različitog kulturalnog podrijetla i okruženja, socio-ekonomskog statusa te obrazovne razine kako bi se unaprijedilo njihovo socijalno uključivanje. Projekt je tako imao dvojaku ulogu: 1) socijalna inkluzija i povratak obrazovanju odnosno zapošljavanje marginaliziranih skupina mladih; 2) unaprjeđenje i jačanje zapošljivosti mladih razvijanjem mekih vještina putem procesa učenja i poučavanja. Kako navedena područja interkoleriraju, ovakav pristup, temeljen na razvijanju mekih vještina, može biti okarakteriziran kao holistički jer je usmjeren na osobni razvoj, socijalnu participaciju i jačanje zapošljivosti u isto vrijeme te je njegov značaj višestruk. MASS projektom je izdvojeno ukupno 15 mekih vještina: učtivost, odgovornost, prisutnost, motivacija, profesionalizam, radni ishodi, ponašanje na radnom mjestu, uvažavanje vremenskih okvira, verbalna komunikacija, suradnja, organizacija i planiranje, timski rad, savjesnost, spremnsot na učenje i fleksibilnost.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati razvijaju li se tokom studija na nastavničkim smjerovima Filozofskog fakulteta Univerzitet u Sarajevu meke vještine.

Uzorak istraživanja činili su studenti nastavničkih smjerova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. U istraživanju je sudjelovalo 86 studenata I godine I ciklusa i 67 studenata završne godine II ciklusa. Uzorak je odabran kako bi se mjerio eventualni razvoj mekih vještina tijekom studija. Za potrebe istraživanja je preveden i prilagođen instrument korišten u projektu Mjerenje i procjena mekih vještina (MASS projekat) na razini pet zemalja Europske unije.

Instrument se sastoji od 15 tvrdnji (što odgovara identificiranim mekim vještinama) na kojima su ispitanici iskazivali stupanj slaganja na skali od 1 do 4, gdje je 1- Nikad, 2 – Ponekad, 3 – Često, 4 – Uvijek. Rezultat na skali se izvodio kao linearna kombinacija odgovora na svim česticama, s tim da je čestica broj 8 bodovana inverzno.

Cronbach alfa koeficijent dobijen u našem istraživanju je 0,84 što ukazuje na visoku pozdanost instrumenta.

[1] Na prvom ciklusu studija nastavničkog smjera to su kolegiji Pedagogija 1 i 2, a na drugom ciklusu studija to su kolegiji Temeljna nastavna umijeća i Komunikacije u nastavi. Nastavnim panom i programom predviđena je realizacija predavanja i vježbi.

Rezultati i diskusija

Rezultati su obrađeni u programu SPPS verzija 20. U Tabeli 1 su prikazane deskriptivne statističke vrijednosti po česticama za studente I godine I cklusa i II godine II ciklusa.

Tablica 1.
Deskriptivne statističke vrijednosti po česticama za studente I godine I ciklusa i II godine II ciklusa

Tvrdnja	I godina I ciklusa					II godina II ciklusa				
	N	*Min*	*Max*	*M*	*SD*	*N*	*Min*	*Max*	*M*	SD
Napravim plan prije nego počnem sa realizacijom neke aktivnosti	86	1	4	2,69	,830	67	1	4	2,81	,743
Znam planirati vlastite aktivnosti	86	1	4	2,98	,826	67	1	4	3,37	,671
Držim se planiranog	86	1	4	2,60	,756	67	1	4	2,97	,696
Vodim računa o svemu što radim	86	1	4	2,90	,812	67	1	4	3,13	,796
Spreman sa na prihvatanje drugačijeg mišljenja	86	1	4	3,21	,799	67	2	4	3,49	,704
Volim da radim s drugima	85	1	4	2,86	,941	67	1	4	3,10	,800
Drugi vole da rade sa mnom	86	1	4	2,84	,765	65	1	4	3,09	,701
Podložan sam stresu	86	1	4	2,10	,868	67	1	5	2,22	,982
Rado učestvujem u aktivnostima	86	1	4	2,90	,868	67	0	5	2,96	,895
Osjećam sigurnost kad činim nesto novo	85	1	4	2,53	,907	67	1	5	2,78	,775
Sa lakoćom mogu nekome nešto objasniti	86	1	4	2,91	,849	67	1	5	3,04	,767
Pažljivo slušam druge	86	1	4	3,28	,849	67	2	5	3,31	,763
Ljubazna sam	86	1	4	3,33	,804	67	1	4	3,36	,753
Dajem od sebe najbolje što mogu	86	1	4	3,21	,813	67	1	4	3,34	,750
Drugima dijelim komplimente	86	1	4	2,85	,914	66	1	4	3,00	,723

Najviša prosječna vrijednost za obje grupe je na čestici broj 13: „Ljubazan/a sam.“: Prosječna vrijednost za studente I godine I ciklusa iznosi M= 3,33, dok je za studente II godine II ciklusa M= 3,36. S obzirom da se radi o studentima humanističkih znanosti, opravdano je pretpostaviti da je u strukturi ličnosti ispitanika prisutna orijentacija ka drugim ljudima.

Najniža prosječna vrijednost za obje grupe je na čestici broj 8: „Podložan sam stresu“. Nakon rekodiranja aritmetrička sredina na ovoj varijabli za studente I godine I ciklusa iznosi 2,10, a za studente II godine II ciklusa 2,22. To znači da su studenti podložni stresu neovisno o godini studija. Ovaj nalaz je očekivan s obzirom da na visokoškolskim ustanovama ne postoji institucionalizirani oblik savjetodavnog rada sa studentima. S druge strane, niti sam nastavni proces ne potiče razvijanje adaptivih vještina nošenja sa stresom. Analizom sadržaja pojedinačnih čestica uočavamo da se čestica „Podložan/na sam stresu“ u najvećoj mjeri odnosi na psihološku prilagodbu svakog pojedinca dok se sve ostale djelimično razvijaju i kroz formalni nastavni proces pripreme za nastavnički poziv.

U Tabeli 2 predstavljene su deskriptivne statističke vrijednosti za obje skupine na razini skale.

Tablica 2.
Deskriptivne statističke vrijednosti za obje skupine na nivou skale

	N	Min	Max	M	SD
Ukupno I god I ciklusa	84	1,27	3,67	2,8778	,45802
Ukupno II god II ciklusa	64	1,33	3,80	3,0729	,41890

Prosječni ukupni rezultat skupine studenata prve godine na skali iznosi M=2,87 uz SD=0,45. Pri tome je najniži rezultat 1,27, a najviši 3,67. Prosječni rezultat studenta II godine II ciklusa na skali iznosi M=3,07, pri čemu je najniži rezultat 1,33 te najviši 3,80.

Tabela 3 sadrži deskriptivne statističke vrijednosti za obje skupine na razini skale.

Tablica 3.
Rezultati T-testa za nezavisne uzorke

		t-test za nezavisne uzorke		
		t	Df	značajnost
Skor	Homogene varijanse	-2,663	146	,009

Rezultati T-testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika na Skali mekih vještina među skupinama studenata I godine I ciklusa i II godine II ciklusa. S obzirom na to da je prosječna vrijednost (koja ukazuje na razvijenije meke vještine) viša kod studentata II ciklusa nego kod studenta I godine II ciklusa, možemo zaključiti da u toku studija na Filozofskom fakultetu dolazi do razvijanja mekih vještina kod studenata.

Kako smo ranije naveli, nastavni planovi i programi nastavničkih usmjerenja nisu temeljeni na ishodima učenja i poučavanja odnosno na razvijanju konkretnih specifičnih i generičkih vještina i kompetencija. S obzirom na takvu kurikularnu orijentiranost bilo je opravdano postaviti pitanje vještina s kojima studenti izlaze na tržište rada po završetku studija.

Pored stručnih, specifičnih vještina i kompetencija za jačanje zapošljivosti nužno je razviti i one opće, generičke koje su u velikoj mjeri interpersonalne i intrapersonalne. Potreba za sticanjem ovih vještina prepoznata je u zapadnim društvima kao bitan element povećanja efektivnosti radne snage što je rezultiralo iniciranjem brojnih projekata. Ovi projekti su imali za cilj premostiti jaz koji se javlja između ishoda obrazovnih sustava i potreba tržišta rada. Jedan takav je i projekat Mjerenje i procjena mekih vještina, a koji se zasniva na procjeni i razvijanju mekih vještina, koje smo propitivali i u ovom istraživanju. Ideja inkorporiranja sadržaja kojima unaprjeđujemo razvoj mekih vještina u nastavne planove i programe se javlja kao ekonomičnija alternativa skupim programima neformalne izobrazbe kroz koju svršenici određene razine formalnog obrazovanja naknadno moraju proći kako bi bili zapošljiviji i konkurentniji na suvremenom tržištu rada. Smatramo da bi ovakav model razvijanja kompatibilnosti između potreba tržišta rada i obrazovnog sustava bio optimalno rješenje za bosansko-hercegovačko društvo. S obzirom na tranzicijske procese i ograničene materijalne resurse naročito u oblasti obrazovanja, potrebno je razmišljati na efektivan i ekonomičan način. U protivnom će biti nemoguće prevazići jaz koji trenutno postoji između obrazovanja i tržišta rada.

Reforma obrazovanja, koja je dijelom ukupne društvene transformacije, uvjetuje i određene pomake u sferi pripreme za uključivanje na tržište rada. Ta promjena bi morala početi upravo obrazovanjem budućih nastavnika koji bi trebali biti njeni nositelji u svim sferama obrazovanja. S obzirom da nema važnijih istraživanja iz područja procjene i razvijanja mekih vještina na visokoškolskim ustanovama, fokus našeg istraživanja proizašao je iz gorespomenutog značaja i uloge obrazovanja nastavnika. Budući da rezultati T-testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika na Skali mekih vještina između skupine studenata I godine I ciklusa i II godine II ciklusa, opravdano je pretpostaviti da obrazovni proces kroz koji prolaze studenti nastavničkih smjerova pridonosi u određenoj mjeri razvoju mekih vještina. Razumijevanje važnosti ovih vještina kod budućih nastavnika, uvjetuje, pored ostalog, i pojačan individualni angažman akademskog oso-

blja iako razvoj mekih vještina nije predviđen nastavnim planovima i programima. Varijabla za koju smatramo da značajno pridonosi rezultatima, koji ukazuju na razvoj mekih vještina na studiju se ustvari odnosi na društveno-humanističku orijentiranost Filozofskog fakulteta. To se odnosi na organizacijsku klimu koja potiče razvijanje inter- i intrapersonalnih vještina iako one nisu eksplicitno definirane sadržajem nastavnih planova i programa. Buduća istraživanja bi trebala biti usmjerena na procjenu razvoja mekih vještina na nastavničkim nehumanističkim fakultetima s obzirom da rezultate ovog istraživanja nije moguće generalizirati.

Zaključak

Istraživanje pokazuje da se tokom studija nastavničkog smjera na Filozofskom fakultetu Univerzitet u Sarajevu razvijaju meke vještine. Rezultati T – testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika u procjeni razvijenosti mekih vještina kod studenata I godine I ciklusa i studenata II godine II ciklusa. Budući da nastavni planovi i programi nisu temeljeni na ishodima učenja i poučavanja, smatramo da su rezultate istraživanja uvjetovale i varijable društveno – humanističke orijentacije studija kao i individualni angažman nastavnika. Naredna istraživanja bi trebala obuhvatiti nastavničke fakultete prirodne i tehničke usmjerenosti.

Literatura

Bejaković, P. (2008). *Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnost radne snage u Hrvatskoj.* U Š. Pilić (Ur.), *Obrazovanje u kontekstu tradicije – Prilozi sociologiji obrazovanja (*str. 207 – 232). Split: Biblioteka školskog vjesnika

Fallows, S. and Steven, C. (2000). *Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide Initiative*, Education + Training, 42 (2), 75-83.

Harvey, L. and Bowers-Brown (2004). *Employability Cross-Country Comparisons,* U *Graduate Market Trends*, dostupno na: http://www.prospects.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Members___Log_in/Labour_market_information/Graduate_Market_Trends/Employability_cross_country_comparisons__Winter_04_05_/p!epmjlid

Kagan, D. M. (1990). *Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle*. (419 – 469). Review of Educational Research

Kechagias, K. (2011): *Teaching and Assessing Soft Skills*, Measuring and Assessing Soft Skills Project, Education and Culture DG

Slatina, M. (2011). *Ishodi učenja/studiranja u bolonjskoj edukacijskoj ponudi (Kako borbu za zvanja pretvoriti u borbu za znanja?),* U H. Bašić i F. Muslić (Ur.), *Daljnji trendovi reforme visokog obrazovanja po Bolonjskim principa (*str. 143-158). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu

Sparks, J. (1999). *Schools, Education and Social Exclusion*, dostupno na: http://eprints.lse.ac.uk/6482/1/Schools,_Education_and_Social_Exclusion.pdf

Tom, A. R.& Valli, L. (1990). *Professional knowledge for teachers*. In Houston R. W. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*, (372 – 392). New York: MacMillan

Lejla Hodžić
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu
Franje Račkog 1, 71000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina
ass_lejlahodzic@yahoo.com

Merima Zukić
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu
Franje Račkog 1, 71000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina
merimazukic@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 425-431

Pre – service education and student's 'soft' skills development at teachers universities

Lejla Hodzić and Merima Zukić
Department of pedagogy, Faculty of social sciences,
University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Abstract

Professional teacher development begins with pre-service education, lasts until the end of teacher's career and it is enriched with acquirement and development of different capabilities, skills and competencies, specific and generic. It should answer to the needs of educational practice and the whole social environment. The paper presents a pioneer research of weather the pre-service education encourages development of soft skills. The list of fifteen criteria has been defined according to the MASS project framework, which was realized under paternity of EU in five countries (Netherland, Sweden, Greece, Romania, United Kingdom) and it is based on the assessment of skills and competencies of vocational education and training. The assessment of criteria has been done according to self-assessment scale applied with students at the beginning and at the end of their university education. The research results are important guidelines for possible change of curricula with the aim of their adjustment to the needs of educational practice and promotion of employability.

Keywords: *employability, pre – service education, "soft" skills*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication,
pages: 432-441

Facebook in creating the image and social behaviour among teenagers under 13 years of age

Tomasz Huk
Faculty of pedagogy and psychology, University of Silesia in Katowice

Abstract

Social networks are a new form of creating self-image and social contact among people. This new form of communication makes people and the story of their lives no longer anonymous. Today, the most popular social networking site in the world is Facebook, which, according to Wikipedia, has about a billion registered users. Facebook is a social network, where, contrary to its terms and conditions, there are also accounts of teenagers under 13 years of age.

The aim of the study was to find out the following information based on a surveyed primary school community: - the number of teenagers under 13 years of age who have accounts on Facebook, - the way Facebook is used by the surveyed teens, - the differences in the use of Facebook by girls and boys, - the way teenagers present and create their own image, - the types of messages posted by teens on Facebook ,- the frequency of using Facebook. As part of the study, a focus interview was conducted among 180 students aged 10-12 and Facebook accounts of selected students were analysed. My conclusion of the research was that the vast majority of the surveyed teenagers under 13 years of age have Facebook accounts which are not controlled by their parents. Most of the surveyed teens do not know the terms and conditions of Facebook and are not able to use the Facebook related applications.

Key words: *Facebook, image and social behaviour, teenagers*

Introduction

Contemporary social media have revolutionized the process of communication among people. The popularity of Facebook (FB) deprives people who do not log into the social media of access to the most up-to-date information. Young people, who according to the policy should be at least 13 years old, are the main users of FB. In fact, this is not the case as FB, being a virtual space of information exchange, does not have a real possibility of limiting logging in of children who do not fulfil the age limitation. FB has become one of the forms of image presentation and communication of 10-, 11-, and 12-year-old children with their peers and older individuals. The image of teenagers is created in a particular group under the influence of a specific culture. If a person in his or her early adolescence does not find a reference group, i.e. people meant for such individual, as well as cultural heritage, he or she has no other option but to create the image and idea for himself or herself and identify with others (Nikitorowicz, 2005, p. 60).

A teenage user of FB discerns more of his or her own individuality or otherness which constitute one of the main conditions to define identity by an individual. Awareness of one's own identity and individuality together with the awareness of inner coherence are crucial as far the sense of an individual's identity is concerned (Szczurek-Boruta, 2007, p. 20ff).

E. H. Erikson (1997) believes that while searching for a new sense of continuity and identity, young people have to re-fight many battles from the childhood even if - due to that - they need to assign the roles of competitors to friendly people, e.g. loving parents. They are always ready to find some idols and ideals to become the guardians of their identity as well. Teenagers are supported by their peers in these actions; therefore, very significant is integration among teenagers and the creation of sense of community, which should positively influence the sense of security and increase the opportunities for mutual support in difficult situations. (Waligóra-

Huk, 2012, p. 78). Nevertheless, the most important feeling for teenagers is to be loved by the parents, which gives them a sense of security (Lepičnik & Vodopivec, 2011, p. 191).

We can also observe extreme behaviours among teenagers related to a remarkably imaginary sense of belonging to a class at this stage. Children in adolescence may be cruel, and participating in social media increases the level of exclusion of those who are "different" in terms of e.g. skin colour, cultural background, tastes or talents as well as very often the most trivial aspects, such as clothing or gestures, which at a given stage are the signs of belonging to or being excluded from a group (Erikson, 1997, p. 272).

According to Bryer and Zavatarro (2011), social media facilitate interactions in the society, and allow for cooperation and discussion among the people concerned. These activities are represented by a certain inclination of teenage users to create (Vašašová, 2011, p. 67) emotional messages posted on FB. Thus, integration of website technologies such as communication via Internet (social media) may be considered as a challenge for education, as it facilitates the cooperation while studying (Dawson, 2008, p. 224), which may result in the creation of new competences.

Methodology of Research

The area of the research includes activities of teenagers between 10-12 year of their age in creating image and social behaviours by social media such as Facebook (FB). The research in this area is carried out in the context of social studying theory by Albert Bandura (1986), for which the following research issues were put forward: - How does a teenager create his/her image in social media?; - Who are the friends of a teenager in social media?; - What actions does a teenager take in social media to create his/her image?

The procedure of the research carried out in 2014 was based on a diagnostic survey. A survey directed to 10- to 12-year-old students of Polish primary school was carried out as part of the diagnostic survey. The research sample was chosen randomly and the sampling frame included the list of students from one of the municipal schools.

The diagnostic survey, with 270 teenagers taking part, determined 164 students with FB accounts, which made up for 60.7% of the research sample. The group of students with FB accounts accounted for 54.8% of girls and 45.2% of boys. In the group having no FB account were mostly 10-year-old (25.3%), 12-year-old (7.4%) and 11-year-old (6.6%) children.

The teenagers participating in the survey come from a Polish city of 360 thousand citizens. The families in which they are raised are of middle-income social status. The obtained results underwent a statistical analysis. In order to determine the relationship between the sex of teenagers participating in the survey and their activity in creating their own image in social media, test χ^2 was used. The strength of relationship between the researched variables was calculated by means of the r_c coefficient (Guilford, 1964).

Results of Research

Facebook is a social portal gathering users who use its applications and create a network and groups of people sharing information, photos and videos. Each of teenage users tries to invite as many friends as he/she can to his/her social network. The activity is caused by the needs of teenagers to: - belong to a particular social group of peers and other friends; - have access to information posted by people within their friends' circle; - inform others about himself/herself.

From the analyses of gathered materials (Table 1) it appears that the researched teenagers between 10 and 12 years old have approximately 193.9 friends on their FB account. Girls have 196.1 friends and boys have 191.2 friends on average. The visible small difference between girls and boys may prove that girls are more open than boys to inviting other people to friends' circle. Moreover, there are large discrepancies in the number of friends among researched teenagers, which is between 14-899 of friends. The large diversification may show the extent of teenagers' activity on FB. We may assume that teenagers with a low number of friends within the circle are less active on FB than their peers with a high number of friends.

Table 1.
Average number of friends on Facebook (N=164)

	Average	Minimum and maximum
Total	193.9	
Girls	196.1	14-595
Boys	191.2	15-899

The feeling of being a member of a particular social group is significant in creation of one's own image by the early adolescent. Belonging to and identifying with the members of a peers' group gain importance at this age. This statement is confirmed by the results (Chart 1) which show us that 95.2% of teenage respondents have schoolmates in the friends' circle, 65.5% have siblings or cousins in the friends' circle, 53.6% invited aunts and uncles and only 48.8% invited parents to the friends' circle; 15.5% invited grandmothers and grandfathers. Large disproportions observed between the number of teenage respondents who have peers in their friends' circle and number of parents and grandparents there prove that social media are a space in which some of the young people want to participate in relations with peers only, without the control of adults. Parents on FB often intimidate their children who, knowing their activity is being observed, behave in a different way; they happen to be more passive.

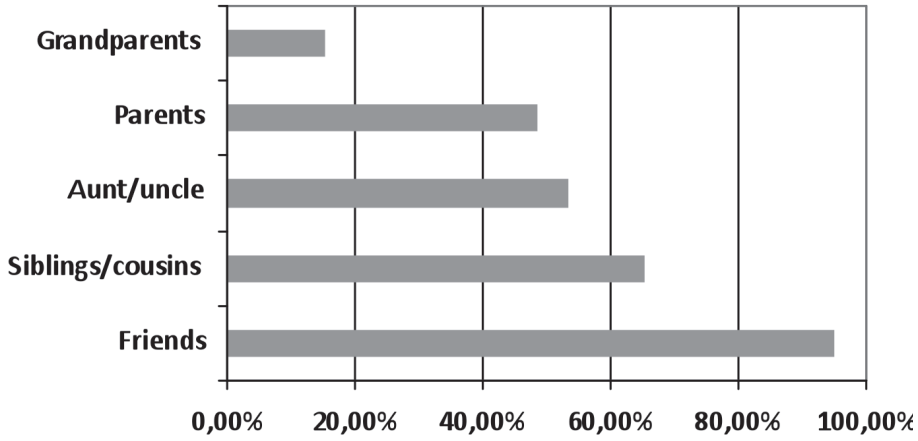


Figure 1. People invited to friends' circle on Facebook (N=164 students)

FB enables its users to create groups, which are closed societies forming specific 'initiation circles'. The survey shows that 57.1% of teenagers belong to a particular group. Girls usually belong to fan groups of music bands and boys belong to groups associated with computer games and sport. Therefore, the belonging of teenagers to groups is one of the elements creating their own image by informing social media users about their interests, views and attitudes.

A teenager taking action to create his/her own image receives feedback in the form of approval or disapproval of the social group he/she belongs to. We can show approval of others' actions on the Internet on FB in many ways. The first one is based on making public by other users photographs, videos and other information from a given person's account to other community members. The second way is marking content posted by a given user as 'Liked'. The third way consists in writing a positive comment under the post of a given user. Table 2 and Table 3 present the data referring to this issue. It appears that as many as 92.7% of teenagers mark the posts written by their friends with 'Like'. It is more often done by boys – 97.3% than girls – 88.8%.

Table 2.
Students who mark posts of their friends with 'Likes'
(N=164 students, N_G=90 girls, N_B=74 boys)

	Yes		No	
	N	%	N	%
Total	152	92.7	12	7.3
Girls	80	88.8	10	11.2
Boys	70	97.3	2	2.7

The results of statements of students whose posts were 'Liked' are slightly different. It appears that 87.8% of teenage respondents have 'Likes' under the posts, while 88.6% are girls and 89.2% are boys. Referring to the results above, we can conclude that among the respondents there are more teenagers who post their 'Likes' than those whose content is 'Liked'.

Table 3.
Students whose posts are 'Liked' by their friends
(N=164 students, N_G=90 girls, N_B=74 boys)

	Yes		**No**	
	N	%	N	%
Total	144	87.8	20	12.2
Girls	78	88.6	12	11.4
Boys	66	89.2	8	10.8

The above results confirm the data concerning the average number of received 'Likes' by the surveyed students (Table 4). Therefore, the average number of received 'Likes' equals to 39.46. Surveyed girls got approximately 34.6 'Likes' and surveyed boys got 45.37 'Likes' . Moreover, among the surveyed teenagers, it was a boy that got the biggest number of likes rather than a girl. The data may lead us to the conclusion that boys receive more 'Likes' than girls and give slightly more likes to other users.

Table 4.
Average number of likes received on Facebook
(N=164 students, N_G=90 girls, N_B=74 boys)

	Average	Minimum and maximum
Total	39.46	
Girls	34.6	0-154
Boys	45.37	0-290

The surveys show that comments under the posts are placed by teenagers more rarely than 'Likes'. 80.84% of teenagers write comments under posts of their friends, while 7% more teenagers give 'Likes'. Further results indicate that for 58.6% of teenagers there is no difference whether they give comments or 'Likes' under the posts of their friends, while 32.8% of respondents think they prefer giving 'Likes' rather than writing comments (Chart 2). Writing comments on FB is distinctive for asynchronous communication, which, as the surveys show, is less popular than synchronous communication by means of the FB chat application. 92.7% of the surveyed teenagers use this feature of the social portal. This type of communication enables them to exchange information accessible only by people chatting with one another. Therefore, it is possible to exchange confidential information.

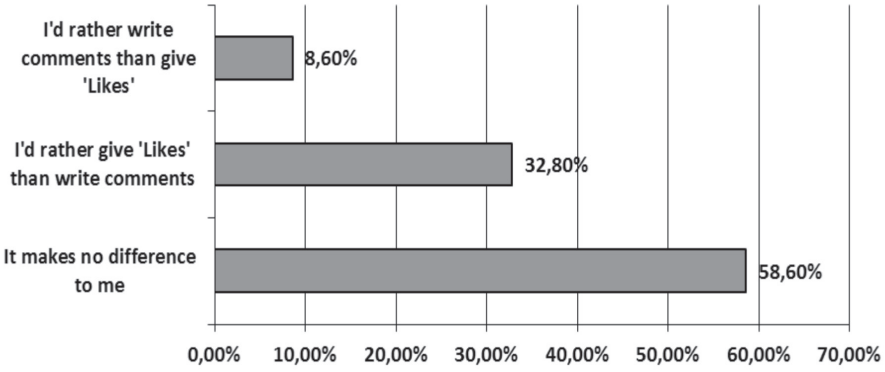


Figure 2. Preferences of students in giving 'Likes' and writing comments under posts on Facebook (N=164)

By analyzing the data presented in Chart 3 we can conclude that 39.1% of teenagers prefer receiving positive comments rather than 'Likes'. Only 13.4% of teenagers prefer receiving 'Likes'. We can assume that for students of 10-12 age it is more important to receive positive information in the form of a comment rather than a large number of 'Likes'. It is equally possible that teenagers at this age need feedback from their peers, which would be a confirmation of the approval or even popularity in the group.

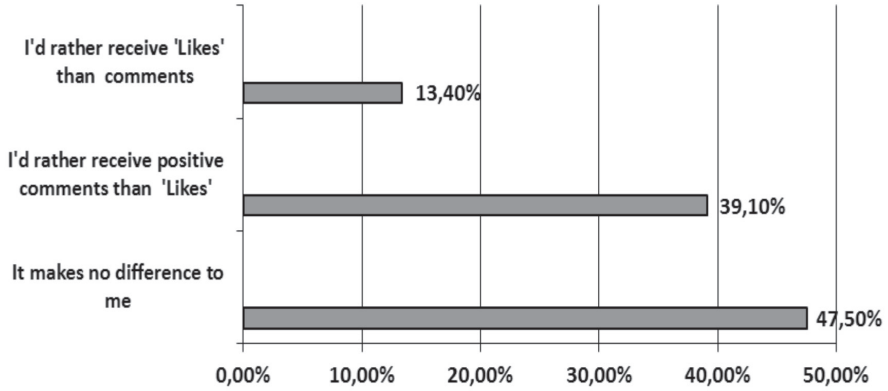


Figure 3. Preferences of students in receiving 'Likes' and receiving comments under posts on Facebook (N=82)

For teenagers with FB account who create their image it is very important to use posted photos properly. Data presented in Table 5 indicate that 82% of teenage respondents place their photos on FB. In the group of the surveyed girls such an activity accounts for 84.4% and in the group of boys it equals to 81.1%. Therefore, slightly more girls than boys place their photos on FB. Photos on FB are willingly viewed by teenagers, which is confirmed by 85.36%.

Table 5.
Teenagers placing photos on Facebook
(N=164 students, N_G=90 girls, N_B=74 boys)

	Yes		No	
	N	%	N	%
Total	136	82.9	28	17.1
Girls	76	84.4	14	15.6
Boys	60	81.1	14	18.9

The subject of photographs placed on FB plays an important role in creating the image, which is proved by the data presented in Chart 4. 46.3% of teenagers post their vacation photos on FB, 43.9% with peers, 35.4% other photos unmentioned in the survey, 20.7% photos of family and school events. Among the photographs in the 'other' category the teenagers mentioned photos from sport competitions, visits to cinema, from their rooms, with animals. A large number of teenagers place on FB their photographs of vacation and meetings with peers because such a type of photos is an element of creating the image. Presumably, posting a photograph with a popular schoolmate on FB is an element of promotion of the teenager's himself and herself and information about belonging to a particular social group.

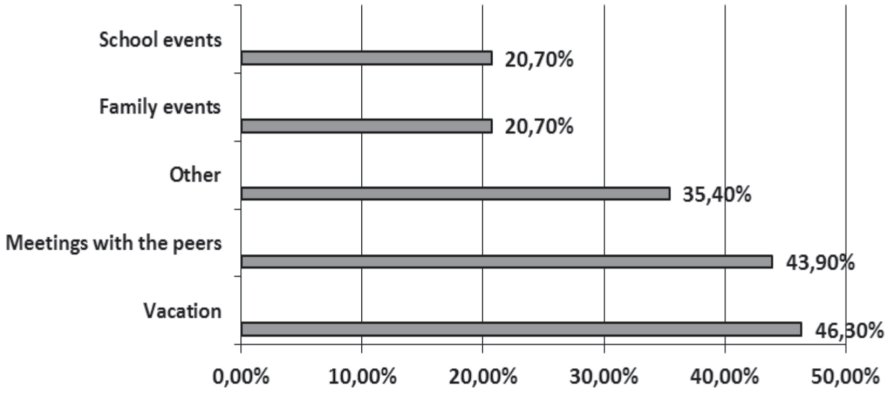


Figure 4. Topics of photographs post on Facebook by students (N=164)

With FB it is possible to make videos posted on Youtube.com public. The analysis of the gathered statements demonstrates that merely 30.5% of teenagers make videos available on FB. Among the group of respondents 43.24% are boys and only 20% are girls. The results indicate that boys place videos on FB more often than girls, which may be related to a higher level of boys' skills or interest in edition of digital videos.

Table 6.
Students posting videos on Facebook
(N=164 students, N_G=90 girls, N_B=74 boys)

	Yes		**No**	
	N	%	N	%
Total	50	30.5	114	69.5
Girls	18	20	72	80
Boys	32	43.24	42	56.76

The results gathered in the diagnostic survey underwent a statistical analysis, which makes it possible to define the influence of sex of teenagers participating in the survey on activities connected with creating teenagers' own image on FB (Table 7). Empirical test value χ^2 for chosen statements of teenagers was determined, and within the range of statistical significance from 0.001 to 0.05 four alternative hypotheses were assumed. Therefore, as a result of statistical analysis it is stated that:

- There is a relation between the sex of teenagers and the number of teenagers giving 'Likes' under the posts of friends on FB. Therefore, we can state with the probability of 0.95 that boys more often than girls give likes to their friends on FB. The dependence is clear but low.
- There is a relation between the sex of teenagers and the number of teenagers placing videos on FB. Therefore, we can state with the probability of 0.99 that boys more often than girls post videos on FB. The dependence is clear but low.

- There is a relation between the sex of teenagers and the number of teenagers who prefer giving likes or writing comments under the posts of friends. Therefore, we can state with the probability of 0.99 that for girls placing likes and comments matters and for surveyed boys it does not matter much. The dependence is clear but low.
- There is a relation between the sex of teenagers and the number of teenagers who prefer receiving likes or comments under the posts on FB from their friends. Therefore, we can state with the probability of 0.95 that for girls it matters whether they receive likes or comments from their friends under the posts and for surveyed boys it does not matter much. The dependence is clear but low.

Table 7.
Statistical analysis X^2

Assumed hypothesis	α	X^2_{emp}	X^2_{teor}	r_c
Sex of teenager versus giving 'Likes' under the posts of friends.	0.05	4.237	3.841	0.16
Sex of teenager versus posting videos on FB.	0.01	9.545	6.635	0.24
Sex of teenager versus teenagers' preference in giving likes and comments on FB.	0.01	7.654	6.635	0.21
Sex of teenager versus teenagers' preferences in receiving likes and comments on FB.	0.05	4.573	3.841	0.16

Discussion

An extremely important stage in creating the image is the vision of oneself. Children of 10-12 age begin their adolescence when they search for answers to questions: Who do I want to be?, How do I want to be perceived?, What should my image tell about me? Finding oneself over again from the beginning, discovering 'what I am like', 'what resources I have' and 'what I am like in others' eyes' is described as the process of forming one's own identity (Bardziejewska, 2005, p. 346).

A teenager formulates his/her own identity in a particular social group which facilitates envisaging his/her intentional behaviour. In situations where social identity is not yet present, the intentions of a teenager may be predicted on the basis of subjective attitudes, norms and pleasures (H. Karjaluoto, M. Leppäniemi, 2013, p. 12). These attitudes can be observed also in social media such as FB where teenage users invite other people to their friends' circle in order to join specific social group or they remain alone in the virtual space. The research indicates the occurrence of large disproportions in the number of the surveyed teenagers' friends, which may prove their diversified level of FB activity. We may assume that teenagers with a large number of friends are more active on FB than those who have few friends.

Creating one's own image on FB requires from the teenager to define a group of receivers as his/her observers. A teenager who wants to be accepted by peers must provide many positive emotions to the chosen observers. The results of the diagnostic survey indicate that the vast majority of teenagers have peers among their friends and only half of them have parents among friends. Therefore, the main receivers of activities related to the formation of one's own identity at this stage of a child's development are the peers and not parents.

We may assume that the main purpose of the teenagers' activity on FB is to attract attention of their friends. This is achieved, among others, by belonging to various thematic groups to which, according to the research, half of the students are signed up. It should be underlined that these are usually groups related to interests of the students, that is: sport, music bands, idols, stars, celebrities. In their research Chau-kiu Cheung & Xiao Dong Yue (2003) indicate that to get the identity teenagers are prone to negative influence of idols or stars' worship; they admire their vanity and are pleased with the membership in fan clubs or closed groups on FB.

The vast majority of teenagers use photographs to create the image of one's own person on FB. Nearly half of the surveyed people post vacation photos or photos with the peers and

merely one-fourth of them post photos of family and school events. Presumably, for a teenager a photo with a popular schoolmate placed on FB is an element of promotion of one's own person and a way to inform others about belonging to a particular social group. The identity is also created by posting videos with the idols on FB; nevertheless, they are not as popular as photographs.

Likes and comments given under the posts and photos prove popularity and approval of teenager's image. Surveyed teenagers received 39 of 'Likes' on average. However, it should be underlined that in the surveyed group there were also students who did not get any like. Statistically boys give their friends likes on FB more often than girls.

The survey proved that slightly more teenagers give their friends 'Likes' rather than receive such notifications. Despite the fact that for a half of the surveyed people it makes no difference whether they get likes or comments, more than one-third of them prefer receiving comments than likes. Comments are a kind of detailed feedback. Unfortunately, such kind of opinion, requiring intellectual effort, was chosen merely by 10% of the surveyed teenagers.

According to S. Livingstone (2008), for the teenagers' generation, who allegedly have many friends but little sense of privacy and narcissistic interest in photographs of one's own person posted on FB, the increasing feeling of being a member of social networks such as Facebook is commonly considered as an excellent opportunity to meet the world.

In addition to asynchronous communication, which is typical of writing comments under the photos, videos and posts of the FB users, the vast majority of the surveyed teenagers use the function of chat for sharing information only with the chosen user.

By analyzing the gathered data we can state that sex diversifies some actions taken by girls and boys. Therefore, statistically, boys place videos on FB more often than girls. On the other hand, the form of notifications received and placed on FB is more important to girls, while it makes no difference to boys.

Conclusions

Social media such as Facebook are commonly used by teenagers at the age of 10-12 years – despite the fact that Facebook requires everyone to be at least 13 years to create an account. FB became another space where early adolescents create their own identity by: - inviting people, usually the peers, to their friends' circle; - posting photographs with themselves, e.g. on vacation or with the peers; - placing videos, video clips with their idols; - writing comments under the posts of people from the friends' circle; - giving 'Likes'. Only half of the surveyed teenagers have parents in the friends' circle. Therefore, the activity of half of the teenagers on FB is probably uncontrolled by parents. The effects of such a situation are unpredictable because the early adolescents do not create their identity reasonably but emotionally.

During adolescence, creating one's identity is very significant for a child who has a natural need to belong to a particular group of peers. Presenting one's own person on FB in the best way possible, i.e. posting interesting photographs, which attract attention of peers and are approved by them, is one of the reasons for which 10- to 12-year-old children open accounts on FB. Early adolescents want to be accepted and liked by their peers – they expect feedback from their friends in the form of likes and positive comments under placed photographs, videos and posts. Receiving such information enables the existence of teenagers in the peers' group and assurance that the actions taken by particular members of a group on FB are accepted.

Based on the research on the creation of teenagers' image, it should be stated that the contemporary education models should include specific properties of social media where ever younger children log into. Early adolescents should be pointed out the way to reasonably use social media in creating one's own identity, underlying that it is the one but not the most important area of building positive relations with the peers. B. Chen and T. Bryer (2012), based on research they carried out, believe that social media may be successfully used in education as a tool facilitating the cooperation between teenagers in and outside class. The authors particularly point out to the importance of developing students' approach to security and privacy.

References

Bandura, A., (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? In A. I. Brzezińska, *Praktyczna psychologia rozwojowa* (pp. 344-356). Gdańsk: GWP, 2005.

Bryer, T. A. & Zavattaro, S. (2011). Social media and public administration: Theoretical dimensions and introduction to symposium. *Administrative Theory & Praxis, 33*(3), pp. 325-340.

Dawson, S. (2008). A study of the relationship between student social networks and sense of community. *Educational Technology & Society*, 11(3), pp. 224–238.

Chau-kiu Cheung & Xiao Dong Yue (2003). Identity Achievement and Idol Worship among Teenagers in Hong Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 11, pp. 1-26, doi:10.1080/02673843.2003.9747914.

Chen, B. & Bryer, T. (2012). Investigating Instructional Strategies for Using Social Media in Formal and Informal Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 13, No 1 pp. 87-104.

Erikson, E. H.(1997). Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Guilford, J.P. (1964). *Fundamental statistics in psychology and education.* Warszawa: PWN.

Karjaluoto, H. & Leppäniemi, M. (2013). Social Identity for Teenagers: Understanding Behavioral Intention to Participate in Virtual World Environment. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, Vol 8 (1),pp. 1-16.

Lepičnik-Vodopivec, J. (2011). Adolescents and Self-Esteem. *The New Educational Review*, 2011, Vol. 26, No. 4, pp. 180-193.

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society,* vol. 10 no. 3, pp. 393-411 doi: 10.1177/1461444808089415.

Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szczurek-Boruta, A. (2007). *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*. Kraków: Wyd. Impuls.

Vašašová, Z. (2011). Relations between Creativity and the Personal Characteristics of Man. *The New Educational Review*, Vol. 24, No. 2,pp. 57-69.

Waligóra-Huk, A. (2012). Diagnosis of Aggressive Behaviours among Students as a Sign of Pathology in the Rural Environment with Recommendations for Preventive Measures. *The New Educational Review*", Vol. 29, No. 3, pp. 68-80.

Tomasz Huk
Faculty of Pedagogy and Psychology University of Silesia in Katowice
ul. M. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice Poland
tomasz.huk@us.edu.pl

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 432-441

Facebook i stvarnje osobne slike i društvenog ponašanja kod tinejdžera mlađih od 13 godina

Tomasz Huk
Fakultet pedagogije i psihologije, Sveučilište Silesia, Katowice, Poljska

Sažetak

Društvene mreže su novi način stvaranja osobnog imidža i društvenog kontakta među ljudima. Ovaj novi oblik komunikacije ljude i njihove životne priče ne ostavlja anonimnima. Danas je najpopularnija društvena mreža na svijetu Facebook koji, prema Wikipediji, ima otprilike milijardu registriranih korisnika. Facebook je društvena mreža gdje, suprotno uvjetima korištenja, postoje korisnički računi tinejdžera mlađih od 13 godina. Cilj istraživanja bio je doći do informacije putem ankete u osnovno-školskoj zajednici – broj tinejdžera mlađih od 13 godina koji imaju Facebook korisnički račun, - način na koji tinejdžeri u anketi koriste Facebook, - razlike u korištenju Facebooka od djevojčica i dječaka,- način na koji tinejdžeri prezentiraju svoj imidž, - vrstu poruka koju tinejdžeri objavljuju na Facebooku, - učestalost korištenja Facebooka. Dio istraživanja bio je usmjeren na intervjue koji su provedeni sa 180 učenika u dobi od 10-12 godina te su analizirani korisnički računi odabranih učenika. Zaključak je istraživanja da velika većina ispitanih tinejdžera mlađih od 13 godina ima Facebook korisnički račun koji roditelji ne kontroliraju. Većina ispitanih tinejdžera nije upoznata s uvjetima korištenja Facebooka i nisu u mogućnosti koristiti aplikacije vezane uz Facebook.

Ključne riječi: *Facebook; osobna slika i društveno ponašanje; tinejdžeri*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 442-452

Analiza sadržaja kreativnog natječaja „Oboji svijet!“: tolerancija, (ne)nasilje i rješavanje sukoba u likovnim i literarnim radovima djece

Ana Karlović i Filip Gospodnetić
Forum za slobodu odgoja u Zagrebu

Sažetak

Cilj pilot-analize bio je provjeriti zastupljenost i kvalitetu koncepata tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba u kreativnim radovima djece zaprimljenim na natječaj “Oboji svijet!” Analizirajući osobitosti radova fokus je stavljen na: empatiju, komunikaciju, toleranciju, rješavanju sukoba i prevenciju nasilja, ali i na inovativnost te složenost rada. Prisutnost različitih oblika nasilja (uključujući diskriminaciju i predrasude) svakodnevna su pojava u obrazovnom sustavu. U pilot-istraživanju analiziran je 141 rad iz kreativnog natječaja „Oboji svijet!“ iz 2012. godine, od čega je 20 filmova, 39 priča, 20 pjesama, 26 stripova, 15 slogana i 21 plakat. Određeni su opći, ali i specifični kriteriji procjene, uzimajući u obzir specifičnost pojedine vrste rada. Opći kriterijisu bili: spol nasilnika, spol žrtve, prisutnost tjelesnog nasilja, prisutnost verbalnog nasilja, tipovi ovakvog nasilja, prisutnost emocija, vrste emocija, prikaz empatije, svijest o emocionalnom stanju druge osobe, prisutnost slogana, karakteristike savjeta koji su učenici davali. Specifični kriteriji su definirani posebno u svakoj kategoriji rada (film, priča, pjesme i slogani, stripovi: plakati). Zaključno, najveći je stupanj tjelesnog i verbalnog nasilja uočen u video uradcima, pričama i stripovima, a najmanji u sloganima, pjesmama i plakatima. Količina empatije i svijesti o emocionalnim stanjima drugih osoba je relativno niska u svim radovima, ali u pričama je empatija najzastupljenija. Odgovornost za rješavanjem problema je nisko prisutna, a nedostatak prevencije sukoba je vrlo zamjetna. Rudimentarni prikazi mirnog procesa rješavanja sukoba dovode u pitanje učeničke percepcije ovog procesa i njihovu upoznatost s načinima na koje se može ostvariti.
Ključne riječi: *dječje stvaralaštvo; kreativnost; prevencija; tolerancija*

Uvod

Djeca i mladi jedna su od najranjivijih skupina društva kad se radi o pojavama predrasuda, stereotipa i odsustva tolerancije prema pojedincima ili grupama. Socijalnim učenjem, najčešće od bliskih osoba ali i putem medija usvajaju stavove o pojedinim skupinama društva. Neutemeljeni stavovi, naročito ako su negativni, mogu stvarati daljnje podjele i izolaciju, ali i rezultirati nasilnim oblicima ponašanja.

Upravo se pojave poput nasilja, diskriminacije, predrasuda i stereotipa snažno odražavaju na kvalitetu života, psihološku dobrobit te emocionalno i socijalno funcioniranje, a na djecu ovi faktori imaju dugoročno vrlo štetan učinak.

Nasilje kao krajnja i neželjena posljedica ovih procesa je zamršen konstrukt čije izučavanje, prevenciju i suzbijanje otežava činjenica što se ono gotovo nikad ne javlja u jednom obliku, već u interakciji više oblika nasilja. Tad govorimo o višestrukom nasilju koje Higgins i McCabe (1998) opisuju kao istovremenu izloženost jednom ili više oblika zlostavljanja: spolnom zlostavljanju, tjelesnom zlostavljanju, psihološkom (emocionalnom) zlostavljanju, zanemarivanju te svjedočenju nasilja u obitelji. Uz navedenu podjelu, može se, prema Hamiltonovoj i Browneovoj (1998) taksonomiji viktimizaciju razlikovati po učestalosti zlostavljanja i broju zlostavljača, te se često nadopunjuje brojem oblika zlostavljanja kojima je osoba izložena.

Osobe koje su izložene nasilju trpe vrlo teške neposredne ali i dugoročne posljedice. Zlostavljanje u djetinjstvu ima učinka na neurološki i intelektualni razvoj, školski uspjeh i životna očekivanja, socio-emocionalni razvoj, socijalne odnose i ponašanje te mentalno zdravlje u cjelini

(Ajduković, 2001.; prema Sesar, 2009), a izloženost tjelesnom i psihološkom zlostavljanju u djetinjstvu je povezana s niskim samopoštovanjem (Ćosić, Buljan Flander i Karlović, 2012). Posljedice u odrasloj dobi se manifestiraju u obliku kroničnih somatskih simptoma, respiratornih i gastrointestinalnih problema, lošijeg mentalnog zdravlja, povećanog rizika za razvoj anksioznog i depresivnog poremećaja, izraženijih traumatskih simptoma, te antisocijalnog i asocijalnog ponašanje (Higgins i McCabe, 2000; Farley i Patsalides, 2001).

Postoji i niz protektivnih faktora koji ublažuju posljedice u različitim okolnostima nasilja odnosno zlostavljanja. Među njima su inteligencija, privrženost, interesi, vještine suočavanja, odnosi s bliskim osobama i temperament (Ladd i Skinner, 2002; Schwartz i Proctor, 2000).

S obzirom na to da je čovjek po svojoj naravi društveno biće i traži prisutnost drugih da bi zadovoljio svoje potrebe, nasilje, diskriminacija, predrasude i netolerancija izlaze na vidjelo kroz njegove interakcije sa socijalnom okolinom. Većina je ljudi tokom djetinjstva i odrastanja doživjela iskustvo sukoba u obliku neslaganja, nerazumijevanja, povrede ili povrijeđenosti. Ponašanja u sukobu opisuju različiti modeli. Tatalović Vorkapić, Vlah, Mejovšek (2012) iznose da različiti autori klasificiraju ponašanje u sukobima po mogućim obrascima - između dva i osam obrazaca. Ipak, najčešća je klasifikacija od pet obrazaca ponašanja u sukobima poput Weeksove te Wilmot i Hockerove klasifikacije (prema Tatalović Vorkapić i sur. 2012). Ova klasifikacija uključuje dvije bipolarne dimenzije – brigu za sebe i brigu za druge. Briga za sebe sadrži polove visoke odnosno niske angažiranosti, a briga za druge polove niske odnosno visoke kooperativnosti. Obrasci rješavanja sukoba (suradnja, pobjeđivanje, kompromis, izbjegavanje, prilagodba) ovise o stupnju angažiranosti odnosno kooperativnosti strana uključenih u sukob.

Na razini individualnih faktora doprinose pojavi sukoba, pa tako i nasilnog ponašanja, važno je spomenuti emocije, raspoloženja i emocionalnu (samo)regulaciju koji posreduju u međuljudskim odnosima. Dimenzije ličnosti, pak, posreduju i u raspoloženjima i emocionalnoj (samo)regulaciji.

Neki od najčešće primjenjivanih modela podjele raspoloženja su dvodimenzionalni modeli Russela te Larsena i Dienera (Mihaljević 2009). Ti autori dijele raspoloženja na dimenzije ugode-neugode te aktivacije-deaktivacije. Drugi, alternativan, ali također veoma zastupljen je model pozitivnih i negativnih afekata o kojima govore Watson i Tellegen, Tellegen, Watson i Clark (Mihaljević 2009). Crte ličnosti kao što su neuroticizam i ekstroverzija predviđaju i individualne razlike u raspoloženju (Costa i McCrae, 1980; Hepburn i Eysenck, 1989; prema Mihaljević 2009). Ulogu ličnosti u objašnjavanju raspoloženja i emocionalne samoregulacije ispitivala je Mihaljević (2009) te utvrdila da su neuroticizam i ekstroverzija iz Eysenckovog modela ličnosti povezane s raspoloženjima. Neuroticizam bolje objašnjava negativna raspoloženja, a ekstorverzija pozitivna raspoloženja. Dakle, i crte ličnosti povezane s emocijama posreduju u sukobima, koji su u većini prožeti neugodnim emocijama.

Utvrđene su također i razlike između dječaka i djevojčica u stavovima prema obrascima ponašanja u sukobu, te tehnikama manipulacije. Tatalović Vorkapić i sur. (2012) su pokazali da se adolescentice i adolescenti razlikuju u stavovima prema suradnji i pobjeđivanju kao obrascima rješavanja sukoba. Adolescentice su tako bile sklonije suradnji, a mladići pobjeđivanju u sukobu, što je u skladu s biološkom determiniranošću spolnih razlika, ali i razlikama u socijalizaciji istih (rodne razlike). Uočeno je i da su žene sklonije manipuliranju od muškaraca (Bratko, Butković, 2009). Manipulaciju Butković i Bratko (2009) objašnjavaju kao postupke kojima se ljudi služe da bi netko drugi za njih nešto napravio, popustio zahtjevu ili pristao na nešto. Prema nalazima istraživanja, žene se više koriste indirektnim taktikama ako žele prisiliti drugoga na nešto, ali se koriste i direktnim taktikama više od muškaraca. Direktne taktike se odnose na strategije kojima se postiže željeni cilj putem zamolbe ili indukcije pozitivnih emocija, a žene ih koriste najčešće kada žele dobiti nešto od suprotnog spola.

Jednim od ključnih pozitivnih faktora u međuljudskim odnosima smatra se empatija, koja ujedno ima i preventivno djelovanje na pojavu nasilja. U znanstvenoj literaturi uvriježilo se empatiju shvaćati kao sposobnost pojedinca da se stavi u položaj druge osobe (Davis, 1983), a

ona uključuje afektivnu i kognitivnu komponentu. Afektivna komponenta označava emocionalni odgovor pojedinca na emocije, stanja i postupke druge osobe, a kognitivna komponenta znači razumijevanje tuđe perspektive, i time misaono shvaćanje emocionalnog stanja druge osobe (Davis, 1983). Empatična reakcija implicira emocije poput suosjećanja na tuđu patnju i ponašanja kojim bi se tuđa patnja ublažila (Cappadocia, Pepler, Cummings i Craig, 2012). U ovom kontekstu se prosocijalno ponašanje uzima kao indikator empatije, iako se bihevioralna komponenta empatije ne mora uvijek manifestirati. Sve veći opseg istraživanja u području psihopatologije upućuje na to da kognitivni aspekt empatije (intelektualno razumijevanje) može postojati uz odsustvo emocionalne i/ili ponašajne dimenzije empatije (Blair, 2005). Cappadocia i sur. (2012); Gini, Albeiro, Benelli i Altoe (2007) nalaze da empatije nema pri zlostavljanju vršnjaka, kao i kod onih koji pasivno opažaju zlostavljanje. Naposljetku, empatija je presudna za razumijevanje socijalnih interakcija te se smatra preduvjetom za upravljanje vlastitim ponašanjem i prosocijalnim ponašanjem prema drugima (Bellachi i Farina, 2012).

Uz crte ličnosti, empatiju, emocionalnu (samo)regulaciju, važnu ulogu u podizanju kvalitete vlastitog života, uključujući i kvalitetu odnosa prema drugim ljudima ima koncept suosjećanja prema samome sebi. To znači da ne zauzimamo osuđujući stav prema sebi kad smo izloženi negativnim i bolnim iskustvima, te da ih prepoznajemo kao tipična ljudska iskustva (Neff, 2003b). Neff (2003b) je ukazao na to da su povezanost s drugima te kvaliteta života pozitivno povezani sa suosjećajnošću sa samim sobom, a Akın, Kayış i Satıcı (2011; prema Akın, 2014) nalaze povezanost ovog koncepta sa primanjem i davanjem socijalne podrške. Osobe koje suosjećaju sa samima sobom percipiraju se nesavršenima, te lakše prihvaćaju svoja i tuđa ograničenja (Neff i Beretvas, 2012). Zanimljivo je kako ovaj konstrukt ima pozitivan ishod i na narušene međuljudske odnose. Suosjećanje prema samome sebi smanjuje emocionalnu patnju u procesu rješavanja sukoba. Na taj način se smanjuje intenzitet neugodnih emocija među ljudima u sukobu, što dovodi i do njegovog lakšeg razrješenja (Kelly, Zuroff i Shapira, 2009).

Na temelju postojećih spoznaja o faktorima koji utječu na pojavnost nasilja, posljednjih nekoliko desetljeća javljaju se brojni programi kojima se žele razviti socijalne i emocionalne vještine djece i mladih, a provode se u školama i u ostalim obrazovnim institucijama. Ti su programi nastali kao rezultat interdisciplinarnog pristupa te uključuju spoznaje iz razvojne psihologije, neurologije, područja kognicije i inteligencije te odgoja i obrazovanja (Munjas Samarin, Takšić, 2009). Kuterovac Jagodić (2003) objašnjava da razni programi potiču prepoznavanje i upravljanje vlastitim i tuđim emocijama, kontrolu vlastitih reakcija, empatiju i prosocijalno ponašanje te na taj način čine djecu otpornijom na probleme poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja, zloporabe droga itd.

Osim što su utemeljeni na interdisciplinarnosti raznih znanosti, mnogi programi koji se bave socijalnim i emocionalnim učenjem temelje se na školskom kurikulumu. Payton, Wissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, Pachan (2008; prema Munjas Samarin, Takšić, 2009) su proveli metaanalizu 317 istraživanja kojima se proučavao učinak raznih programa za socijalni i emocionalni razvoj učenika od osnovnih do srednjih škola. Autori (Payton i sur 2008; prema Munjas Samarin, Takšić, 2009) su utvrdili pozitivan efekt ovakvih programa na učenike sa i bez emocionalnih i ponašajnih teškoća, kod rasno i etnički različitih učeničkih sredina, kod učenika u urbanim, suburbanim i ruralnim sredinama, te različitim dobnim skupinama. Autori su zaključili da ovakvi programi pospješuju socio-emocionalne vještine, povećavaju osjećaj povezanosti prema školi (obrazovanju), potiču prosocijalno ponašanje i akademsku izvedbu te smanjuju emocionalne teškoće i problematična ponašanja.

Na tragu ovih programa je i program „Oboji svijet šarenim bojama tolerancije“ kojim se potiču tolerancija, nenasilje i mirno rješavanje sukoba. Koncipiran je kao natječaj na koji učenici osnovnih i srednjih škola šalju autorske originalne radove u kojima obrađuju navedene teme, a nastavnici u školama imaju ulogu mentora koji ih nadgledaju i usmjeravaju. Uz to, nastavnici koriste nastavne pripreme koje obrađuju teme tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba, što im olakšava rad i učeničko usvajanje osnova ovih koncepata. Stoga je u ovom istraživanju cilj bio provesti analizu radova da bi se utvrdila zastupljenost sadržaja koji se potiču ovim natječajem.

Metode

Problem i cilj istraživanja

„Oboji svijet šarenim bojama tolerancije“ je natječaj kojim se pokušava podići svijest o ulozi tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba među učenicima osnovnih i srednjih škola, što bi rezultiralo tolerantnijom i funkcionalnijom zajednicom. Postojanje ovako koncipiranog natječaja implicira nedostatak tolerancije u međuljudskim odnosima, kao i nepostojanje adekvatnih mehanizama konstruktivnog rješavanja sukoba. Cilj istraživanja je bio provjeriti zastupljenost koncepata tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba u radovima učenika osnovnih i srednjih škola koji su poslani na natječaj u 2012. godini.

Uzorak

Radovi analizirani u ovom istraživanju su bili video uradci, priče, pjesme, stripovi, slogani i plakati. U istraživanju je analiziran ukupno 141 rad: 20 filmova, 39 priča, 20 pjesama, 26 stripova, 15 slogana i 21 plakat. Radove su prijavljivali učenici od petog do osmog razreda osnovne škole i učenici srednjih škola Grada Zagreba i Zagrebačke županije, pri čemu je 70% radova bilo iz osnovnih, a 30% prijavljenih radova iz srednjih škola.

Kriteriji analize

Zbog heterogenosti radova pristiglih na natječaj, bilo je potrebno odrediti generalne ali i specifične kriterije analize radova. Generalni kriteriji vrijede za sve radove, a specifičnim kriterijima se analizira aspekt karakterističan samo za određenu vrstu rada. Neki od općih kriterija koji su korišteni u istraživanju, a sukladni su postavljenim ciljevima su bili: prisutnost tjelesnog odnosno verbalnog nasilja, tipovi ovakvog nasilja, spol nasilnika, spol žrtve, prisutnost emocija, kojih emocija, prikaz empatije, svijest o emocionalnom stanju druge osobe, prisutnost slogana, karakteristike savjeta koji su učenici davali. Specifični kriteriji razlikovali su se među vrstama rada. U filmovima se opažalo: je li napadač dio grupe, i nasilne reakcije žrtve na napadača. U pričama je opažana: općenitost obrađivane teme, prisutnost vlastite definicije tolerancije, vlastite definicije nenasilnog rješavanja sukoba i prihvaćanje vlastite odgovornosti u rješavanju sukoba. U pjesmama i sloganima su opažane: igra riječi, rima, prijedlozi za promjenu i širenje tolerancije, tema i sadržaj rada. U stripovima je bila opažana: originalnost likova, kvaliteta crteža, koherentnost priče te sukladnost naslova stripa, teme stripa i njegove izvedbe. U plakatima je opažana: autentičnost slogana, na koga je usmjerena tolerancija, tehnika rada i zahtjevnost rada.

Svaki je rad zasebno analiziran, od strane dvočlane ocjenjivačke komisije, koja je prethodno zajednički utvrdila kriterije procjene, pregledom svih radova.

Indikativni odgovori su evidentirani kao kategorijalne varijable; dihotomne, trihotomne ili politomne varijable, neovisno o tome radi li se o generalnim ili specifičnim kriterijima analize. Neke varijable su bile opažane na kontinuiranoj ljestvici. U pričama je opažana općenitost obrađivane teme na skali od pet točaka gdje je 1 značilo u potpunosti konkretan, a 5 u potpunosti općenit pri čemu je točka 3 označavala neutralnu poziciju. Originalnost likova je u stripovima procjenjivana na skali od 1 do 3 gdje je 1 značio niti originalan niti neoriginalan, dakle tipičan, odnosno prosječan lik, a 3 u potpunosti originalan lik. Kvaliteta crteža stripa je procjenjivana na skali od 1 do 5 pri čemu je 1 značilo u potpunosti loš, 3 je bila neutralna točka na skali (niti dobar niti loš), a 5 je značilo u potpunosti dobar lik. Koherentnost priče stripa se odnosila na to da strip ima osnovnu misao vodilju koja se proteže kroz cijeli rad te se može neprekinuto pratiti. Ova je karakteristika ocjenjivana na skali od 1 do 5 gdje je 1 značilo u potpunosti nekoherentan, a 5 u potpunosti koherentan.

Rezultati

Najzanimljiviji i najvažniji rezultati ovog istraživanja tiču se prikaza empatije i svijesti o emocionalnim stanjima drugih osoba, prisutnosti prevencije sukoba, prisutnosti procesa rješavanja sukoba, razlozima nasilja, porukama za promjenom koje se šalju radovima, te odgovornosti za rješavanje problema.

U tablici 1. vidljiv je postotak pojavljivanja različitih pokazatelja tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba za video radove, priče i stripove.

Tablica 1.
Prisutnost različitih pokazatelja tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba

Varijabla	Video (N =20)	Priče (N=20)	Stripovi (N=26)
Prevencija sukoba	5,60%	12,80%	11,50%
Proces rješavanja sukoba	11,10%	12,80%	15,40%
Empatija	22,20%	41%	26,90%
Svijest o emocionalnom stanju druge osobe	27,80%	69,20%	34,60%

S obzirom na postotke prikazane u tablici, uočljivo je da video radovi imaju najmanju količinu prikaza prevencije sukoba, procesa rješavanja sukoba, empatije i svijesti o emocionalnom stanju druge osobe. Naprotiv, u pričama su prevencija sukoba, empatija te svijest o emocionalnom stanju druge osobe gotovo dva puta zastupljeniji nego u video radovima. Stripovi imaju donekle elaboriran prikaz empatije i sadrže svijest o emocionalnom stanju druge osobe, iako je on sličan onom prikazan u video radovima.

Uzevši u obzir ove pokazatelje, vidimo da su prevencija i proces rješavanja sukoba vrlo šturo prikazani u sve tri vrste rada, ali da priče sadrže najviše opisa empatije i emocionalnih stanja drugih osoba.

Tablica 2.
Postotak različitih tipova nasilja i nedostatka razloga nasilja za pojedinu vrstu rada

Varijabla	Video (N=20)	Priče (N=20)	Stripovi (N=26)
Tjelesno nasilje	65%	20,50%	57,70%
Verbalno nasilje	78,90%	25,60%	65,40%
Razlog nasilja nije naveden	58,80%	53,80%	69,20%

Iz pregleda tablice 2., vidljivo je da su video radovi i stripovi prilično nasilne tematike, a priče nešto manje nasilnog sadržaja. Unatoč velikoj agresiji koja je prikazana, razlozi nasilja nisu otkriveni u većini od ovdje navedenih radova. Tamo gdje su razlozi nasilja prikazani mogu se svesti na vanjske karakteristike žrtve (frizura, odjeća...), slabiji socijalni status, pripadnost različitoj naciji, vjeri ili subkulturi ili rasi. Ovi se razlozi javljaju u različitim kombinacijama, prvenstveno u pričama i video radovima.

U video radovima i plakatima se mogu jasno razaznati spol nasilnika i žrtve, a njihova je zastupljenost različita ovisno o vrsti rada. U filmovima nasilnici su dječaci u 23,5% slučajeva a, u 47,1% slučajeva nasilnici su djevojčice. Djevojčice i dječaci zajedno su nasilnici u 29,4% slučajeva. U 17,6% slučajeva žrtve su dječaci, 64,7% slučajeva su djevojčice, a u 17,6 % slučajeva i žrtve su i dječaci i djevojčice. Plakati pružaju malo drugačiju perspektivu. Nasilnik je u 73,9% slučajeva muškarac/dječak, u 17,4% slučajeva se radi o djevojčici, a u 8,7% slučajeva se radi o djevojčicama i dječacima. Kada govorimo o spolu žrtve 73,9% žrtava su dječaci, 21,7% žrtava djevojčice a u 4,3% slučajeva i dječaci i djevojčice.

U pjesmama i sloganima se najbolje mogla očitovati poruka natječaja. Gotovo sve pjesme ističu promjenu i/ili daju svoje prijedloge za promjenu nasilnog *statusa quo*. Pri tome 7 radova (35%) prvenstveno predlaže prijateljstvo i ljubav, 2 (10%) borbu protiv nasilja, 1 (5%) komunikaciju, 2 prihvaćanje sebe (10%), 5 (25%) prihvaćanje drugih, a 2 (10%) prihvaćanje i svoje i tuđe različitosti. Nadalje, samo mali broj radova govori o konkretnijim poželjnim postupcima (ne rugaj se/nauči izraziti svoje mišljenje/razgovaraj), dok ostali daju općenitije prijedloge utemeljene na vrijednostima mira, ljubavi, prijateljstva, tolerancije.

Svi slogani sukladni su temi natječaja i govore o toleranciji, odnosno o prihvaćanju i uvažavanju različitosti. Pri tome se oko trećine radova (6, odnosno 40%) bavi prvenstveno temom

nasilja, odnosno važnosti nenasilja. Gotovo svi radovi govore o važnosti promjene te šalju poruku što se treba promijeniti, što treba činiti, kako svijet treba izgledati. Trećina tih poruka (5 slogana) bavi se borbom protiv nasilja, 2 naglašavaju komunikaciju, 3 prijateljstvo i ljubav, a ostali prihvaćanje vlastite i tuđe različitosti.

Plakati su u 85,7% slučajeva imali naglašenu poruku kojom su upućivali na promjene potrebne u okolini. U 63,2% slučajeva poruka je proaktivna, odnosno upućuju na poželjno ponašanje i potiču pojedinca da preuzmu inicijativu. Poruke kojima se poručuje i opisuje nepoželjno ponašanje ima u 10,5% radova, a u 26,3% radova prisutna je kombinacija proaktivnih i nepoželjnih poruka. Poruke u 57,9% slučajeva naglašavaju potrebu da pojedinac započne promicati toleranciju počevši od samoga sebe, u 21,1% slučajeva govori se o promicanju tolerancije na globalnoj razini, a u istom tolikom postotku poruke upućuju na potrebu za promicanjem tolerancije na individualnoj ali i globalnoj razini.

Možemo zaključiti da su poruke koje šalju slogani, pjesme i plakati pozitivnog predznaka, dok u stripovima i video uradcima prevladavaju sadržaji negativne i nekonstruktivne naravi.

Odgovornost u rješavanju sukoba se mogla u većem broju opaziti u pričama, te je preuzimanje odgovornosti uočeno u trećini (33,3% slučajeva od 20). U video uradcima i stripovima preuzimanje odgovornosti se javlja ili u malom stupnju ili njena važnost nije prepoznata. Primjerice, u video radovima učenici se pozivaju na autoritet koji preuzima odgovornost u rješavanju sukoba te sami ne preuzimaju inicijativu, a takav je trend uočljiv i u stripovima.

Rasprava

Rezultati ovog istraživanja upućuju na izraženu prisutnost nasilja u učeničkim radovima, kao i nizak stupanj empatičnosti, svijesti o emocionalnom stanju druge osobe i odgovornosti u rješavanju sukoba.

Ovi rezultati ukazuju na to da je djeci i mladima pojam nasilja vrlo blizak, da se pojam tolerancije još uvijek percipira kao nepostojanje nasilja te da je vrlo niska svijest o procesu prevencije sukoba kao i vlastite odgovornosti za mirno razrješenje sukoba. Slični rezultati su dobiveni u istraživanju Centra za mirovne studije (2014) o vršnjačkom nasilju, percepciji škole, ali i prijedlozima poboljšanja iz perspektive učenika i nastavnika. Prema podacima Centra za mirovne studije, oko tri četvrtine ispitanih učenika je bilo povremeno ili često objektom ili/i subjektom verbalnog, tj. emocionalnog nasilja koje se očitovalo kao ogovaranje, te nazivanje pogrdnim imenima čemu je svjedočilo oko dvije trećine ispitanih učenika. Oko polovica ispitanih učenika je povremeno ili često bila žrtvom i/ili počiniteljem tjelesnog nasilja u obliku namjernog guranja, ili udaranja.

Rezultati ovog istraživanja govore donekle u prilog već provjerenim spoznajama o spolnim razlikama među dječacima i djevojčicama. Niz istraživanja (Dodge i Schwartz, 1997; Coie i sur., 1999; McFadyen-Ketchum, 1996; prema Aronson, Wilson i Akert,2005) su uvrdili da su dječaci skloniji otvorenoj tjelesnoj agresiji, a djevojčice prikrivenom izražavanju agresije kao što je ogovaranje, klevetanje ili širenje glasina. U slučaju filmova gdje dominira verbalno nasilje, djevojčice su nasilnice u većem broju slučajeva dok stripovi pružaju nejasniju sliku, s obzirom na to da su dječaci dominantno nasilnici, a verbalno nasilje dominira u većini radova.

Prisutnost nasilnog ponašanja implicira odsustvo svijesti o emocionalnim stanjima druge osobe (Cappadocia i sur., 2012; Gini i sur., 2007), što je vidljivo u rezultatima ovog istraživanja. Kao što Cappadocia i sur. (2012) navode, empatična reakcija uključuje prikladnu emociju poput suosjećanja za tuđu patnju i ponašanja kojima se patnja može ublažiti, tako da s dozom zabrinutosti možemo polemizirati o razini empatije prisutne među učenicima osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj, ili barem onima koji su željeli sudjelovati u kreativnom natječaju na temu tolerancije.

S obzirom na to da je empatija jedan od presudnih čimbenika za održavanje skladnih međuljudskih odnosa, potrebno je proučiti što se sve odvija u podlozi odnosa koji se javljaju u sukobu. Otežanom rješavanju narušenih međuljudskih odnosa doprinosi i nedostatak povjerenja među sukobljenim stranama. Mnogobrojna istraživanja su proučavala koncept povjerenja koju Newton (2004) opisuje kao optimizam, vjerovanje u suradnju, sigurnost da osobe mogu premo-

stiti razlike te da ljudi mogu imati zadovoljavajući društveni život. Obrasci odnosa opisani Wilmot i Hockerovim modelom odnosa u sukobu su u istraživanju Karakuş i Savaş (2012) dovođeni u vezu s povjerenjem, suradnjom roditelja i škole te nastavnikovim načinima održavanja discipline. Zaključak je da odnos između učenika i nastavnika temeljen na povjerenju dovodi do boljeg akademskog uspjeha učenika (Karakuş i Savaş 2012). Također su pokazali da suradnja roditelja i nastavnika dovodi do većeg uzajamnog povjerenja kao i povjerenja između nastavnika i učenika. Mogli bismo zaključiti da izgradnja međusobnog povjerenja vodi pozitivnoj lančanoj reakciji koja se prenosi i na odnose s drugim ljudima.

Drugi pogled na povjerenje (Tschannen-Moran, 2004; prema Karakuş i Savaş, 2012) ga opisuje kao otvorenost prema drugima na temelju uvjerenja da su drugi dobronamjerni, pošteni, otvoreni i povjerljivi. U kontekstu odnosa u sukobu, najviše se povjerenja iskazuje u suradnji prilikom rješavanja sukoba što donosi korist objema stranama. Povjerenje se iskazuje i u slučaju prilagodbe, ali na korist jedne od osoba u sukobu. Sadržaji plakata i priča donekle upućuju na empatiju i proaktivnost koja uključuje povjerenje, ali ta količina prikaza je i dalje zabrinjavajuće niska uzevši u obzir pozitivne posljedice koje povjerenje ima na međuljudske ili međugrupne odnose.

Rješavanje sukoba otežava i njegova negativna percepcija, s obzirom na to da se sukob često doživljava kao prepreka, a ne kao prilika za osobni razvoj. Preuzimanje individualne odgovornosti za trenutno stanje ali i nalaženje rješenja problema je od vitalne važnosti za poboljšanje međuljudskih odnosa, ali i ono često izostaje, kako je utvrđeno i ovim istraživanjem. Naime, proces rješavanja sukoba je rijetko kada prikazan u radovima pristiglim na natječaj, pa se postavlja pitanje o tome koliko učenici poznaju proces rješenja sukoba.

U dobivenim rezultatima i razlozi su nasilja vrlo rijetko navedeni, tako da je za većinu video uradaka, priča i stripova nemoguće znati zašto se nasilje javilo. Međutim, u manjem broju radova se razlozi nasilja svode na vanjska obilježja žrtve (izgled i pojavnost), socijalni status, pripadnost različitoj naciji, vjeri, subkulturi ili rasi, a javljaju se u različitim kombinacijama, ukazujući na nedostatak tolerancije prema različitostima.

Slični rezultati su dobiveni u istraživanju Centra za mirovne studije (2014) u kojemu se kao razlozi nasilja navode osobine nasilnika (ljubomora, nesigurnost, nedostatak samopouzdanja, nesposobnost za drugačiju reakciju), ali i društveni uzroci kao što su razni oblici različitosti, najčešće žrtve nasilja: nacionalnost, izgled, vjera, odjeća, odabir glazbe, posebne obrazovne potrebe ili invaliditet, zatim imovinsko stanje, obiteljski i ekonomski problemi, nasilje u obitelji; prethodne svađe itd.

Na nasilje se može gledati iz perspektive Bandurine teorije socijalnog učenja, prema kojoj se svako, pa tako i nasilno ponašanje uči. Socijalno učenje nasilnog ponašanja je dobro istraženo, a Werner i Crick (2004), Mesch, Fishman i Eisikovits (2003) navode da vršnjaci imaju značajan utjecaj na stupanj adolescentskog nasilja. U slučaju da se počinje prepoznavati instrumentalna uloga nasilja, može se razviti samoefikasnost s naglaskom na agresivnosti. Takva samoefikasnost može dovesti do pozitivnog stava prema nasilju što rezultira agresijom kao generaliziranim obrascem ponašanja (Avci, Güçray, 2013). Nasilje, dakle ima i instrumentalnu ulogu te postaje sredstvo da se dođe do cilja. Razni oblici nasilja se uče i putem medija (Anderson, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Linz, Wartella, 2003; prema Avci, Güçray, 2013), a izloženost nasilnim filmovima, igrama ili video spotovima povećava pojavnost nasilja među adolescentima. S obzirom na to da su učenici osnovnih i srednjih škola izloženi raznim nasilnim sadržajima u medijima, razumljiva je tolika pojavnost nasilja u učeničkim radovima obrađenim u ovom istraživanju. Pojava nasilja se može objasniti i nalazom Avci, Güçray (2013) koji su pokazali da izloženost nasilju među vršnjacima i medijima pojačava pozitivan stav prema nasilju, te dovodi do više agresije, čime se mogu objasniti i rezultati ovog istraživanja, naročito za video uratke.

Budući da je ovo istraživanje proučavalo zastupljenost nekih pokazatelja tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba u radovima učenika osnovnih i srednjih škola koji su se prijavili na nagradni natječaj u sklopu programa „Oboji svijet šarenim bojama tolerancije“, važno je imati na umu da pojavnost promatranih pojava ovisi i o vrsti prijavljenog rada. Kao što je iz samih

rezultata vidljivo, u filmovima i stripovima uočljiva je visoka prevalencija nasilja, a oni radovi koji spominju uzroke nasilja upućuju na netoleranciju prema različitim skupinama. U plakatima možemo vidjeti povećanu sklonost proaktivnom pristupu i preuzimanju inicijative za rješavanje problema, kao i u pjesmama i sloganima, koji šalju pozitivne poruke. Obilježja jedinice analize, (video, plakat, priča, pjesma, strip, slogan) imaju učinka na to koji aspekti tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba se zamjećuju. To navodi na zaključak da analiza radova mora biti sveobuhvatan proces u koji će se uključiti sve vrste radova, jer u protivnom može doći do pristranih zaključaka o konstruktima koji se opažaju.

Zanimljivo je promisliti i o tome koji oblik kreativnog izražavanja učenika najviše potiče konstruktivno promišljanje o toleranciji, nenasilju i mirnom rješavanju sukoba. Imajući u vidu njihov sadržaj, možemo zaključiti da su to plakati, slogani i pjesme, ali i priče koje omogućuju detaljniji opis misli, ponašanja i osjećaja likova. Zabrinjavajuća prisutnost negativnosti u stripovima, filmovima i donekle pričama upućuje na to da se nasilje uočeno u masovnim medijima uči i preslikava u skladu s Bandurinom teorijom socijalnog učenja. Potrebno je razmisliti na koje se sve načine može pobuditi svijest o toleranciji, nenasilju i mirnom rješavanju sukoba. ako želimo da je ono prikazano putem videa ili stripa.

Ovaj se program provodi svake godine, a ovo istraživanje prva je točka u dugoročnom praćenju njegovog uspjeha. Naime, istraživanje, pa i sam natječaj postavljeni su tako da omogućuju praćenje pojavnosti pokazatelja tolerancije, nenasilja i mirnog rješavanja sukoba kroz duži vremenski period. To pretpostavlja longitudinalni istraživački nacrt, modificiran s obzirom na jedinicu analize, kontinuiranu i stabilnu geografsku pokrivenost provedbe programa, osmišljavanje stabilnih indikatora, te praćenje strukturalnih promjena u predmetu mjerenja s obzirom na varijabilne kontekstualne parametre. Na taj način će se moći empirijski utvrditi dugoročan utjecaj programa, jer uzevši u obzir rezultate analize koji se uklapaju u nalaze većeg broja postojećih istraživanja, te spoznaja o intervencijskim programima (npr. Payton i sur 2008; prema Munjas Samarin, Takšić, 2009) potreba za ovakvim programima postoji.

Zaključci

Analiza 141 učeničkog rada na natječaju „Oboji svijet!“ (u sklopu obrazovnog programa „Oboji svijet šarenim bojama tolerancije“) ukazuje na relativno visoku sadržajnu prisutnost verbalnog i tjelesnog nasilja, nizak stupanj empatije i svijesti o emocionalnim stanjima drugih, te na manjak prevencije sukoba i prikaza procesa njihovog rješavanja. Osim toga, razlozi nasilja u većini slučajeva nisu prikazani, a ako jesu indikativni su za manjak tolerancije prema pripadnicima različitih društvenih skupina (navode se: vanjska obilježja žrtve (izgled i pojavnost), socijalni status, pripadnost različitoj naciji, vjeri, subkulturi ili rasi). Preuzimanje vlastite odgovornosti za rješavanje sukoba i za poboljšanje različitih problemnih situacija se može dvojako protumačiti, ovisno o tome koju vrstu rada promatramo. Uzimajući u obzir stripove i filmove, odgovornost za rješavanje sukoba je rudimentarno prikazana, ali u plakatima se nazire učenička svijest o ulozi vlastite odgovornosti u pokretanju pozitivnih promjena. Važno je imati na umu da je ova analiza obuhvatila šest različitih vrsta radova te da pojavnost indikatora proučavanih koncepata varira u funkciji vrste rada. Ipak, uočljiv je dominantno površan prikaz koncepata tolerancije i mirnog rješavanja sukoba, što ukazuje na to da je potrebno ulaganje dodatnih napora u osvještavanje i prihvaćanje ovih društvenih vrijednosti kod učenika, a time i u razvoj njihovih emocionalnih i socijalnih vještina.

Literatura

Akın, U. (2014). The predictive role of self–compassion on social well-being in Turkish university students. *Suvremena psihologija 17 (2014), 1*, 53-62.

Avci,R., Güçray,S.S. (2013). The Relationship among Interparental Conflict, Peer, Media Effects and the Violence Behaviour of Adolescents: The Mediator Role of Attitudes Towards Violence. *Educational Sciences: Theroy & Practice,13(4), 2005-2015.*

Bellachi,C.,Farina,E. (2012) Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preeschoolers. *Agressive Behavior, 38*, 150-165.

Blair, R.J.R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Conscious Cognition, 14*, 698-718.

Cappadocia, M.C., Pepler, D., Cummings, J.G., Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*, 201-2016.

Centar za mirovne studije (2014). Nasilje ostavlja tragove-zvoni na nenasilje-prikaz rezultata istraživanja o vršnjačkom nasilju i pregled programa prevencije vršnjačkog nasilja. Zagreb

Ćosić,I., Buljan Flander,G., Karlović, A. (2002). Povezanost zlostavljanja u djetinjstvu i nekih aspekata psihičkog funkcioniranja adolescenata. *Suvremena psihologija, 5*, 191-205.

Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 85.

Farley, M., Patsalides, B.M. (2001). Physical symptoms, posttraumaic stress disorder, and healthcare utilization of women with and without childhood physical and sexual abuse. *Psychological Reports, 89*, 595-606.

Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents bullying and defendin behavior? *Agressive Behavior, 33*, 467-476.

Hamilton, C.E.,Brown, K.D. (1998). The repeat victimization of children: should the concept be revised? *Agression and Violent Behaviour*, *3*, 47-60.

Higgins, D.J., McCabe, M.P. (1998). Parent perceptions of maltreatment and adjustement in children. *Journal of Familiy Studies*, *4*, 53-76.

Higgins, D.J., McCabe, M.P. (2000). Multy-Type Maltreatment and the Long-Term Adjustement of Adults. *Child Abuse Review, 9*, 6-18.

Karakuş, M., Savaş, A.C. (2012). The Effects of Parental Involvement, Trusti in Parents, Trust in Students and Pupil Control Ideology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theroy & Practice, Special Issue, Autumn, 2977-2985.*

Kelly, A.C., Zuroff, D.C., Shapira, L.B. (2009). Soothing onself and resisting self-attacks: The treatment of two intrapersonal deficits in depression vulnerability. *Cognitive Therapy and Research, 33*, 301-313.

Kuterovac Jagodić, G. (2003). Emocionalno opismenjavanje: novi izazovi za predškolske ustanove. *Zbornik radova XV simpozija socijalne pedijatrije*, 51-53.

Ladd,B.K., Skinner,K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimizations. *Developmental Psychology, 38*, 267-278.

Mesch, G. S., Fishman, G., & Eisikovits, Z. (2003). Attitudes supporting violence and aggressive behavior among adolescents in Israel: The role of family and peers. *Journal of Interpersonal Violence, 18*, 1132-1148.

Mihaljević, F. (2009). Struktura raspoloženja, tehnike samoregulacije i ličnost. *Suvremena psihologija 12 (2009), 2,* 243-256.

Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetencije kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija 12 (2009), 2*, 355-371.

Neff, K.D. (2003b). The development and validation of scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*, 223-250.

Neff, K.D., Beretvas, S.N. (2012). The role of self – compassion in romantic relationships. *Self and Identity, 12*, 78-98.

Newton, K. (2004). Social trust: Individual and cross-national approaches Portuguese. *Journal of Social Science, 3* (10), 15-35.

Schwartz, D., Proctor,L.J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 670-683.

Sesar,K. (2009). Istraživanja izloženosti višestrukom zlostavljanju u djetinjstvu. *Suvremena psihologija 12 (2009), 2*, 339-354.

Tatalović Vorkapić, S., Vlah, N., Mejovšek, M. (2012). Stavovi prema obrascima ponašanja adolescenata u socijalnim sukobima. *Suvremena psihologija, 15 (2012), 2*, 141 – 156.

Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression. *Social Development, 13*, 495-514.

Ana Karlović
Forum za slobodu odgoja
Kralja Držislava 12, Zagreb, Hrvatska
akarlovic@fso.hr

Filip Gospodnetić
Forum za slobodu odgoja
Kralja Držislava 12, Zagreb, Hrvatska
fgospodnetic@fso.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication,
pages: 442-452

The analysis of content of the creative competition „Colour the world!“: tolerance, (non)violence and conflict solving in art and literary work od children

Ana Karlović and Filip Gospodnetić
Forum for freedom in education, Zagreb, Croatia

Abstract

The goal of the pilot analysis was to check the representation and quality of concepts of tolerance, nonviolence and peaceful conflict solving in original children's works accepted in "Colour the world!" creative contest. The presence of different forms of violence (including discrimination and prejudice) unfortunately are present in the educational system. In a pilot research there was an analysis of 141 works from 2012, consisting of 20 movies, 39 stories, 20 poems, 26 comics, 15 slogans and 21 posters. Prior to the analysis, general and specific criteria of assessment have been set, taking into account the specifities of works submitted. General criteria were: gender of the offender, gender of the victim, presence of physical violence, presence of verbal violence, types of verbal violence, presence of emotion, types of emotion, manifestation of empathy, awareness of the emotional state of the othe person, presence of a slogan, characteristics of advice that the students gave. Specific criteria have differed due to the tipe of works submitted. Inclusive, the biggest degree of physical and verbal abuse was found in movies, stories and comics, and least in slogans, poems and posters. The amount of empathy and awareness of emotional states of other people are relatively low in all works, but, on the other hand, empathy can be mainly detected in stories. Responsibility for problem solving is rarely present, and the lack of conflict prevention is notable. Rudimental depictions of peaceful conflict resolution raise the question of student's perceptions of this proces and their knowledge of ways in which it can be implemented.

Keywords: *childrens expression; creativity; prevention; tolerance*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Prethodno priopćenje
stranice: 453-465

Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu

Jasna Kudek Mirošević
Osnovna škola Dragutina Tadijanovića

Sažetak

Cilj istraživanja ovoga rada je utvrditi razlike u mišljenjima između studenata Učiteljskog studija i učitelja u redovitim osnovnim školama o stečenim kompetencijama za odgojno-obrazovnu inkluziju. Istraživanje se temelji na njihovoj osobnoj procjeni stupnja osposobljenosti za primjenu pojedinih komponenti odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama. U ispitivanju je sudjelovalo 212 studenata treće godine i 127 studenta pete godine Učiteljskog studija te 151 učitelj redovitih osnovnih škola. Skalom procjene kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju obuhvaćene su komponente procjene o vlastitoj sposobnosti identifikacije učenika s teškoćama i poznavanju specifičnosti pojedinih teškoća, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i pružanja potrebne individualizirane podrške, poznavanje komunikacijskih vještina u partnerskim odnosima s roditeljima te spremnost na timski rad i suradnju s ostalim sudionicima u školi. Analizom je utvrđeno da su studenti spremniji inicirati procese za pružanje potrebne podrške sukladno zakonskim odredbama kao i inicirati aktivnosti za afirmaciju prava učenika naglašavajući značaj timskog rada, dok su učitelji kompetentniji u komunikaciji i savjetodavnom radu s roditeljima kao i u zajedničkoj suradnji s ostalim stručnjacima. Rezultati također ukazuju na veći osjećaj kompetentnosti učitelja i studenata treće godine u planiranju nastave i izrade prilagođenih nastavnih materijala i individualiziranih odgojno-obrazovnih programa dok se studenti pete godine smatraju uz učitelje osposobljenijima za primjenu više razine etičnosti i profesionalnosti te u radu s roditeljima.

Ključne riječi: *kompetencije; odgojno-obrazovna inkluzija; studenti učiteljskog studija; učitelji*

Uvod

Profesionalni razvoj učitelja na području inkluzivne pedagogije tema je brojnih autora u svijetu posljednja dva desetljeća (Corbett, 2001; Gale, 2001; Mullen, 2001; Lindsay, 2003; Agbenyega, 2007; Avalos, 2011). Od brojnih definicija odgojno-obrazovne inkluzije, većinom je prihvaćeno shvaćanje da je odgojno-obrazovna inkluzija proces povećanja sudjelovanja i smanjenja isključenosti djece i učenika s teškoćama[1], pri čemu sudjelovanje podrazumijeva priznavanje, prihvaćanje i poštivanje sve djece u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Istraživanja općenito naglašavaju inkluzivno obrazovanje kao proces kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućavajući individualizaciju nastavnih procesa, sredstava i resursa za jednake odgojno-obrazovne mogućnosti (Batarelo Kokić, Vukelić & Ljubić, 2009). Istraživanja, međutim, potvrđuju da taj proces treba biti kvalitetno planiran i realiziran stručno vođenim intervencijama učitelja da bi rezultirao adekvatnim rezultatima individualnih potreba učenika (Bouillet, 2008; 2009; 2011). Stoga je važnost odgojno-obrazovne politike i prakse visokoškolskih ustanova koje obrazu-

[1] *Učenici s teškoćama* kao terminološko određenje u odgoju i obrazovanju Republike Hrvatske sadržano je u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 & 152/14) koje pod pojmom učenici s teškoćama uključuje učenike s teškoćama u razvoju, učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. U radu uključuje pojmove koji se u literaturi mogu naći kao djeca/učenici/osobe s invaliditetom, djeca/učenici/osobe s teškoćama u razvoju, djeca/učenici/osobe s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, djeca/učenici/osobe s teškoćama socijalne integracije.

ju buduće učitelje, a zatim škola i učitelja da kroz obrazovne programe izgrađuju svoje kapacitete inkluzivnog odgoja i obrazovanja i smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi (Sebba & Sachdev, 1997; Booth & Ainscow, 1998; Batarelo Kokić et al., 2009).

Koster i suradnici (2005) smatraju da su tijekom obrazovanja studenata učiteljskih studija važne smjernice i pružanje potpore budućim učiteljima u stjecanju specifičnih kompetencija za njihov budući profesionalni razvoj. Agbenyega (2007) smatra da učitelji u redovitim školama često izražavaju strah i zabrinutost jer njihova profesionalna znanja i vještine nisu adekvatne za učinkovito poučavanje učenika s teškoćama. Na pozitivne stavove i spremnost učitelja za daljnje usavršavanje utječe dostupnost materijalnih i ljudskih resursa (Avramidis, Buylis & Burden, 2000; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005). Stoga istraživači naglašavaju da je inkluzivno obrazovanje dinamičan proces koji zahtijeva znanje i stručnost za potrebnu razinu kvalitete rada u inkluzivnim učionicama te suradnju s drugim stručnjacima (Corbett, 2001; Lindsay, 2003.). Peterson i Beloin (1992) smatraju da učitelji moraju biti kompetentni za različite stilove poučavanja u skladu sa stilovima učenja učenika. Temeljem navedenog, obrazovanje za odgojno-obrazovnu inkluziju zahtjeva psihičku i praktičnu pripremu studenata za dinamičnu ulogu inkluzivnog učitelja (Mullen, 2001) kao i stavove koji rezultiraju uklanjanju barijera za uključivanje učenika s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav (Beattie, Anderson & Antonak, 1997).

S obzirom na učiteljske kompetencije potrebne za odgojno-obrazovnu inkluziju, brojni autori ističu da u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba razvijati vještine relevantne za individualizirano poučavanje, uključujući sposobnost učitelja za uklanjanje prepreka pri uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja (Florian & Rouse, 2009; Michailakis & Reich, 2009; Bouillet, 2010). Naglasak je na promjeni školske organizacije, pružanju resursa i izgradnju kapaciteta u redovitim školama koji će ponuditi nove mogućnosti za učenike s teškoćama (Ocloo, Hayford, Agbeke, Gadagbui, Avoke & Boison, 2002). To prije svega znači razumijevanje sociološko-kulturalnih čimbenika koji čine individualne razlike te stručno znanje o teškoćama i metodičko-didaktičkim metodama rada. Sukladno tome, kompetencije učitelja za inkluziju trebaju uključivati poučavanje koje se temelji na poznavanju individualnih obilježja učenika i njihovih obitelji.

Prema Batarelo Kokić i suradnicima (2009), rezultati *studije o socijalnoj inkluziji kroz obrazovanje i osposobljavanje u jugoistočnoj Europi (ETF-a)*, koja je u Republici Hrvatskoj provedena u sklopu regionalnog projekta o socijalnoj inkluziji, ukazuju da su zakonodavne i obrazovne strategije u Hrvatskoj prilično napredne i pozitivno usmjerene prema odgojno-obrazovnoj inkluziji. Isti autori naglašavaju da su kompetencije i motivacija učitelja za usvajanjem novih pristupa u obrazovanju učenika s odgojno-obrazovnim potrebama ključne za osiguravanje promjena u praksi, a samim time i ishoda učenja. Nadalje, autori ističu da u okviru programa obrazovanja studenata na učiteljskim studijima, budući učitelji najviše stječu osnovna znanja i kompetencije o razvojnim fazama djece kao i metode za opće poučavanje određenih nastavnih predmeta, ali stječu vrlo malo praktične nastave koja je usmjerena na individualizaciju.

Prema Vizek Vidović (2009) specifične kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama su kompetentnost u primjeni različitih strategija poučavanja i učenja te sposobnost savjetovanja (učenika i roditelja) o različitim obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima. Crooks (2003) ističe važnost standarda u odgoju i obrazovanju te u okviru smjernica za rad naglašava da je najvažniji osobni profesionalni rast i razvoj. Postojeći standardi, naime, ne naglašavaju dovoljno potrebu za specifičnim kompetencijama učitelja relevantnih za inkuzivno obrazovanje te ne postoje dovoljni poticaji za učitelje da sudjeluju u programima stručnog usavršavanja važnima za odgojno-obrazovnu inkluziju. Naime, moguće je da će se to promijeniti uvođenjem sustava licenciranja učitelja (Batarelo Kokić et al., 2009). Smith (2003) smatra da su učitelji ti koji bi trebali imati najveću ulogu u formuliranju standarda za njihovu struku, dok Korthagen (2004) smatra da standardi obično nedovoljno uzimaju u obzir složenost i nepredvidivost nastavnog procesa i učenja. S tim u svezi, obrazovanje učitelja za suvremenu i inkluzivnu školu pretpostavlja pripremu učitelja ne samo za pedagoško-metodološke komponente, već i za stjecanje specifičnih kompe-

tencija za inkluziju. Sukladno tome, edukaciju i stručno usavršavanje učitelja treba temeljiti na poboljšanju stručnih znanja, vještina i stavova za obrazovanje sve djece (Batarelo Kokić et al., 2009). Sučević i suradnici (2011, prema Hirvi, 1996) naglašavaju da učitelji trebaju biti kompetentni za nove uloge poput mentorske uloge, u planiranju novih metoda učenja, uvođenjem novih nastavnih tehnologija te intenzivnijega uključivanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u različite oblike rada. Učiteljima, međutim, nedostaje suradnje sa stručnjacima koji bi njima i učenicima bili podrška u inkluzivnim procesima (Bouillet, 2013). Autorica ističe da bi učitelji trebali više savjeta, kao i konkretne pomoći u radu s učenicima s teškoćama te zaključuje da je potrebna bolja konceptualizacija suradnje između škola i lokalne zajednice u smislu veće razine timskog rada.

S obzirom da se u kompetencijskom modelu odgojno-obrazovnog sustava naglasak stavlja na ishode učenja, Skočić Mihić i suradnici (2014) ukazuju na rezultate ispitivanja kojima se studenti procjenjuju djelomično kompetentni za rad u inkluzivnoj nastavi te naglašavaju da studijski programi za buduće učitelje trebaju osigurati stjecanje kompetencija za inkluzivnu nastavu na diplomskoj razini kao i da trebaju uključiti više prakse kako bi studenti došli u neposredan rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Problem i cilj istraživanja

Europski koncept novog društva, s obzirom na potrebe novih korisnika u sustavu odgoja i obrazovanja, podrazumijeva i promjene obrazovnih usluga te novo razumijevanje uloge obrazovanja što pred učitelje postavlja nove zahtjeve. Redefinirana potreba učiteljske profesije podrazumijeva visok stupanj profesionalizacije učitelja. Sloboda djelovanja učitelja u kreiranju nastavnog procesa se proširuje te samim time potreban stupanj kompetencija raste. Zaključci *Barcelonskog vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju*, pod nazivom *„ET 2020“,* navode da bi europska suradnja u području obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje do 2020. godine trebala biti uspostavljena u kontekstu strateškog okvira koji obuhvaća cjelokupne sustave obrazovanja i osposobljavanja kroz perspektivu cjeloživotnog učenja. U ostvarenju tih ciljeva posebna pažnja posvećena je unapređenju referentnih kompetencija, odnosno osiguranju visoko kvalitetne nastave putem odgovarajućeg sustava obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja. Time se učitelji stavljaju pred nove zadatke i pojavljuju u novoj ulozi. Zahtjevi “novih kompetencija” profesionalizam stavljaju na vrh ljestvice, što pretpostavlja obrazovanje usmjereno ka europskim konceptima kvalitete (Sučević, Cvjetićanin & Sakač, 2011).

Kroz kurikulske ciljeve inkluzivnog odgoja i obrazovanja učitelji se usmjeravaju na socijalnu osjetljivost i individualizirano poučavanje i savjetovanje. S obzirom da je za kvalitetno uključivanje djece s teškoćama u redovite škole potrebna stručna priprema učitelja za inkluziju, na fakultetskoj razini to pretpostavlja kvalitetnu pripremu studenata. Sukladno svojim stečenim kompetencijama, oni postaju inkluzivni stručnjaci koji će prihvatiti razlike individualnih potreba svih učenika za njihovo adekvatno uključivanje u zajednicu. Naglasak je na obrazovanju studenata za motivirane i stručne učitelje koji će biti sposobni udovoljiti inkluzivnim zahtjevima učenika i zajednice, usvojiti nove pristupe poučavanja, poznavati suradničke oblike rada s roditeljima učenika te aktivno sudjelovati u razvoju novog kurikula, instrumenata i strateških dokumenata. Batarelo Kokić i suradnici (2009) navode da je upravo to bio jedan od glavnih ciljeva projekta pod nazivom *Regionalno usklađivanje studijskih programa za učitelje (Regional Tuning of Teacher Education Curricula)*. Međutim, utvrđeno je nepodudaranje kompetencija koje učitelji stječu tijekom fakultetskog obrazovanja i onih koje su im potrebne za rad. Vezano uz pripremu učitelja za inkluzivno obrazovanje, naglašavaju kako učitelji smatraju predanost jednakosti, podršci svim učenicima i promicanju tolerancije najvažnijim kompetencijama. Ipak, pregled učiteljskih studijskih programa pokazuje kako je zastupljenost za stjecanje potrebnih kompetencija budućih učitelja nedovoljna.

Sukladno opisanom, cilj ovoga istraživanja je utvrditi razlike u mišljenjima između studenata Učiteljskog studija i učitelja u redovitim osnovnim školama o stečenim kompetencijama za odgojno-obrazovnu inkluziju.

U istraživanju se polazi od hipoteze da postoji statistički značajna razlika između studenata Učiteljskog studija i učitelja u procjeni stupnja osposobljenosti za primjenu odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama.

Metode

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 490 ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 212 studenata treće godine i 127 studenta pete godine Učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te 151 učitelj od prvog do osmog razreda redovitih osnovnih škola s područja grada Zagreba, čiji nazivi radi zaštite njihova identiteta ovdje nisu navedeni, a čiji je identitet poznat autorici ovoga rada.

Studenti treće godine u programu Učiteljskog studija imaju obavezan kolegij Inkluzivna pedagogija i stječu formalno obrazovanje i kompetencije za inkluzivni odgojno-obrazovni proces. Studenti pete godine posjeduju više općeg praktičnog i iskustvenog znanja u odgojno-obrazovnoj praksi, no nakon treće godine studija bez daljnjih stjecanja specifičnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama.

Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno *Skalom procjene kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju*, prilagođenoj prema Dingle i suradnicima (2004). Petero-stupanjska skala sadrži 28 tvrdnji o kompetencijama potrebnima za odgojno-obrazovnu inkluziju. Za skalu je izračunata pouzdanost tipa unutrašnje konzistencije (Cronbach alfa) koji iznosi 0.950 te se može zaključiti da skala u ovom obliku predstavlja pouzdanu mjeru ispitivanog konstrukta kao i da se kao takav može koristiti u istraživanju.

Ispitanici su se izjašnjavali o stupnju u kojem se smatraju osposobljenima za primjenu pojedinih komponenti odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama. Skalom su obuhvaćene komponente procjene o vlastitoj sposobnosti identifikacije učenika s teškoćama i poznavanju specifičnosti pojedinih teškoća, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i pružanja potrebne individualizirane podrške, poznavanje komunikacijskih vještina u partnerskim odnosima s roditeljima te spremnost na timski rad i suradnju s ostalim sudionicima u školi.

Analiza profesionalnih kompetencija studenata i učitelja za inkluzivnu praksu temelji se na standardima koje je definirao *Council for Exceptional Children – CEC* (2004). Riječ je o dokumentu koji sadrži skup znanja i sposobnosti potrebnih za rad s djecom s teškoćama (Bouillet, 2011). *CEC* se odnosi na nacionalnu i regionalnu razinu kako bi se osiguralo da se u kurikul uključe standardi koji su usklađeni s potrebama licenciranja učitelja u svrhu njihove pripremljenosti i osposobljenosti za inkluzivnu praksu. Stoga je *CEC* razvio standarde u okviru deset područja koji opisuju minimum znanja, sposobnosti i sklonosti koje bi inkluzivni učitelji trebali posjedovati, a odnose se na (1) temelje u sustavu inkluzivnog odgoja i obrazovanja, (2) razvojne karakteristike učenika s teškoćama, (3) individualne razlike učenja, (4) strategije poučavanja, (5) obrazovna okruženja i socijalne interakcije, (6) komunikacijske vještine, (7) planiranje nastave, (8) odgojno-obrazovnu procjenu, (9) obavljanje profesionalne prakse prema etičkim standardima te na (10) suradnju.

S obzirom da su vještine individualiziranog poučavanja u središtu inkluzivnog obrazovanja, inkluzivni učitelji uvijek znaju prepoznati učenikove individualne potrebe i stilove učenja. To potvrđuje i *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011) koji naglašava važnost učiteljskih kompetencija u provođenju inkluzivnog obrazovanja. Nužna pretpostavka u planiranju kurikula za rad s učenicima s teškoćama je trajno i kvalitetno profesionalno usavršavanje učitelja. Stoga je uz pravovremeno prepoznavanje i pružanje potpore učenicima s teškoćama važna i suradnja s roditeljima kojima se pružaju potrebni savjeti i potpora. Temeljem takvih smjernica Nacionalnog kurikuluma, sustavnim dodiplomskim i poslijediplomskim učiteljskim stu-

dijima, a zatim trajnim stručnim usavršavanjem učitelja, osigurava se potrebna osposobljenost za rad s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima, kao i osposobljenost za timski rad u inkluzivnoj praksi.

Način prikupljanja i obrade podataka

Prikupljanje podataka provedeno je 2014. godine. Studenti su skalu procjene popunjavali grupno, po godinama studija. Učitelji su skalu procjene popunjavali u školama gdje je ispitivanje provedeno u dogovoru s ravnateljima i stručnim suradnicima s kojima su dogovoreni termini za istraživanje. Prije samog popunjavanja skale procjene, sudionicima je objašnjen postupak popunjavanja. Zadatak ispitanika bio je da nakon što pročitaju svaku tvrdnju zaokruže odgovarajući broj na skali od 1 do 5, gdje 1 znači uopće nisam osposobljen/a, a 5 znači potpuno sam osposobljen/a.

Podaci prikupljeni skalom procjene analizirani su na deskriptivnoj i latentnoj razini. Skala procjene je podvrgnuta faktorskoj analizi manifestiranja pojedinih kompetencija od strane studenata i učitelja, pri čemu je primijenjena metoda glavnih komponenata uz varimax rotaciju. Naime, varimax rotacija je jedna od najjednostavnijih i najčešće upotrebljavanih standardnih metoda za pojednostavljenje prikaza faktorske strukture prema zasićenjima pojedinih faktora. Stoga, na opravdanost faktorske analize skale procjene upućuje Guttman-Kaiser-ov kriterij. Utvrđeno je da je Bartlettov test Sphericity statistički značajan (*Chi Square* = 7350.391. *Sig.* = .000).

Na dobivenim rezultatima izračunati su osnovni deskriptivni parametri: minimalni i maksimalni rezultat (*min. i max.*), aritmetička sredina i standardna devijacija. U tablici 1 prikazane su deskriptivne vrijednosti za glavne komponente; identifikacija učenika s teškoćama i pružanje adekvatne podrške, planiranje i primjena individualiziranih metodičko-didaktičkih pristupa, komunikacijske vještine i poznavanje uloge vršnjačkih odnosa te vještine za partnerstvo s roditeljima i timski rad.

Statistička obrada svih podataka izvršena je pomoću statističkog paketa SPSS ver. 17.

Tablica 1.
Deskriptivne vrijednosti komponenti

Komponente	Min.	Max.	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Identifikacija učenika s teškoćama i pružanje adekvatne podrške	1.17	5.00	3.8902	.65739
Planiranje i primjena individualiziranih metodičko-didaktičkih pristupa	1.33	5.00	3.7010	.71494
Komunikacijske vještine i poznavanje uloge vršnjačkih odnosa	2.00	5.00	4.1885	.52692
Vještine za partnerstvo s roditeljima i timski rad	1.00	5.00	4.2301	.62619

Rezultati i rasprava

U svrhu realizacije cilja istraživanja prikazana je faktorska struktura skale dobivena metodom glavnih komponenti uz varimax rotaciju. Za procjenu stupnja osposobljenosti studenata i učitelja za primjenu odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama ekstrahirano je četiri faktora, tj. glavne komponente koji zajedno objašnjavaju 59.247% zajedničke varijance. Rezultati su prikazani u tablici 2.

Tablica 2.
Matrica rotiranih koeficijenata za prvi faktor/komponentu – Faktor identifikacije učenika s teškoćama i pružanje adekvatne podrške

FAKTOR IDENTIFIKACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA I PRUŽANJE ADEKVATNE PODRŠKE	KOEFICIJENT
Poticati timski rad koji omogućava najbolji razvoj učenika s teškoćama	.588
Vrednovati napredak učenika s teškoćama	.576
Inicirati aktivnosti usmjerene afirmaciji prava učenika s teškoćama u školi	.723
Inicirati procese procjena posebnih odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama	.748
Olakšavati socijalizaciju učenika s teškoćama	.735
Koristiti vršnjačku pomoć	.717
Surađivati s pomoćnim osobljem (asistentima u nastavi, prevoditeljima na znakovni jezik i sl.)	.698
Prepoznati učenike s teškoćama	.601
U skladu sa zakonskim odredbama, sudjelovati u zaštiti učenika od svih oblika nasilja i zlostavljanja	.620
Fizički prilagoditi učionicu i uvjete učenja učenicima s teškoćama (uključujući korištenje pomoćne i ICT tehnologije)	.593
Provoditi zakonska rješenja za zaštitu prava učenika s teškoćama	.710
Motivirati učenike na promjenu neprihvatljivog ponašanja	.603
% objašnjene varijance: 43.120%	

Kao što iz podataka prikazanih u tablici 2 proizlazi, prvi faktor/komponenta objašnjava 43.120% varijance. Prvi faktor/komponentu pretežno strukturiraju kompetencije koje se temelje na osposobljenosti studenata i učitelja u prepoznavanju učenika s teškoćama i pružanju adekvatne podrške koja se odnosi na iniciranje procesa procjena njihovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba i na aktivnosti koje su usmjerene afirmaciji prava učenika s teškoćama u školi. U skladu s tim kompetencije se odnose na poznavanje zakonskih odredaba i sudjelovanja u zaštiti učenika od svih oblika nasilja i zlostavljanja. Za pružanje adekvatne podrške potrebne su kompetencije koje se odnose na vrednovanje napretka učenika s teškoćama, kao i kompetencije koje se odnose na poticanje i organizaciju timskog rada među učenicima koji omogućava najoptimalniji razvoj učenika s teškoćama. U skladu s tim, nužne su kompetencije kojima studenti i učitelji olakšavaju socijalizaciju učenika s teškoćama uz vršnjačku pomoć. Uz kompetencije za korištenje vršnjačke pomoći i pružanje adekvatne podrške, nužne su i one koje omogućavaju aktivnu suradnju s pomoćnim osobljem (asistentima u nastavi, prevoditeljima na znakovni jezik i sl.) u cilju što uspješnijeg motiviranja učenika na promjenu neprihvatljivog ponašanja. Vodeći računa o sposobnostima i mogućnostima svakog učenika da bude uspješan, potrebna je također i osposobljenost studenata i učitelja u prilagodbi učionice za primjerene uvjete učenja učenika s teškoćama (uključujući korištenje pomoćne i ICT tehnologije). Sukladno ovim kompetencijama, prvi faktor/komponenta nazvan je *Identifikacija učenika s teškoćama i pružanje adekvatne podrške.*

Tablica 3.
Matrica rotiranih koeficijenata za drugi faktor/komponentu – Faktor planiranja i primjene individualiziranih metodičko-didaktičkih pristupa

FAKTOR PLANIRANJA I PRIMJENE INDIVIDUALIZIRANIH METODIČKO-DIDAKTIČKIH PRISTUPA	KOEFICIJENT
Planirati nastavu tako da u nastavnom procesu mogu sudjelovati svi učenici	.690
Pripremati prilagođene nastavne materijale, uključujući pripremu sadržaja, uputa i zadataka	.775
Primjenjivati znanja o zajedničkim obilježjima različitih teškoća i njihovog utjecaja na proces odgoja i obrazovanja	.652
Primjenjivati bihevioralne tehnike promjena ponašanja	.614
Primjenjivati voditeljski (restitucijski pristup)	.461
Sudjelovati u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa	.602
% objašnjene varijance: 7.025%	

Kao što se može vidjeti iz tablice 3, drugi faktor/komponenta objašnjava 7.025% varijance. U drugom su se faktoru grupirale profesionalne kompetencije koje se pretežito odnose na planiranje nastave u kojoj mogu sudjelovati svi učenici, za koju je potrebno izrađivati individualizirane odgojno-obrazovne programe i pripremati prilagođene nastavne materijale, poput sadržaja, uputa i zadataka. Kompetencije studenata i učitelja odnose se i na primjenu znanja o zajedničkim obilježjima različitih teškoća i njihovog utjecaja na proces odgoja i obrazovanja za što je od velikog značaja primjena voditeljskog pristupa i bihevioralnih tehnika za promjene ponašanja učenika. Sukladno navedenim kompetencijama, drugi faktor/komponenta nazvan je *Planiranje i primjena individualiziranih metodičko-didaktičkih pristupa.*

Tablica 4.
Matrica rotiranih koeficijenata za treći faktor/komponentu – Faktor komunikacijskih vještina i poznavanja uloge vršnjačkih odnosa

FAKTOR KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA I POZNAVANJA ULOGE VRŠNJAČKIH ODNOSA	KOEFICIJENT
U svakodnevnom radu primjenjivati visoku razinu etičnosti i profesionalnosti	.570
Poticati razvoj samopoštovanja učenika s teškoćama	.601
Omogućiti aktivno sudjelovanje učenika s teškoćama u nastavnom procesu	.528
U odnosima s učenicima koristiti prihvaćajuću komunikaciju	.744
Razvijati odnose s učenicima koji se temelje na međusobnom poštovanju i uvažavanju, bez osuđivanja i uz uvažavanje različitosti	.545
Kreirati inkluzivno ozračje u razredu	.487
% objašnjene varijance: 5.192%	

Kao što iz podataka prikazanih u tablici 4 proizlazi, treći faktor/komponentu objašnjava 5.192% varijance i pretežno ga formiraju kompetencije za primjenu visoke razine etičnosti i profesionalnosti u svakodnevnom radu u cilju poticanja razvoja samopoštovanja učenika s teškoćama. Shodno tome, naglasak je na komunikacijskim vještinama studenata i učitelja u omogućavanju aktivnog sudjelovanja učenika s teškoćama u nastavnom procesu kao i u korištenju prihvaćajuće komunikacije s učenicima. Kompetencije se odnose također na osposobljenost studenata i učitelja u kreiranju takvog inkluzivnog ozračja u razredu u kojem će moći razvijati odnose s učenicima koji se temelje na međusobnom poštivanju i uvažavanju različitosti, bez osuđivanja. U skladu s tim, treći faktor/komponenta nazvan je *Komunikacijske vještine i poznavanje uloge vršnjačkih odnosa.*

Tablica 5.
Matrica rotiranih koeficijenata za četvrti faktor/komponentu – Faktor vještina za partnerstvo s roditeljima i timski rad

FAKTOR VJEŠTINA ZA PARTNERSTVO S RODITELJIMA I TIMSKI RAD	KOEFICIJENT
Poštivati i uvažavati roditelje različitih kulturalnih, komunikacijskih i vrijednosnih orijentacija	.755
Prakticirati prihvaćajuću komunikaciju u odnosima s roditeljima	.735
Poticati roditelje na prilagođavanje odgojnih stilova, metoda i tehnika potrebama njihove djece	.542
Poticati roditelje na suradnju s različitim stručnjacima (pedagozima, psiholozima, rehabilitatorima…)	.415
% objašnjene varijance: 3.910%	

U tablici 5, prikazan je posljednji, četvrti faktor/komponenta koji je ekstrahiran faktorskom analizom Skale procjena kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju. Grupirao je kompetencije koje se odnose na vještine potrebne za stvaranje partnerstva s roditeljima kroz korištenje prihvaćajuće komunikacije u međusobnim odnosima i u poticanju roditelja na prilagođavanje odgojnih stilova, metoda i tehnika potrebama njihove djece. Naglasak je na poštivanju i uvažava-

nju roditelja različitih kulturalnih, komunikacijskih i vrijednosnih orijentacija. To su ujedno i kompetencije koje se odnose na poticanje roditelja na suradnju s različitim stručnjacima (pedagozima, psiholozima, rehabilitatorima…), odnosno kompetencije koje čine osposobljenost studenata i učitelja za timski rad. Sukladno tome, četvrti faktor/komponenta nazvan je *Vještine za partnerstvo s roditeljima i timski rad.* Kao što je vidljivo iz podataka prikazanih u tablici 5, objašnjava ga 3.910% varijance.

Univarijatnim pristupom – analizom varijanci (ANOVA) ispitane su razlike između studenata treće i pete godine Učiteljskog studija i učitelja u stupnju u kojem se smatraju osposobljenima za primjenu pojedinih komponenti odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama, na prethodno izoliranim faktorima. Rezultati su prikazani u tablici 6.

Tablica 6.
Vrijednosti i statistička značajnost f-omjera te aritmetičke sredine skupina ispitanika – studenti (treća i peta godina) i učitelji

Faktor	F – omjer	Sig. (p)	M[2] – studenti treće godine	SD	M – studenti pete godine	SD	M – učitelji	SD
Identifikacija učenika s teškoćama i pružanje adekvatne podrške	3.42	.03	3.95	.58	3.76	.69	3.92	.72
Planiranje i primjena individualiziranih metodičko-didaktičkih pristupa	3.35	.04	3.61	.68	3.74	.66	3.78	.79
Komunikacijske vještine i poznavanje uloge vršnjačkih odnosa	3.90	.02	4.18	.47	4.10	.51	4.28	.61
Vještine za partnerstvo s roditeljima i timski rad	4.43	.01	4.19	.55	4.15	.67	4.35	.67

Kao što je vidljivo iz tablice 6, postoji statistički značajna razlika između studenata (treće i pete godine Učiteljskog studija) i učitelja na sva četiri faktora/komponente te se potvrđuje hipoteza da postoji statistički značajna razlika između studenata Učiteljskog studija i učitelja u procjeni stupnja osposobljenosti za primjenu odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama. Za detaljan uvid, između kojih subuzoraka postoji statistički značajna razlika u navedenim glavnim komponentama, primijenjen je *posthoc Scheffe* (tablica 7).

[2] Vrijednosti aritmetičkih sredina (studenata treće i pete godine studija i učitelja) izračunate su temeljem rezultata ispitanika na svakom faktoru izoliranom prethodno prikazanom faktorskom analizom.

Tablica 7.
Posthoc analiza - Scheffe

FAKTOR	Studenti (treća i peta godina studiranja) i učitelji		Razlika aritmetičkih sredina	Standardna greška mjerenja	Statistička značajnost	95% Interval pouzdanosti	
						Donja granica	Gornja granica
Identifikacija učenika s teškoćama i pružanje adekvatne podrške	treća	peta	.19079*	.07493	.040	.0068	.3748
		ucitelji	.03300	.07056	.896	-.1403	.2063
	peta	treća	-.19079*	.07493	.040	-.3748	-.0068
		ucitelji	-.15779	.07986	.143	-.3539	.0383
	ucitelji	treća	-.03300	.07056	.896	-.2063	.1403
		peta	.15779	.07986	.143	-.0383	.3539
Planiranje i primjena individualiziranih metodičko-didaktičkih pristupa	treća	peta	-.13576	.07950	.234	-.3310	.0594
		ucitelji	-.18714*	.07607	.049	-.3739	-.0004
	peta	treća	.13576	.07950	.234	-.0594	.3310
		ucitelji	-.05138	.08588	.836	-.2622	.1595
	ucitelji	treća	.18714*	.07607	.049	.0004	.3739
		peta	.05138	.08588	.836	-.1595	.2622
Komunikacijske vještine i poznavanje uloge vršnjačkih odnosa	treća	peta	.07202	.05874	.472	-.0722	.2162
		ucitelji	-.10159	.05600	.194	-.2391	.0359
	peta	treća	-.07202	.05874	.472	-.2162	.0722
		ucitelji	-.17361*	.06303	.023	-.3284	-.0189
	ucitelji	treća	.10159	.05600	.194	-.0359	.2391
		peta	.17361*	.06303	.023	.0189	.3284
Vještine za partnerstvo s roditeljima i timski rad	treća	peta	.04458	.06977	.815	-.1267	.2159
		ucitelji	-.16043	.06622	.054	-.3230	.0021
	peta	treća	-.04458	.06977	.815	-.2159	.1267
		ucitelji	-.20501*	.07487	.024	-.3888	-.0212
	ucitelji	treća	.16043	.06622	.054	-.0021	.3230
		peta	.20501*	.07487	.024	.0212	.3888

*Razlika aritmetičkih sredina je statistički značajna na intervalu pouzdanosti *p≤0,05*

Iz podataka prikazanih u tablici 7 proizlazi da se studenti općenito smatraju više osposobljenima nego učitelji u identifikaciji učenika s teškoćama, iniciranju aktivnosti za afirmaciju njihovih prava, kao i u iniciranju procesa za pružanje potrebne podrške sukladno zakonskim odredbama. Smatraju se kompetentnijima u praćenju važeće zakonske regulative u cilju zaštite učenika s teškoćama kao i u socijalizaciji učenika s teškoćama. Studenti se također smatraju više osposobljenima u korištenju vršnjačke pomoći, kao i u vrednovanju napretka učenika s teškoćama. Također se smatraju spremnijima za poticanje timskog rada i u suradnji s ostalim stručnjacima koji pružaju dodatnu podršku učenicima s teškoćama (primjerice, pomoćnici u nastavi) te u prilagođavanju nastave uz korištenje novih tehnoloških mogućnosti za stvaranje najpovoljnijih uvjeta učenja učenika s teškoćama.

Rezultati također ukazuju na veći osjećaj kompetentnosti učitelja i studenata treće godine u planiranju nastave i izradi prilagođenih nastavnih materijala i individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Također se smatraju kompetentnijima za voditeljski pristup. Na takve rezultate upućuje činjenica da studenti treće godine kroz programsku strukturu kolegija Inkluzivne pedagogije upoznaju važnost procesa restitucije kao i primjene bihevioralne tehnike za promjene ponašanja učenika s teškoćama. Shodno tome, a u skladu s očekivanim ishodima kolegija, osjećaju se više kompetentni u primjeni znanja o zajedničkim obilježjima različitih teškoća. Također, jedan od mogućih razloga, na što upućuju rezultati, je da učitelji sukladno stečenom iskustvu u odgojno-obrazovnoj praksi imaju više iskustvenih znanja o zajedničkim obilježjima različitih teškoća učenika i njihovog utjecaja na proces odgoja i obrazovanja, kao i u voditeljskom pristupu.

Učitelji i studenti pete godine Učiteljskog studija smatraju se kompetentniji od studenata treće godine u komunikacijskim vještinama, više se osjećaju osposobljenima za korištenje prihvaćajuće komunikacije, kao i za primjenu više razine etičnosti i profesionalnosti. Smatraju se kompetentnijima u poticanju razvoja samopoštovanja učenika s teškoćama i u omogućavanju njihovog aktivnog sudjelovanja u nastavnom procesu. Također se smatraju kompetentniji, nego što se smatraju studenti treće godine, u kreiranju inkluzivnog okružja za uvažavanje različitosti i odnosa među učenicima temeljenim na međusobnom poštovanju i uvažavanju.

Rezultati također ukazuju da se učitelji i studenti pete godine Učiteljskog studija smatraju kompetentniji u prakticiranju prihvaćajuće komunikacije u odnosima s roditeljima koja treba biti usmjerena na poštivanje i uvažavanje roditelja i njihovih obiteljskih kulturalnih, komunikacijskih i vrijednosnih orijentacija. Učitelji i studenti pete godine smatraju se više nego studenti treće godine osposobljenijima i u poticanju roditelja na prilagođavanje odgojnih stilova, metoda i tehnika potrebama njihove djece, kao i u poticanju roditelja na suradnju s različitim stručnjacima.

Zaključak

Inkluzivna odgojno-obrazovna praksa podrazumijeva inkluzivne učitelje koji će biti kompetentni u zadovoljavanju odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama (Vizek Vidović, 2009; Bouillet, 2010; Kudek Mirošević, 2012; Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić & Trgovčić, 2014). Učitelji ne posjeduju dostatne kompetencije za inkluzivnu nastavu (Skočić Mihić et al., 2014), na što ukazuju i slični rezultati ovoga istraživanja kojem je cilj bio utvrditi razlike u mišljenjima između studenata Učiteljskog studija i učitelja u redovitim osnovnim školama o stečenim kompetencijama za odgojno-obrazovnu inkluziju. Smisao ovoga rada ogleda se u samoprocjeni stupnja osposobljenosti studenata treće i pete godine Učiteljskog studija i učitelja za primjenu pojedinih komponenti odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama. U istraživanju se polazi od hipoteze da postoji statistički značajna razlika između studenata Učiteljskog studija i učitelja u procjeni stupnja osposobljenosti za primjenu odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama. Kao ključne komponente profesionalnih kompetencija za inkluzivnu praksu izdvojene su identifikacija učenika s teškoćama i pružanje adekvatne podrške, planiranje i primjena individualiziranih metodičko-didaktičkih pristupa, komunikacijske vještine i poznavanje uloge vršnjačkih odnosa te vještine za partnerstvo s roditeljima i timski rad.

Rezultati ovoga istraživanja potvrđuju hipotezu i ukazuju da učiteljima u školama nedostaju „nove“ specifične kompetencije za koje rezultati pokazuju da se studenti smatraju više osposobljenima za rad u inkluzivnoj praksi poput iniciranja aktivnosti za afirmaciju prava učenika s teškoćama, kao i u iniciranju procesa za pružanje potrebne podrške sukladno zakonskim odredbama. Studenti se smatraju više osposobljenima u korištenju vršnjačke pomoći, kao i u vrednovanju napretka učenika s teškoćama. Također se smatraju kompetentnijima za timsku suradnju te u prilagođavanju nastave korištenjem novih tehnoloških mogućnosti za stvaranje najpovoljnijih uvjeta učenja učenika s teškoćama. Stoga su u ovom radu uključeni studenti Učiteljskog studija kako bi iznijeli svoje samoprocjene kompetentnosti za inkluzivno obrazovanje te ovakvi rezultati ukazuju na potrebe za uvođenjem dodatnih studijskih programa nakon treće godine, na diplomskoj razini Učiteljskog studija. Takvi kolegiji nužno trebaju uključiti više prakse studenata kako bi studenti pratili posebno učenike s teškoćama i iskustveno učili o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Sukladno tome, potrebne su dodatne aktivnosti na Učiteljskom studiju u cilju reformiranja fakultetskog obrazovanja učitelja za inkluzivni odgoj i obrazovanje.

Nadalje, ovi rezultati ukazuju da je ključno za razvoj učiteljskih kompetencija za inkluzivni odgoj i obrazovanje veće uključivanje učitelja u daljnje stručno usavršavanje za poboljšanje rada u inkluzivnoj praksi. Temeljem toga, učitelji moraju razviti kompetencije koje uključuju znanje, vještine i karakteristike za jednakopravno poučavanje i promicanje prava na obrazovanje svih učenika. Sukladno tome, učitelji moraju biti sposobni potražiti i koristiti pomoć drugih vrijednih resursa, pomoćnog osoblja - asistenata u nastavi, prevoditelja na znakovni jezik i sl., u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, kao i ostalih stručnjaka, roditelja, zajednice, školske uprave i drugih.

Stoga, procesi obrazovanja i profesionalnog usavršavanja učitelja moraju biti usklađeni s pristupima inkluzivnog obrazovanja kako bi učiteljima omogućili da izgrade kapacitete potrebne za raznolike nastavne procese. Naime, postojeći problemi vezani uz usavršavanje učiteljskih kompetencija za odgojno-obrazovnu praksu rezultat su nefleksibilne i nejasne zakonske regulative, nedostatka materijalnih sredstava, nepostojanje dovoljno suvremenih didaktičkih sredstava za individualiziranu nastavu te propusta u obrazovanju učitelja.

Literatura

Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Wholeschooling*, 3(1),41-56.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Avramidis, E., Buylis, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology,* 20(2), 191-212.

Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., & Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*, Izvješće za Hrvatsku. SCIENTER & Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.

Beattie, J. R., Anderson, R. J., & Antonak, R. F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology,* 131(3), 245-259.

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.

Bouillet, D. (2008). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. In: *Pedagogija i društvo znanja*, *2. Međunarodna konferencija u Zadru,* (pp. 37-45). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bouillet, D. (2009). Evidence-Based Practice: Persumption of Inclusive Education. In: D., Bouillet, & M., Matijević, (Eds.), *3rd International Conference on Advanced and Systematic Research. 3rd Scientific research symposium Curriculum of Early and Compulsory Education* (pp. 31-42). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323–340.

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education - teachers' experiences. *CEPS Journal,* 3(2), 93-117.

Corbett, J. (2001). Teaching approaches, which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education,* 28(2), 55-59.

Crooks, T. (2003). *Some criteria for intelligent accountability applied to accountability in New Zealand*. Paper presented at the 2003 annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Retrieved May 12, 2006, from http://www.fairtest.org/k12/AERA_Paper.html

Dingle, M., Falvey, M.A., Givner, Ch. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Teacher Education*, 13(1), 35-49.

Florian, L., & Rouse, M. (2009.). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.

Gale, T. (2001). Under What Conditions? Including students with learning disabilities within Australian classrooms. *Journal of Moral Education,* 30(3), 261-272.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 20(1), 77-97.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.

Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole, *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(2), 47-59.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. NSW: Allen & Unwin.

Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 3(1), 24-44.

Mullen, C. A. (2001). Disabilities Awareness and the Preservice Teacher: a blueprint of a mentoring intervention. *Journal of Education for Teaching,* 27(1), 39-61.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Ocloo, M. A., Hayford, S., Agbeke, W. K., Gadagbui, G., Avoke, M., & Boison, C., l. (2002). *Foundations in special education: The Ghanaian perspective*. Cape Coast: Nyakod Printing Works.

Peterson, M., & Beloin, K. S. (1992). Teaching the inclusive teacher: restructuring the mainstreaming course in teacher education. *Teacher Education and Special Education,* 21(4), 306-318.

Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?*. Barnardo's: Barkingside.

Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., & Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155(3), 303-322.

Smith, K. (2003). *Teacher educators' professional knowledge; how does it differ from teachers' professional knowledge*. Paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association conference*, Chicago, IL.

Sučević, V., Cvjetićanin, S., & Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 25(1), 11–23.

The Council for Exceptional Children, Definition of a Well-Prepared Special Education Teacher (2004). CEC Board of Directors.

Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, In: V., Vizek Vidović, (Eds.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 33-39). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu & Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, No. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 & 152/14.

Jasna Kudek Mirošević
Osnovna škola Dragutina Tadijanovića
Bolnička 60a, 10000 Zagreb, Hrvatska
jasna.kudek@zg.htnet.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 453-465

The Assessment of the Competences of the Teacher Training College Students and the Teachers for Inclusive Practice

Jasna Kudek Mirošević
Dragutin Tadijanović Primary School, Zagreb, Croatia

Abstract

The aim of this study was to identify the differences in the opinions between the students from the teacher training college and the teachers in regular primary schools on the acquired competences for educational inclusion. The study is based on their personal assessment of the degree of qualifications for the application of certain components of educational inclusion of the students with disabilities. The study included 212 third-year students and 127 fifth-year students from the teacher training college and 151 teachers from regular primary schools. The scale of assessment of competences for educational inclusion extended over assessment components of their own abilities to identify the students with disabilities and their knowledge of the specifics of their individual problems, the knowledge of didactic-methodological approach and the skill to provide the necessary individualized support, the knowledge of communication skills in partnership with parents and the readiness for teamwork and collaboration with other staff members in school. The analysis has shown that the students are more willing to initiate processes for providing the necessary support in accordance with the legal provisions, as well as to initiate activities for the affirmation of the students' rights giving emphasis to the importance of teamwork, while the teachers are more competent in communication with parents and counselling and also in joint cooperation with other experts. The results also reveal greater competence of the teachers and the third-year students in lesson planning and creating of specific teaching material and individualized educational programs, while the fifth-year students, along with the teachers, are reckoned to be better qualified to apply a higher level of ethics and professionalism and for work with parents.

Key words: *competences; educational inclusion; teacher training college students; teachers*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 466-473

Autobiografija interkulturalnih susreta – moćan alat protiv interkulturalne nekompetencije

Rea Lujić
Odsjek za francuski jezik i književnost, Odjel za francuske i iberoromanske studije, Sveučilište u Zadru

Sažetak

U prvome dijelu rada definira se izraz interkulturalne kompetencije temeljem njenih glavnih obilježja, analizira položaj interkulturalne kompetencije u onim dijelovima hrvatskih školskih dokumenata namijenjenima poučavanju stranih jezika (NPiP, 2006.; NOK, 2011.; GOO, 2012.) te predstavlja koncept i teorijski okvir Autobiografije interkulturalnih susreta (Vijeće Europe, 2009.) namijenjene djeci 5-12 godina. U drugome dijelu rada predstavljeni su rezultati istraživanja o procjeni Autobiografije interkulturalnih odnosa i njenim mogućnostima unutar nastave stranih jezika. Istraživanje koje je provedeno među učiteljima francuskoga jezika pokazalo je da su učitelji prepoznali vrijednost Autobiografije interkulturalnih susreta i uvidjeli mogućnost njene primjene u nastavi stranih jezika. Osim toga, rezultati pokazuju da učitelji najvećim preprekama za uvođenje navedenoga obrazovnoga alata u svoju nastavu smatraju programsko i vremensko ograničenje.

Ključne riječi: *autobiografija interkulturalnih susreta; hrvatski školski dokumenti; interkulturalna kompetencija; učitelji francuskoga jezika*

Interkulturalna kompetencija

Izraz *interkulturalna kompetencija* prvi put se spominje u djelu *The Silent Language* američkoga antropologa Halla (1959.), ali se tek od sredine 80-tih godina prošloga stoljeća pokušava sustavno definirati. Analiza leksičke jedinice *kompetencija* pokazala se spornom već u definiranju izraza *komunikacijske kompetencije* (vidi Bagarić i Djigunović Mihaljević, 2007.), a pri definiranju izraza *interkulturalne kompetencije*, na što upozorava i Petravić (2010.), spornom se čini leksička jedinica *interkulturalna* koju bi u hrvatskome jeziku bilo moguće zamijeniti jasnijim izrazom *međukulturalna*. Spornima se čine i sljedeće dvije nedosljednosti u literaturi: *interkulturalne kompetencije* ili *interkulturalna kompetencija*, odnosno *interkulturalna kompetencija* ili *interkulturalna komunikacijska kompetencija*. Budući da je interkulturalna kompetencija jedna, ali ima više sastavnica, u radu će se sustavno upotrebljavati izraz u jednini. S obzirom na to da je interkulturalna kompetencija sposobnost za komunikaciju, u ovome će se radu koristiti izraz interkulturalne kompetencije, a izraz interkulturalne komunikacijske kompetencije (eng. *Intercultural Communicative Competence*) upotrebljavat će se samo u svojstvu naziva modela interkulturalne kompetencije jednoga od autora (Byram).

Koester i Olebe (1987.) interkulturalnu komunikaciju definiraju kao sposobnost učinkovite (eng. *effective*) i kontekstu primjerene (eng. *appropriate*) komunikacije. Spitzberg (1989.) o interkulturalnoj kompetenciji govori kao o primjerenoj i učinkovitoj interakciji osoba s drugačijim pogledima na svijet. Za Byrama (2002.) je interkulturalna kompetencija sposobnost razumijevanja i komuniciranja među pripadnicima različitih društava, a uspješan interkulturalni govornik medijator među kulturama koji komunicirajući poštuje osobitosti i svoje i sugovornikove kulture (1995.; 1997.). Fantini (2001.) i Bennett (2004.) smatraju da je riječ o sposobnosti učinkovite komunikacije s članovima drugih zajednica u različitim interkulturalnim situacijama i kontekstima. Za Kupku (2008., u Deardorff, 2009.) je riječ učinkovitoj i primjerenoj komunikaciji koja rezultira uzajamnim zadovoljstvom sugovornika različitih kulturoloških identiteta.

Unatoč teorijskim razlikama, prema navedenim definicijama interkulturalne kompetencije, moguće je zaključiti da postoji suglasnost oko sljedećega: interkulturalnost se odnosi na drugu kulturu, ne nužno i drugi jezični kod, interkulturalna komunikacijska kompetencija jest sposobnost (eng. *ability*), a ne izvedba (eng. *performance*), a uspješnost joj određuje učinkovitost i primjerenost.

Interkulturalna kompetencija u hrvatskim školskim dokumentima

Prema Nacionalnome planu i programu za osnovnu školu (dalje: NPIP, 2006.) cilj suvremene nastave stranih jezika jest i razvijanje interkulturalne kompetencije. U NPIP-u za francuski i talijanski jezik ciljevi interkulturalne kompetencije čine dio *Kulture i civilizacije*, no za engleski i njemački jezik ciljevi interkulturalne kompetencije izdvojeni su u jednome njegovome dijelu naziva *Interkulturalne kompetencije*. Iz NPIP-a je međutim razvidno da su ciljevi isti, iako su kategorije različite. Naime, kulturološki su elementi u svim jezicima u službi razvijanja komunikacijske kompetencije. S tim u vezi, interkulturalna znanja integrirana su u nastavne teme, interkulturalne vještine razvijaju se posredno komunikacijskim vještinama, a stavovi i kritička svijest komparativnim pristupom nastavnim sadržajima (vidi Tablicu 1.).

Tablica 1.
Interkulturalna kompetencija (NPiP, 2006.)

Sastavnice interkulturalne kompetencije	NPIP
Znanja (fr. savoirs)	načini stanovanja
Stavovi (fr. savoir-être)	tolerancija i empatija prema drugome i drugačijemu
Vještine (fr. savoir-apprendre/faire)	uočavanje sličnosti i razlika; uljudno traženje
Kritička svijest (fr. savoir s'engager)	uviđanje razloga postojanja sličnosti i razlika

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (dalje: NOK, 2011.) interkulturalnu kompetenciju operacionalizira u svim obrazovnim ciklusima prema četirima jezičnim djelatnostima (Zajednički europski referentni okvir: učenje, poučavanje, vrednovanje, 2005.). Učenici na nastavi stranoga jezika slušaju, čitaju, pišu i govore i zbog upoznavanja i poštivanja i vlastite i drugih kultura (ibid.). Međutim, autori NOK-a uvode i petu, međukulturnu, djelatnost. Riječ je o pripremanju i primjenjivanju znanja, vještina, stavova i strategija za primjereno međukulturno djelovanje i međukulturnu komunikaciju (ibid.).

Od školske godine 2014./2015. na razini svih škola u RH se provodi implementacija ishoda Građanskoga odgoja i obrazovanja (dalje: GOO, 2012.) u sve školske predmete. Nastavni ishodi GOO, a posebno kulturološka strukturna dimenzija građanske kompetencije, čini dio interkulturalne kompetencije koju je prema NPIP-u i NOK-u potrebno poučavati u okviru nastave stranih jezika. S tim u vezi, od učitelja stranih jezika se očekuje drugačiji pristup određenim cjelinama i temama te uporaba novim nastavnim ishodima prilagođenih nastavnih materijala što potvrđuje da Autobiografija interkulturalnih susreta ima bitno mjesto u nastavi stranih jezika.

Autobiografija interkulturalnih susreta

Vijeće Europe, da bi omogućilo i potaknulo cjeloživotno razvijanje interkulturalne kompetencije, 2009. objavljuje *Autobiografiju interkulturalnih susreta* (eng. *Autobiography of Intercultural Encounters*; fr. *Autobiographie de Rencontres Interculturelles*), odgojno-obrazovni alat nastao kao odgovor na Bijelu knjigu o interkulturalnome dijalogu (2008.). Autobiografija interkulturalnih susreta (dalje u tekstu: AIS), učenicima bi trebala omogućiti jednostavnije oblikovanje svojih iskustava s jezikom i kulturom drugoga te, redovitom uporabom, razvijanje interkulturalne kompetencije.

Teorijski koncept Autobiografije interkulturalnih susreta

AIS se temelji na Byramovom (1997.) modelu interkulturalne komunikacijske kompetencije (eng. *Intercultural Communicative Competence*). Prema navedenome modelu, interkultural-

no kompetentnog govornika krase određena znanja (fr. *savoirs*), stavovi (fr. *savoir être*) i vještine (fr. *savoir apprendre / savoir faire / savoir s'engager*).

AIS djelomično proširuje navedeni model pa tri dimenzije interkulturalne kompetencije operacionalizira u odgojno-obrazovnim ishodima jedanaest sastavnica prikazanih u Tablici 2.

Tablica 2.

Model interkulturalne kompetencije prema AIS-u

Dimenzije interkulturalne kompetencije	Sastavnice interkulturalne kompetencije	Odgojno-obrazovni ishod
Stavovi	Poštivanje drugoga	-biti otvoren i zainteresiran za druge -biti spreman na prihvaćanje drugoga
	Empatija	-razumjeti kulturu drugoga -prihvaćati kulturu drugoga kao jednako *prirodnu* kulturu
	Priznavanje identiteta	-razumjeti identitet drugog kroz prizmu njegove kulture
	Tolerancija dvosmislenosti	-prihvatiti mogućnost višeperspektivnosti iste situacije
Znanja	Opća i specifična znanja	-poznavati obilježja kulture drugoga (povijesna, geografska itd.)
Vještine	Otkrivanje i interakcija	-znati gdje pronaći potrebne i relevantne informacije o drugome -znati kako drugoga pitati za dodatna pojašnjenja
	Fleksibilnost	-moći prilagoditi svoje ponašanje u nepredviđenim situacijama
	Komunikacijska svijest	-poznavati verbalna i neverbalna obilježja i komunikacijska pravila drugoga jezika
	Interpretacija i odnosi	-znati kako posredovati među znanjima, ljudima i kulturama
	Kritička kulturna svijest	-vrednovati i vlastitu i kulturu drugoga prema istim kriterijima
	Akcijska orijentacija	-biti spreman na djelovanje u svrhu općeg dobra -razumjeti vezu između interkulturalizma i interkulturalnog građanstva

Autobiografija interkulturalnih susreta – nastavni alat

Komplet AIS-a namijenjen učenicima 5 - 10/12 godina (fr. *jeunes apprenants*; eng. *young learners*) sastoji se od Autobiografije interkulturalnih susreta, Priručnika za učitelja, seta tekstnih kartica i seta ilustracija.

AIS se sastoji od niza pitanja koja učenika strukturirano vode prema dubljem promišljanju i analizi specifičnoga interkulturalnog susreta, a učenici ga mogu ispunjavati samostalno ili uz pomoć učitelja.

Priručnik za učitelja predstavlja svrhu AIS-a, pojašnjava njegove temeljne teorijske koncepte, navodi dimenzije interkulturalne kompetencije koje učenici razvijaju redovitom uporabom te predlaže načine na koje se AIS može koristiti.

Svrha seta sedam tekstnih kartica koje predstavljaju sedam dijelova AIS-a jest olakšati učenicima, nespremnima za uporabu pisane inačice AIS-a, razumijevanje strukture razgovora o interkulturalnom susretu.

Set od sedam ilustracija koje predstavljaju različite interkulturalne susrete može učitelju olakšati početak razgovora o interkulturalnome razgovoru.

Metodologija

Istraživanje o stavovima učitelja francuskoga jezika o AIS-u kao mogućemu dodatnome materijalu za uporabu u nastavi francuskoga jezika provedeno je na prigodnome uzorku 27 učitelja francuskoga jezika osnovnih škola u RH. Ovim se istraživanjem željelo uvidjeti smatraju li učitelji francuskoga jezika AIS relevantnim materijalom za uporabu u nastavi francuskoga jezika, jesu li učitelji francuskoga jezika motivirani za korištenje AIS-a, što smatraju njegovim prednostima, odnosno ograničenjima te kako bi ga koristili u svojoj nastavi. S obzirom na osobno iskustvo autorice rada, istraživanjem je pretpostavljeno je da će učitelji prepoznati vrijednost materijala, da će kao njegovu glavnu vrijednost vidjeti doprinos razbijanju stereotipa, vrijeme kao glavno ograničenje te da će materijal smatrati vrijednim uvođenja u nastavu u obliku zasebne nastavne jedinice.

Za potrebe istraživanja izrađen je i korišten anonimni online upitnik kojemu su pozvani ispitanici mogli pristupiti tijekom zimskih školskih praznika učenika. Kako bi mogli procijeniti AIS, svi ispitanici su na adrese svoje elektroničke pošte dobili AIS komplet na francuskome jeziku zajedno s objašnjenjem cilja istraživanja i uputama za ispunjavanje online upitnika.

Rezultati i rasprava

Rezultati, prema odgovorima na prvo pitanje: *Smatrate li AIS vrijednim alatom u nastavi stranih jezika?*, pokazuju da 25 ispitanika smatra da je AIS vrijedan alat, dvoje ispitanika se nije moglo odlučiti, a niti jedan ga ispitanik ne smatra nevažnim nastavnim materijalom. Pozitivan stav koji pokazuje da su ispitanici samostalno uspjeli prepoznati i procijeniti kvalitetu materijala potvrđuje prvu hipotezu i čini se dobrim preduvjetom za uvođenje AIS-a u nastavu. Istovjetni su rezultati zabilježeni i prema odgovorima drugome pitanju: *Smatrate li da bi korištenje AIS-a moglo biti korisno učenicima?.* Oni ispitanici koji su potvrdno odgovorili na prvo pitanje, potvrdno su odgovorili i na ovo pitanje. Ispitanici neodlučni oko prvoga pitanja bili su neodlučni i na drugome.

Rezultati, prema odgovorima na treće pitanje: *Čemu Autobiografija interkulturalnih susreta može pridonijeti?*, sumirani su po redoslijedu važnosti u Tablici 3.

Tablica 3.
Čemu Autobiografija interkulturalnih susreta može pridonijeti?

Cilj AIS-a	N
Razgradnja stereotipa	19
Razvoj interkulturalne kompetencije	18
Razvoj višekulturnog društva	18
Razvoj višejezičnosti	14
Odgoj učenika – aktivnih građana	13
Umanjenje kulturološkog šoka	9
drugo, što?	1

Ispitanici su na ovo pitanje mogli izabrati više ponuđenih odgovora. Kao što je istraživanjem pretpostavljeno, najviše ispitanika smatra da AIS može pridonijeti razbijanju stereotipa. Moguće je da su ispitanici razbijanje stereotipa prepoznali kao jedan od ishoda AIS-a budući da se u nastavi stranih jezika u svim obrazovnim ciklusima unutar interkulturalne kompetencije (NPiP, 2006.), odnosno međukulturnog djelovanja (NOK, 2011.) posebno naglašava upravo to odgojno postignuće (razgradnja stereotipa). Na drugome mjestu ispitanici vide razvoj interkulturalne kompetencije i višekulturnog društva čemu je moguće djelomično pridonio naziv upitnika i nastavnoga materijala. Ukupno 14 ispitanika smatra da AIS može doprinijeti razvoju višekulturnoga društva, a 13 ispitanika smatra da pridonosi i razvoju aktivnog građanstva. S obzirom na međupredmetno povezivanje ishoda GOO-a s ciljevima nastave stranih jezika (2014.) što je rezultiralo češćim stručnim usavršavanjima svih predmetnih učitelja na navedene teme, mogućim se čini da su ispitanici zbog toga razloga uspjeli uočiti i taj cilj AIS-a. Samo 8 ispitanika navelo je umanjenje kulturološkog šoka kao jedan od ciljeva AIS-a. Budući da učenici AIS ispunjavaju nakon

interkulturalnoga susreta, moguće je da ispitanici smatraju da je kulturološki šok potrebno pokušati umanjiti prije, a ne nakon interkulturalnoga susreta. Jedan je od ispitanika nadodao da AIS između ostaloga pridonosi i razvijanju tolerancije.

Odgovori na četvrto pitanje: *Što vas može spriječiti u korištenju AIS-a?* samo su djelomično očekivani, a sažeti su u Tablici broj 4.

Tablica 4.
Što vas može spriječiti u korištenju navedenoga alata?

Ograničenje	N
vremensko	19
programsko	17
materijalno	13
nezainteresiranost	5
nepostojanje hrvatske inačice	1

Iz Tablice 4. je vidljivo da najveći broj ispitanika vidi vremensko ograničenje kao glavnu prepreku uporabi AIS-a. Iz odgovora je, nažalost, nemoguće zaključiti jesu li ispitanici mislili na nedostatno vrijeme za ispunjavanje AIS-a tijekom jednoga školskoga sata, nemogućnost uvođenja AIS-a s obzirom na formalni / izvedbeni nastavni plan i program ili preopterećenost poslom koja otežava uporabu dodatnih materijala. Sasvim je očekivano bilo da će veliki broj ispitanika kao ograničenje vidjeti programske odrednice nastavnoga predmeta.

Ovaj je rezultat vrlo značajan budući da iz njega proizlazi da ispitanici nisu svjesni da se AIS svojim određenjem uklapa i u programska određenja francuskoga kao stranoga jezika, ali i da ga je moguće koristiti i kao materijal kojim se u nastavu francuskoga jezika implementiraju ishodi GOO-a. Stoga se potrebnim čini osvijestiti činjenicu da AIS ne izlazi iz okvira važećih hrvatskih obrazovnih dokumenata. Gotovo polovica ispitanika ograničavajućim čimbenikom vidi materijalno ograničenje. Moguća su sljedeća dva objašnjenja: ispitanici nisu razumjeli da AIS nije potrebno ispisivati, već da ga je moguće koristiti i u elektroničkome obliku ili su ispitanici bili svjesni takve mogućnosti, ali i činjenice da njihova škola nije računalno opremljena ili da nemaju pristup informatičkoj učionici. Budući da se u prvome i drugome pitanju samo dvoje ispitanika nije moglo odlučiti smatraju li AIS korisnim za nastavu stranih jezika, neočekivan je rezultat da je 5 ispitanika nezainteresirano za njegovo korištenje. S obzirom da AIS postoji u francuskoj inačici, ne iznenađuje podatak da je samo jedan ispitanik izjavio da nepostojanje hrvatske inačice može biti otežavajući čimbenik. Kao druge razloge ispitanici su naveli veliki broj učenika u razredu i nedovoljnu jezičnu kompetenciju. Svakako se zanimljivim čini spomenuti sljedeći komentar jedne od učiteljica: "*Na satovima stranih jezika možemo razgovarati o upoznavanju i prihvaćanju različitosti. Međutim, ne vidim svrhu vođenja dnevnika ili mape o upoznavanju stranih osoba"*. Ovaj komentar upravo ukazuje potrebu za što eksplicitnijim poučavanjem interkulturalne kompetencije unutar nastave budući da učitelji nisu svjesni doprinosa takvoga pristupa odnosno nedostataka povremenoga, moguće površnoga i svakako nestrukturiranoga i razgovora o toj temi.

Kao što pokazuju rezultati u Tablici 5., ispitanici su spremni uvesti AIS u nastavu stranih jezika na različite načine, podjednako kao zasebnu nastavnu jedinicu i kao dio jedne od redovitih nastavnih jedinica.

Tablica 5.
Na koji način biste AIS uveli u svoju nastavu?

Način korištenja	N
dio jedne od redovitih nastavnih jedinica	13
zasebna nastavna jedinica	12
individualni rad kod kuće	10

Budući da su ispitanici ne treće mjesto smjestili uporabu AIS-a kao individualni rad kući, za pretpostaviti je da ispitanici smatraju da bi mlađim učenicima bilo složeno samostalno ispunjavati ovakav materijal, kako zbog njihovih razvojnih mogućnosti tako i zbog njihove razine komunikacijske kompetencije na stranome jeziku.

Zaključci

Uporaba Autobiografije interkulturalnih susreta u nastavi stranih jezika može pridonijeti konkretizaciji nastavnoga okruženja koje podupire razvoj interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika zbog bitnih razloga: uklapa se u programska određenja predviđena Nastavnim planom i programom za osnovne škole, Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te u očekivana učenička postignuća opće obveznog i srednjoškolskog obrazovanja, utemeljena je na odrednicama refleksivno-interkulturalnoga pristupa nastavi stranih jezika te odgovara ishodima predviđenima kurikulumom Građanskoga odgoja i obrazovanja. S obzirom na kompetencije učitelja, važan, a ispunjen, preduvjet za uvođenje AIS-a u nastavu jest i potpora učiteljima u obliku Priručnika za učitelja.

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju pozitivnu percepciju Autobiografije interkulturalnih susreta učitelja francuskoga jezika koji razumiju uporabnu vrijednost i višestruke prednosti Autobiografije, nastavnoga alata koji u okvirima nastave stranoga jezika može od prvoga razreda osnovne škole osigurati razvoj interkulturalne kompetencije. S tim u vezi moguće je reći da su ispitanici osvijestili važnu ulogu interkulturalne kompetencije u nastavi stranoga jezika. Ipak, s obzirom na razloge koje su ispitanici naveli kao moguća ograničenja u uporabi AIS-a, nužnim se čini poboljšanje sustava stručnih usavršavanja učitelja u smjeru osiguravanja prepoznavanja legitimnosti AIS-a u nastavi stranoga jezika.

Literatura

Bagarić, V. i Djigunović Mihaljević, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. U: *Metodika* 8(1). (str. 84. - 93.) znanstveni pregledni.

Byram, M. (1995.). Acquiring Intercultural Competence: A Review of Learning Theories. U: L. Sercu (Ur.), Intercultural Competence: The Secondary School (str. 53. - 69.). Aalborg: Aalborg UP.

Byram, M. (1997.). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Byram, M. i Zarate, G. i Neuner, G. (1997.). Sociocultural competence in language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. Journal of the NUS Teaching Academy, 1(1). (str. 10. - 20.)

Conseil de l'Europe (2008.). Le livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe / online/. Preuzeto 24. siječnja 2015. sa: http:// www.coe. int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_FR.asp

Conseil de l'Europe (2009.). Autobiographie de Rencontres Interculturelles pour jeunes apprenants. /online/. Preuzeto 8. prosinca 2015. sa: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIEYL_autobiography_young_fr.pdf

Conseil de l'Europe (2009.). Autobiographie de Rencontres Interculturelles pour jeunes apprenants: notes à l'intention des animateurs. /online/. Preuzeto 8. prosinca 2014. sa: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIEYL_notes_for_facilitators_fr.pdf

Conseil de l'Europe (2009.). Autobiographie de Rencontres Interculturelles pour jeunes apprenants: fiches mots. /online/ Preuzeto 8. prosinca 2014. sa: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIEYL_text_cards_fr.pdf

Conseil de l'Europe (2009.). Autobiographie de Rencontres Interculturelles pour jeunes apprenants: fiches images. /online/ Preuzeto 8. prosinca 2014. sa: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIEYL_picture_cards_fr.pdf

Conseil de l'Europe (2009.). Autobiographie de Rencontres Interculturelles, Contexte, concepts et théories.

Engler, T. (2004.). Primjer implementacije interkulturalnog pristupa u nastavi njemačkog jezika. Metodika, 4(7), (str. 192. - 201.). znanstveni članak.

Fantini, A. E. (2001) Exploring Intercultural Competence: A construct proposal. NCOLCTL Fourth Annual Conference, Brattleboro /online/. Preuzeto 8. siječnja 2015. sa http://www.councilnet.org/papers/Fantini.doc.

Hall, E. T. (1959.). The Silent Language. New York: Doubleday.

Izvod iz programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. 2014. /online/. Preuzeto 25. siječnja 2015. sa http://www.mzos.hr

Koester, J. i Olebe, M. (1987.). The relationship of cultural similarity, communication effectiveness and uncertainty reduction. Annual Meeting of the Speech Communication Association: Boston. /online/. Preuzeto 31. siječnja 2015. Sa http:// http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294289.pdf

Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. 2012. /online/. Preuzeto 8. veljače 2015. sa http://www.azoo.hr/images/ Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011. /online/. Preuzeto 8. veljače 2015. sa http://www.mzos.hr

Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006. /online/. Preuzeto 26. siječnja 2015. sa http://www.mzos.hr

Petravić, A. (2010.). Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura: slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika. Školska knjiga: Zagreb.

Spitzberg, B. H. i Changnon (2009.). Conceptualizing Intercultural Competence. U: Deardroff, D. K. (Ur.), The Sage Handbook of Intercultural Competence (str. 2. - 53.). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Vijeće Europe (2005.) Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. Zagreb: Školska knjiga.

Rea Lujić
Odsjek za francuski jezik i književnost, Odjel za francuske i iberoromanske studije, Sveučilište u Zadru
Ulica Mihovila Pavlinovića 1, 23000 Zadar, Hrvatska
rlujic@unizd.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 466-473

Autobiography of Intercultural Encounters – a powerful tool against intercultural incompetence

Rea Lujić
Department for French language and literatute University of Zadar, Croatia

Abstract

In the first part of this study different points of view on intercultural competence are presented in order to find resemblances and establish a definition of the intercultural competence as unique ability to understand and communicate appropriately and effectively with people from culturally diverse backgrounds. The second part of the study seeks to determine the position of the intercultural competence within the parts of the current Croatian educational documents (NPiP, 2006; NOK, 2011; GOO, 2012) addressed to foreign language teaching in order to confirm that the Autobiography of Intercultural Encounters (Council of Europe, 2009) is in line with current Croatian educational documents. The third part of the study is presenting the Autobiography of Intercultural Encounters for children aged 5-12 years and its theoretical background. The results of the descriptive research conducted among 27 primary school French language teachers are presented in the last part of this study. The teachers have easily recognized value of the Autobiography as an educational tool which can encourage life-long learning of intercultural competence and could be used in classrooms, they are interested in using it in their classrooms, but as an obstacle they see time and curriculum. Therefore, there is a need for ongoing in-service courses for foreign language teachers which would enable them to realize the position of intercultural competence in current educational documents.

Key words: *Autobiography of Intercultural Encounters; Croatian educational documents; French teachers; intercultural competence*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 474-484

Ravnatelj kao čimbenik organizacijskog učenja u funkciji unutarnje reforme školstva

Mirko Lukaš i Boris Janković
Filozofski Fakultet Sveučilišta Josip Juraj Strossmayer u Osijeku

Uvod

Spoznaja da školstvo nemože više funkcionirati po starim uhodanim i „prokušanim" principima u kojima je samo škola nositelj sveg postojećeg znanja više nije održiva kao i da škola kao institucija jedina ima primat nad svim oblicima njegove distribucije. Stoga je potrebno uložiti dostatan napor usmjeren k promjenama ovog kompleksnog i naizgled integrativno nerješivog odnosa. Kakva bi trebala biti struktura škole i njezin predmetni ustroj te koju bi ulogu trebali preuzeti nastavnici, a koja znanja i vještine su potrebna učenicima, koja je funkcija školskog menadžmenta a posebice ravnatelja u navedenim promjenama, su mnoga pitanja na koja je potrebno tražiti odgovore. U napore usmjerene ka školskoj promjeni često se uključuju mnoga stručna i znanstvena područja, različiti ideološki i svjetonazorski pokreti, te interesne skupine. Multidisciplinarni pristup, koji se ističe kao optimalan jer za cilj ima konsenzus je zapravo situacijski učinkovit. Ponekad će brzo i efikasno polučiti uspjeh, dok će nekad pak otežati i usporiti cijeli proces reforme. Iako je imperativ demokratskog post-modernog društva multidisciplinarnost i dogovor, često se dogodi da umjesto toga nastanu polemike ili pak snažni lobistički utjecaji koji prisilno žele implementaciju promjena bez podrške na svim razinama sustava. Konsenzusa svakako treba biti, posebice u bitnoj sastavnici društva kao što je školstvo. Ipak, moć odlučivanja o njegovoj sudbini ne bi trebala biti u rukama svakoga političara. Oni su često toliko udaljeni od prakse da njihove ideje mogu uzrokovati štetu u sustavu. Svakako bi u odlučivanju morali biti učitelji i zaposleni u sustavu koji su imali priliku vidjeti sve njegove prednosti i nedostatke. Zbog činjenice da se učitelje malo pita, reforme se obično provede po zamisli i interesu politike zbog čega se javljaju pasivni džepovi otpora. Nakon nekog vremena kada se naiđe na otpor diskretno se odustaje od započetih promjena ne bi li se izbjegla veća osuda javnosti a u sustavu obrazovanja se osjeća nedorečenost o valjanostima započetih promjena.

Cilj reforme u budućnosti bi u školama za rezultat morao imati samostalno obnavljajuću i adaptivnu instituciju koja se prilagođava iznutra i ne ovisi u potpunosti o eksternim usmjeravanjima. Obrazovna politika bi trebala ohrabrivati, poticati i djelovati na usklađenosti takvih autonomija. Ipak, zbog inherentnih ograničenja promjena obrazovnih sustava, čak bi i uz društveno podržavanje ona danas polučila neuspjeh. Stoga se na ovom mjestu umjesto vanjske oslobađa prostor za unutarnju reformu. Uobičajena školska reforma najčešće je poticana izvanjskim čimbenicima, poput rezultata međunarodnih ispitivanja ili ekonomskih pokazatelja a pri provedbi se oslanja na legalni autoritet i hijerarhiju koja se nameće od gore-prema dolje. Glavni ciljevi takve reforme postaju izmjena strukture i kozmetički zahvati prema čimbenicima koji za rezultat donose uniformnu, standardiziranu i anti-pedagošku promjenu po principu „jedna veličina za sve". Takav oblik promjena nepripremljen je za različite školske kontekste i negira doprinos pojedinca u sustavu, zbog čega učitelji pojedinci nemaju osjećaj vlasništva a niti sudioništva nad reformom. Unutarnjom reformom ostavlja se, opet mnogo nejasnog prostora o tome na koji će način učitelji pojedinih škola iznijeti takvepromjene, te kako će ih se motivirati i pripremiti za takvu ulogu. Mnogim navedenim problemima danas se u znanosti pruža moguće rješenje u obliku provedbe organizacijskog učenja.

Samoobnovljiva ili učeća škola prema modelu kojeg su utemeljili Silins i suradnici (2002) i Silins & Mulford (2002) kao oruđe u samo-reformiranju koristi upravo organizacijsko učenje i

oslanja se na inkluzivnu kolaborativnu klimu. Ova škola iz svakog iskustva maksimizira učenje učitelja i naučeno translatira u organizacijsku prednost. Svaki problem se rješava kroz kolektivno učenje, a ono se pak implementira u školsku kulturu i time omogućava bržu reakciju na slične probleme u budućnosti. Kada se u obzir uzme široka lepeza mogućnosti koje ono može pružiti školstvu smatra ga se rješenjem za očuvanje inovativnosti i konkurentnosti škole (Hargreaves & Goodson, 2006, str. 33-34). Ipak, organizacijsko učenje se ne bi trebalo smatrati reformom samo po sebi, već sredstvom ili oblikom kojim će umnogome pomoći postojećim naporima koje ulažu čimbenici obrazovnih sustava i biti cilj kojemu valja težiti.

Organizacijsko učenje je ideja biheviorista sustava organizacije koja se razvila 70-ih godina 20. stoljeća, a njom se pokušalo objasniti kako se učenje pojedinaca pretvara o organizacijski resurs i time u institucionalnu prednost. Prve značajnije rasprave u poslovnom kontekstu nalazimo u radovima Argyrisa[1] kojega se uzima za tvorca teorije organizacijskog učenja (Argyris, 1976; Argyris i Schon, 1977; Argyris, 1977). Organizacijsko učenje je proces u kojemu članovi organizacije detektiraju pogrešku ili anomaliju i korigiraju je restrukturiranjem organizacijske teorije djelovanja (Argyris i Schon, 1977, str. 58). Školskom kontekstu je najbliža definicija prema kojoj je ono proces poboljšanja institucionalne djelatnosti kroz bolje znanje i razumijevanje, te vodi u prilagodbu institucije da ubuduće bolje reagira na svoju okolinu (Fiol i Lyles, 1985, str. 803). Određeno vrijeme je ovaj fenomen bio ograničen samo na ekonomsku znanost i menadžment, ali je ipak kroz nekoliko desetljeća ušao u gotovo sve društvene znanosti zbog njegove korisnosti, čime je nastala iznimna konceptualna razgranatost. Kako je škola institucija od posebnog javnog interesa, nije dugo trebalo čekati da se pojam započne razvijati i adaptirati i u pedagoškom kontekstu.

Školski reformisti i teoretičari su pokušali organizacijsko učenje objasniti kroz nekoliko pristupa, no ovdje su se ustalila dva uočljiva pravca. Dio autora organizacijsko učenje promatra kao korisno sredstvo kojim se mogu postići određeni ideali i utopistički ciljevi suvremene škole. Pritom se ovi autori služe konkretizacijom sredstava kroz razne mehanizme i korake za implementaciju i preskribirane upute (Silins i sur., 2002; Silins i Mulford, 2002; Imants, 2003; Schecther, 2008; Schechter i Quadach, 2012; Schecther i Atarchi, 2013). Drugi autori smatraju organizacijsko učenje ciljem kojem se može samo težiti a približiti mu se možemo kroz usklađenost i sveukupnost nekoliko olakšavajućih dimenzija u školskome kontekstu koje ga promoviraju (Marks & Louis, 1999; Stevenson, 2001; Orthner i sur., 2006; Collinson i sur., 2006; Pedder & MacBeath, 2008). Unutar drugog pravca postoje brojni sustavi pospješujućih činitelja s naglaskom na određena područja školskog života, no svi oni u nekom od oblika sadrže liderstvo, tj. ravnatelja i upravu.

Ravnatelj se smatra glavnim katalizatorom svake promjene u školi, pri tome se misli na sve kanale ravnateljeva utjecaja koji proizlaze iz njegove pojave i rada (Leithwood i sur., 1998, str. 248). Povezanost ravnatelja i njegovog vođenja s organizacijskim učenja je dosad uglavnom bila povremeno spominjana tema sa slabom empirijskom popraćenošću, tek se u novije vrijeme počinje valorizirati njegov utjecaj. Naot i sur. (2004, str. 468) ističu optimalno vođenje kao ključnu ulogu bez koje nije moguće postići organizacijsko učenje. Zbog parsimonije**,** istraživanja su se obično fokusirala na nekoliko ključnih sastavnica ravnateljeva ponašanja što se smatralo njegovim stilom rada i ponašanja, a danas se ono smatra modelom menadžmenta i vođenja gdje je ovo drugo poželjnije. U razmatranjima oblika ravnateljeva vođenja koji najviše promoviraju organizacijsko učenje konzistentno se navode dva ideala: 1. transformacijsko vođenje i 2. distribuirano vođenje (McCharen i sur., 2011; Silins & Mulford, 2002; Zhao & Pablos, 2009; Pedder & MacBeath, 2008; Marks & Louis, 1999; Lam & Punch, 2001; Collinson i sur., 2006).

Vođenje se smatra ključnom kvalitetom koju mora imati suvremeni ravnatelj škole. Prema Staničiću (2006, str. 18-19) vođenje veliki naglasak stavlja na poticanje inovacija, oslanjanje na emocije i kreativnost, te nastojanje da se pridobije ljude na suradnju bez prisile čime se izgra-

[1] Chris Argyris (1923-2013), bio je američki poslovni teoretičar, profesor emeritus na Harvardskoj poslovnoj školi i mislilac. Argyris je suosnivač "Organizacijskog razvoja" uz Richarda Beckharda, Edgara Scheina i Warrena Bennisa. Posebno je poznat po svojim znanstvenim doprinosima teoriji "Učeće organizacije" i "Organizacijskom učenju".

đuje povjerenje u kolektivu. Primat je na razvoju djelatnika i njihovih potencijala, jer se oni smatraju ključnom karikom u funkcioniranju škole. Daljnja diferencijacija nas vodi na stilove vođenja. Transformacijsko vođenje je oblik upravljanja školom u čijem središtu je postojanje vizije poželjne budućnosti od strane ravnatelja na koju se djelatnici škole oslanjaju i dobivaju inspiraciju (Hallinger i Heck, 2002). Distribuirano vođenje je mlađi oblik upravljanja s mnogo više konceptualne konfuzije, pojam je to koji se danas koristi za svaku disperziju vodstva u nekoj instituciji (Harris, 2007). Oba stila vođenja su primjerena današnjem turbulentnom kontekstu, gdje se transformacijskim vođenjem učiteljima omogućava nadilaženje svojih potencijala dok distribuiranim vođenjem sam ravnatelj nadilazi osobne potencijale, ograničenja sustava te tako smanjuje ogroman pritisak koji na njemu počiva. Zbog zahtjeva koji se postavljaju pred školskog ravnatelja kao i povećanih teškoća upravljanja svim aspektima škole iz jednog središta mora se provesti decentralizacija vodstva na razini pojedinačne škole, drugim riječima, mora se uvesti distribucija ovlasti i odgovornosti jer ravnatelj više nemože biti „usamljeni vođa“. Odgovor na takve oblike rada je distribuirano vođenje. Prema Lam & Punch (2001, str. 35) distribuirano vođenje je poželjno zbog toga što organizacijsko učenje samo po sebi potiče difuziju autoriteta ravnatelja na više jedinica i decentralizira donošenje odluka a transformacijsko vođenje je bitno zbog postojanja vizije i zajedničkih ciljeva. Autori Marks & Louis (1999, str. 709) zastupaju stav da učitelji moraju moći donositi odluke koje se tiču njihove škole a ne da to umjesto njih čine eksterni organi. Ističe se značajnost participativnog donošenja odluka na organizacijsku kulturu, efikasnije učenje i uspostavljanje suportivne kulture učenja (Marks & Louis, 1999, str. 707 i 708; McCharen i sur., 2011, str. 679). Komponenta vizije je bitna zato što omogućava prihvaćanje promjena i ima manje opstrukcija u cijelome procesu (Hallinger & Heck, 2002, str. 12). Transformacijsko i distribuirano vođenje se mogu smatrati ključnim obrascima ravnateljeva rukovođenja koji doprinose promjeni kroz prizmu organizacijskog učenja koje bi trebalo biti temeljno oruđe reforme školstva u 21.st. Stoga, kao faktori s značajnim pretpostavljenim (ali pretežito neistraženim) utjecajem na isto, opravdano ih je empirijski poduprijeti i valorizirati.

Metode istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi koji su oblici vođenja školskog ravnatelja najbolji prediktori u poboljšavanju organizacijskog učenja u školskom kontekstu.

Iz postavljenog cilja proizlazi nekoliko istraživačkih pitanja. Značajno je utvrditi postoje li veze između suvremenih stilova vođenja škole i organizacijskog učenja te koliko su one snažne i u kojem smjeru se kreću? Provedenim istraživanjem utvrdit će se postoje li razlike između osnovnih i srednjih škola u prisutnosti organizacijskog učenja. Poštujući antagonizme pojedinih autora u odnosu vođenja i menadžmenta, poželjno je utvrditi moguće veze općeg vođenja i organizacijskog učenja.

U skladu s tim, polazi se od sljedećih hipoteza:

H1 => Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji organizacijskog učenja između osnovnih i srednjih škola.

H2 => Transformacijsko vođenje je statistički značajan prediktor organizacijskog učenja.

H2.1 => Transformacijsko vođenje ima statistički značajnu prediktorsku vrijednost na jedan ili više aspekata organizacijskog učenja.

H3 => Distribuirano vođenje je statistički značajan prediktor organizacijskog učenja.

H3.1 => Distribuirano vođenje ima statistički značajnu prediktorsku vrijednost na jedan ili više aspekata organizacijskog učenja.

H4 => Vođenje je statistički značajan prediktor organizacijskog učenja.

H4.1 => Vođenje ima statistički značajnu prediktorsku vrijednost na jedan ili više aspekata organizacijskog učenja.

Uzorak

U ovom istraživanju sudjelovalo je 166 učitelja, nastavnika i stručnih suradnika u 12 škola rasprostranjenih u tri županije: Vukovarsko-srijemske, Osječko-baranjske i Virovitičko-podrav-

ske. Škole su odabrane metodom slučajnog uzorka. U istraživanju su sudjelovali djelatnici škola sa sljedećim udjelom: iz osnovnih škola 52,3% ispitanika, a iz srednjih škola 47,7% ispitanika od ukupnog broja ispitanih. Prosječan broj godina radnog staža ispitanika iznosi 16,14 godina. Visoku stručnu spremu ima 84 % ispitanika, dok je 21,5% njih napredovalo u zvanjima tijekom straža. Broj validnih ispitanika se kreće od 159 do 166, ovisno o podskali. Pouzdanost skala se pokazala vrlo visokom te u najlošijem slučaju iznosi (0,764). Ispitanici su kroz dobiveni instrument procjenjivali stilove vođenja ravnatelja kao i prisutnost organizacijskog učenja u svojoj školi.

Instrumenti

Uvidom u relevantnu literaturu konstruiran je instrument koji se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu se ispituju sociodemografske varijable ispitanika, dok se drugi dio upitnika sastoji od Likertove skale s pedeset tvrdnji i pet stupnjeva procjena koje mjere prisutnost različitih stilova vođenja te organizacijskog učenja s svim svojim podkategorijama. Skala se sastoji od dvije glavne podskale i to: vođenje i organizacijsko učenje. Prvu podskalu „vođenje“ sačinjavaju sljedeće sastavnice: vođenje, transformacijsko vođenje i distribuirano vođenje. Drugu podskalu „organizacijsko učenje“ čine: učenje, diseminacija prakse, učeća kultura i prilagodljivost/otvorenost. Sastavnice organizacijskog učenja su dobivene pažljivom studijom literature. Faktor učenje se odnosi na sveukupnost učenja koje se događa u školi, uključujući učeničko učenje, učiteljevo učenje i usavršavanje na poslu, u neformalnim uvjetima, nadilaženje problema, te učenje ravnatelja i drugih djelatnika. Diseminacija prakse odnosi se na neprekinut i jak tok kvalitetne razmjene svih informacija u školskoj praksi, na bolje funkcioniranje škole i nastave, bez ograničenja, osude i kritike. Učeća kultura se odnosi na kontekst u kojem se iznad svega cijeni učenje i usavršavanje, te stalno poboljšanje djelatnika. U takovom kontekstu se sva aktivnost nastoji podrediti učenju kojem se daje prioritet. Posljednji faktor prilagodljivost/otvorenost odnosi se na stupanj u kojem škola fleksibilno i spremno reagira na nove pristigle izazove i k tome je otvorena za vanjske korisne utjecaje koje nastoji apsorbirati. Od glavne podskale organizacijskog učenja je načinjena istoimena varijabla koja će kasnije biti korištena. U pilot-fazi istraživanja, cronbachov koeficijent pouzdanosti za cijelu skalu iznosio je α=0,804. Ponovna provjera nakon prikupljenog uzorka ukazuje na vrlo visoku pouzdanost od α=0,960 za cijelu skalu.

Tablica 1.
Primjeri korištenih tvrdnja Likertove skale

Svaki učitelj može sudjelovati u procesu donošenja školskih odluka
Uprava delegira dio svojih odgovornosti na niže razine
U školi se nastoje ostvariti demokratski odnosi
Bitne odluke se kolektivno usuglašavaju
Učitelji se stručno usavršavaju na stručnim skupovima
Kolektiv se kontinuirano usavršava
Učitelji prilagođavaju svoj rad potaknuti novim spoznajama
Učitelji nova znanja stječu s raznolikih izvora
Kolektiv se usavršava izvan formalnih okvira i aktivnosti
Uprava ohrabruje i osnažuje učitelje
Ravnatelj učitelje vodi prema zajednički osmišljenom cilju
Ravnatelj izgrađuje povjerenje među učiteljima
Ravnatelj radi na privrženosti i predanosti učitelja
Ravnatelj vizijom nadahnjuje i ujedinjuje kolektiv
Očekivanja ravnatelja su konzistentna
Škola omogućava stručno usavršavanje svih djelatnika
Učitelji nastoje razmjenjivati korisna odgojno-obrazovna znanja
Komunikacija učitelja je otvorena i transparentna
Učiteljima nije potreban poticaj za razmjenu znanja

Učitelji dragovoljno sudjeluju u projektima i aktivnostima
Škola omogućava javan pristup dokumentima i odlukama
Njeguje se transparentnost i otvorenost
Ravnatelj preferira formalno-racionalna rješenja
Uprava nadzire i organizira posao
Ravnatelj rukovodi menadžerski
Škola fleksibilno reagira na vanjske izazove
Škola je spremna na suvremene izazove

Tablica 2.
Deskriptivna statistika podskala

Podskala	N	M	SD	Skewness	Kurtosis	X^2	α
Vođenje	166	4,045	,9282	-,944	,066	137,803	0,931
Transformacijsko vođenje	160	4,082	,8872	-1,065	,518	126,313	0,862
Distribuirano vođenje	159	3,883	,7898	-,748	-,048	67,208	0,795
Učenje	159	3,979	,7500	-,869	,520	54,114	0,911
Diseminacija prakse	162	3,668	,7446	-,449	-,172	75,280	0,764
Učeća kultura	163	3,817	,8326	-,563	-,001	32,776	0,906
Otvorenost i prilagodljivost	163	4,157	,8015	-1,064	,620	123,813	0,894

Rezultati i rasprava

Prosječan rezultat unutar podskala se kreće oko 4, od 3,668 (diseminacija prakse) do 4,157 (otvorenost i prilagodljivost). Statistički značajan *hi-kvadrat (p<0,001*) za sve skale osim za učeću kulturu gdje iznosi (0,065) ukazuje na značajnu razliku opserviranih i očekivanih iskaza. Uglavnom negativan rezultat skewness testa ukazuje na visoku negativnu asimetričnost s orijentacijom prema lijevo. Kurtosis test daje mještovite rezultate, koji su visoki i u pozitivnim i negativnim kategorijama što ukazuje na istovremeno držanje i odstupanje od gaussove krivulje ovisno o podskali. Krivulju najbolje zadovoljavaju podskale: vođenje, distribuirano vođenje i učeća kultura. Ostale podskale imaju značajno odstupajuće rezultate s prevelikom strmošću ili pak prevelikom plitkošću.

Razlike u procjeni organizacijskog učenja ispitanika osnovnih i srednjih škola

Kako bi se utvrdila istinitost nul-hipoteze H1 o nepostojanju statistički značajne razlike između procjene ispitanika osnovnih i srednjih škola, korišten je T-test, najprije na varijabli organizacijsko učenje.

H1 => Ne postoji statistički značajna razlika u percepciji organizacijskog učenja između osnovnih i srednjih škola.

Autori su utvrđivanje te hipoteze smatrali pretpostavkom za daljnje analize. Statistička značajnost u nastavku rada je prikazana zvjezdicama gdje je: *=p<0,05,**=p<0,01,***=p<0,001.

Tablica 3.
T test za razlike na varijabli organizacijskog učenja

Ishodna Varijabla	Grupa	M	SD	L test (F)	T test (t)
Organizacijsko učenje	učitelji osnovne škole	4,349	,5236	9,279**	5,688-5,717***
	učitelji srednje škole	3,732	,7615		

Utvrđeno je da učitelji osnovnih škola organizacijsko učenje procjenjuju prisutnijim negoli ispitanici iz srednjih škola (M=4,34,SD=,52>M=3,73,SD=,76). Kako je rezultat statistički značajan (p<0,001), odbacuje se nulhipoteza o nepostojanju statistički značajne razlike između te dvije skupine. Kako bi se saznalo je li dobivena razlika postojana na svim sastavnicama organizacijskog učenja, provedeni su i t-testovi na subskalama organizacijskog učenja.

Tablica 4.
T test za razlike na sastavnicama organizacijskog učenja

Ishodna Varijabla	Grupa	M	SD	L test (F)	T test (t)
Učenje	učitelji osnovne škole	4,344	,4664	19,100***	7,096-6,979***
	učitelji srednje škole	3,588	,8003		
Diseminacija prakse	učitelji osnovne škole	3,891	,6400	2,371	3,989-3,958***
	učitelji srednje škole	3,428	,7786		
Učeća kultura	učitelji osnovne škole	4,046	,7403	,568	3,543-3,532***
	učitelji srednje škole	3,578	,8607		
Otvorenost/prilagodljivost	učitelji osnovne škole	4,459	,5277	31,746***	5,200-5,096***
	učitelji srednje škole	3,830	,9153		

Ponovno su opažene velike razlike u prisutnosti pojedinih aspekata organizacijskog učenja ovisno o tome radi li se o osnovnoj ili srednjoj školi. Učitelji osnovne škole beziznimno procjenjuju prisutnijim i organizacijsko učenje i sve njegove aspekte: učenje, diseminacija prakse, učeća kultura i otvorenost/prilagodljivost ($p<0,001$).

Ako pretpostavimo da su učitelji bili potpuno objektivni i ako uzmemo u obzir da u osnovnim školama u većem broju rade učitelji razredne nastave koji su tijekom svog školovanja imali priliku razviti kvalitetnije pedagoške kompetencije svoje struke, negoli primjerice srednjoškolski profesori koji su snažniji na području matične struke, možemo (ne)opravdano zaključivati da osnovnoškolski učitelji veći prioritet daju pedagoškim, odgojnim i manje „opipljivim“ temama u svom učenju i stručnom usavršavanju. Organizacijsko učenje kao koncept donosi poboljšanje kroz bolja tacitna, konceptualna i akcijska znanja, te stoga nije teško pronaći moguću logičku povezanost. Mogućnost postoji i u drugačijem pristupu samom nastavničkom radu od strane srednjoškolskih profesora koji više cijene stručna znanja, tj. „što“ i „kako“ a manje „zašto“. Iz tih se pristupa može nagađati i o odnosu srednjoškolskih ravnatelja o načinu shvaćanja vođenja škole. Ako srednjoškolski djelatnici više cijene stručna, objektivna i racionalna znanja, a osnovnoškolski, apstraktnija i konceptualna znanja, za pretpostaviti je da će se srednjoškolski ravnatelj u svome pristupu rukovođenju škole više oslanjati na menadžerski pristup, koji počiva na formalizmu i tehnicizmu, što će imati negativan utjecaj na kulturu škole i inkluzivnu kolaboraciju djelatnika. S druge strane, osnovnoškolski ravnatelj će onda više nastojati „voditi“ svoje djelatnike prema uspjehu, oslanjajući se na razvoj ljudskog potencijala u većoj mjeri nego li na tehničke stvari. U takvim školama gdje je glavno „vođenje“, učitelji vjerojatno bolje procjenjuju svoj kolektiv i vide svoj doprinos. Ostaje pitanje materijalno-tehničkih i egzistencijalnih uvjeta škole kao i učiteljske percepcije navedenih uvjeta kao veliki problem. Percepcija vlastite egzistencijalne sigurnosti i osjećaj dobrobiti bi svakako trebalo djelovati motivacijski za dodatni trud i zalaganje učitelja. Organizacijsko učenje zahtjeva mentalni napor, prekovremeni trud i ulaganje. Ishodi tih ulaganja očituju se tek nakon dužeg vremena, pa stoga nije neopravdano pretpostaviti da učitelji u osnovnoj školi imaju osjećaje bolje zaštićenosti zbog kojeg pružaju dodatan angažman u mnogim pitanjima koja se tiču njihove škole.

Stilovi vođenja kao prediktori organizacijskog učenja i njegovih podaspekata

Glavni fokus ovoga rada bilo je utvrditi koji stilovi vođenja ravnatelja su najbolji prediktori organizacijskog učenja i pojedinih aspekata istoga a na temelju procjene učitelja. Da bi se to utvrdilo, korištena je linearna robustna regresija koja je trebala dokazati ili osporiti istinost glavnih hipoteza broj 2, 3 i 4, te pod-hipoteza 2.1, 3.1 i 4.1. Statistički pokazatelji donose dokaze iz provjera glavnih hipoteza:

H2 => Transformacijsko vođenje je statistički značajan prediktor organizacijskog učenja.

H3 => Distribuirano vođenje je statistički značajan prediktor organizacijskog učenja.

H4 => Vođenje je statistički značajan prediktor organizacijskog učenja.

U funkciji prediktorske varijable su subskale vođenja, transformacijskog vođenja i distribuiranog vođenja. Kvantitativno je dobiven numerički ishod zavisne varijable „organizacijsko učenje" sačinjena od četiri podskale. Nakon provedbe linearne robustne regresijske analize, prvi korak je bio utvrditi jesu li zadovoljene pretpostavke za regresiju i multikolinearnost, tj. postoji li veza nezavisnih varijabli s zavisnom varijablom, praćenje linije „best-fita" te cookova udaljenost. U ovom slučaju, korelacije se kreću od ,708 do maksimalnih ,913 što je zadovoljavajuće. Prediktorske varijable pokazuju statističku ne korelaciju iznad 0,700, tolerantnost nezavisnih varijabli nije ispod 0,10 i inflacijski faktor varijance ne prelazi 10, već se kreće od 3,125 do 6,603, što sve zajedno ukazuje na nepostojanje multikolinearnosti. *P-p graf* uglavnom prati „best fit" liniju uz minorne devijacije i ne postoji niti jedan izolirani slučaj s udaljenošću iznad 3,3 standardne devijacije. Maksimalna cookova udaljenost je 0,178. Nakon toga se promotrila vrijednost *R kvadrat*, korigirani kvadrat te statistička značajnost. Vrijednost *R kvadrat* iznosi visokih ,661, čak i uz korekciju ona iznosi odličnih ,654. Drugim riječima, prediktori korišteni u ovome istraživanju objašnjavaju više od 60% varijance u zavisnoj varijabli, što ukazuje na kvalitetan model. Model je statistički značajan na razini <0,0001 te je stoga istinit. *F* iznosi 87,49. Korišteni su standardizirani koeficijenti.

Tablica 5.
Ravnateljevi stilovi vođenja kao prediktori organizacijskog učenja

	Koeficijenti	Std. Err.	t	Sig.
Transformacijsko vođenje	.0306771	.098385	0.31	0.756
Distribuirano Vođenje	.157429	.0742817	2.12	0.036
Vođenje u općenitom smislu	.4331031	.094332	4.59	0.000

Vidljivo je da transformacijski stil vođenja nema statistički značajnu prediktorsku vrijednost na organizacijsko učenje, zbog čega se hipoteza broj 2 odbacuje. Distribuirano vođenje i općenito vođenje imaju statističku značajnost, prvo na razini od p<0,05 a drugo na razini od p<0,001, čime se prihvaćaju hipoteze broj 3 i broj 4.

Nadalje, autori su htjeli ispitati predviđaju li i u kolikoj mjeri, stilovi vođenja pojedine sastavnice organizacijskog učenja. Tako je postavljeno nekoliko pod-hipoteza:

H2.1 => Transformacijsko vođenje ima statistički značajnu prediktorsku vrijednost na jedan ili više aspekata organizacijskog učenja.

H3.1 => Distribuirano vođenje ima statistički značajnu prediktorsku vrijednost na jedan ili više aspekata organizacijskog učenja.

H4.1 => Vođenje ima statistički značajnu prediktorsku vrijednost na jedan ili više aspekata organizacijskog učenja.

Za njihovu provjeru, sačinjeno je još nekoliko regresijskih modela. Prikaz sumiranih rezultata svih modela koji su izvedeni donose se u sljedećoj tablici. Redovi predstavljaju prediktore, dok su stupci ishodna varijabla. U tablici su navedeni samo oni modeli s statističkom značajnošću od *p<0,05* ili bolje. Ukupno je napravljeno 12 modela od kojih je 6 zadržano jer su istovremeno istiniti i imaju najbolji postignuti rezultat. Svaki model su sačinjavale prijašnje tri prediktorske varijable i sve su izvađene iz statistički značajnih modela.

Tablica 6.
Prediktori pojedinih aspekata organizacijskog učenja

	Učenje	Diseminacija Prakse	Učeća Kultura	Prilagodljivost i otvorenost
Vođenje	.4236523***	.5209849***	.4118046***	.4940381***
Transformacijsko vođenje				
Distribuirano vođenje	.1771811*		.2159019*	

U ovome istraživanju, transformacijsko vođenje nema statističku značajnost kao prediktor niti jednog aspekta organizacijskog učenja i stoga se pod-hipoteza broj 2.1 odbacuje. Vođenje u općenitom smislu pokazuje statističku značajnost u odnosu na sve aspekte organizacijskog učenja s postojanim koeficijentima, dok distribuirano vođenje pokazuje značajnost u odnosu na dva aspekta uz slabije koeficijente. Stoga se prihvaćaju pod-hipoteze broj 3.1 i broj 4.1.

Potpuni izostanak bilo kakve značajnosti transformacijskog vođenja, statističke i prediktorske, nameće mnoga pitanja. Čini se da hrvatski obrazovni kontekst vapi za drugim oblicima rukovođenja, prije svega u općem obrascu vođenja. Kada bi to bilo ostvareno, vjerojatno bi određenu značajnost pokazalo i transformacijsko vođenje. Ono je u znanosti već odavno interpretirano kao kvalitetan oblik vođenja koje se u razvijenom svijetu primjenjuje kao poželjno već dvadesetak godina.

Naše školstvo povlači mnoge tranzicijske probleme, pa je stoga teško očekivati da će novi stilovi vođenja uspostavljeni u suvremenom diskursu sami po sebi unaprjeđivati škole, ako se uzmu u obzir drastične materijalne razlike među školama u kojima neke posjeduju pametne ploče a druge nemaju kvalitetnu običnu ploču. Ovo je samo vrh ledenog brijega u kojem se mogu naglasiti i izraziti razlike u kvaliteti obrazovanja učiteljskog/nastavničkog kadra u odnosu na naprednije strane školske sustave na koje se stalno volimo pozivati. Smatramo mogućim da naši učitelji drugačije shvaćaju transformacijsko vođenje zbog toga što se rijetko s njim susreću pa ga teže uočavaju, cijene i prihvaćaju. Unatoč takvom rezultatu transformacijskog stila, drugi stil, distribuirano vođenje pokazuje statističku značajnost iako nije jak prediktor na što ukazuju niski koeficijenti. Smatramo da ono ima vrijednost u svakom sustavu pa tako i u našem jer olakšava rad ravnatelja i cijele škole kroz ravnomjernu raspodjelu ovlasti. To omogućuje realizaciju svih školskih potencijala pa tako i organizacijskog učenja. Distributivni stil je u nekim od oblika već implementiran u našem školstvu, jer nije moguće voditi škole bez raspodjele barem manjeg dijela ovlasti na niže razine. Naravno da se ono ne može ostvariti u tako velikom stupnju kako to literatura ističe kao poželjno, jer postoje određena pravna ograničenja.

Opće vođenje, koje se već nekoliko desetljeća spominje kao neizbježna i nužna zamjena menadžerskim pristupima rukovođenja školom je statistički značajno i k tome umjereno jak do jak prediktor i organizacijskog učenja i svih njegovih aspekata. Pretpostavljamo da je ono među prvim suvremenim oblicima rukovođenja koji su usvojeni u našim školama i stoga su učitelji imali vremena da ga spoznaju i ocjene korisnim i dapače poželjnim. Ono je lako uočljivo i primjetno, na način u kojem ravnatelj pokušava više voditi računa o razvoju djelatnika i o njihovim potrebama, pa ono učiteljima nije nepoznanica. U takovom kontekstu, učitelji će slobodnije razgovarati o svojoj praksi, osjećat će se motiviranima da razmjenjuju iskustva i surađuju na novim nastavnim oblicima, imat će jaku želju za učenjem i dokazivanjem, nastojat će ojačati svoj kolektiv novim spoznajama te će spremno djelovati u kriznim situacijama. Zasigurno je da je u našem kontekstu ono bitno (i prisutnije) od pojedinih podstilova i predstavlja kvalitetnu osnovu iz koje će se kasnije pojedine škole modernizirati daljnjom nadogradnjom na suvremeno vođenje.

Zaključci

Ovim istraživanjem željelo se pokazati koja je funkcija ravnatelja u unutarnjoj reformi školskog sustava. Rad je imao za cilj odrediti prediktorsku funkciju pojedinih stilova vođenja ravnatelja u unaprjeđivanju i poboljšanju školskog života i rada kroz organizacijsko učenje. U teorijskom pristupu ovog rada kao pozitivno strano iskustvo predlaže se fenomen organizacijskog učenja unutar školskog sustava koji ima uspješniju primjenu uz korištenje određenih stilova vođenja. Teorijski se razmatraju mogućnosti primjene transformacijskog stila, distribuiranog stila i općeg vođenja. Statističkim pristupom ovoj problematici došlo se do spoznaja o odnosu i primjeni navedenih stilova i vođenja u našim osnovnim i srednjim školama u kojem ovo istraživanje ukazuje na veću nazočnost organizacijskog učenja i svih njegovih prisutnih elemenata unutar osnovne škole u odnosu na promatrane srednje škole. Promatrajući svaki određeni stil pojedinačno došlo se do zaključka da transformacijsko vođenje nema nikakvu statističku značajnu prediktorsku vri-

jednost u odnosu na distribuirano koje ima blagu prediktorsku moć u odnosu na organizacijsko učenje, dok najveću prediktorsku i opću statističku vrijednost pokazuje opće vođenje.

Analiza literature ukazala je na dijametralnu razliku između rukovođenja koje je prisutno u našim školama u odnosu na inozemne sustave obrazovanja. Zbog specifičnosti našeg školstva kod nas neke vani uspostavljene paradigme ne mogu biti praktično djelotvorne ili djeluju slabijim intenzitetom. Ono što je iznjedreno ovim radom jeste nužnost implementacije vođenja te njegovo uključivanje u sva područja usavršavanja ravnatelja, jer se ono pokazuje kao ključan poticajni čimbenik organizacijskog učenja. Ako nakon bezbroj neuspjelih reformi i dalje želimo školstvo dostojno kapaciteta učenika, koje će biti spremno doskočiti suvremenim izazovima i opravdati svoje postojanje, onda se svakako ravnatelji moraju uključiti u cjelovitu reformu školskog sustava. Isto tako se preporuča prihvaćanje organizacijskog učenja kao oruđa reformiranja i prilagodbe škola svakom izazovu i svakom okruženju. Tada možemo očekivati da će naše školstvo imati „učeću školu" i dosegnuti razvojni stupanj samodostatnosti i prilagodljivosti na sve moguće nadolazeće promjene. Ovaj rad otvorio je i mnoga pitanja koja pružaju mogućnost za daljnja istraživanja, poput: kako naši učitelji vide transformacijsko vođenje, kako je prema njihovom mišljenju i iskustvu najbolje postići organizacijsko učenje i koji bi stilovi vođenja bili unutar naših škola optimalni?

Literatura

Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 363-375. doi: 10.2307/2391727

Argyris, C., i Schon, A.D. (1977).*Organizational learning: A theory of action perspective.* Reading: Addison-Wesley.

Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125. doi: nema

Collinson, V., Cook, F.T., i Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107-116. doi: 10.1207/s15430421tip4502_2

Fiol, M.C., i Lyles, A.M. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review,* 10(4), 803-813. doi: 10.5465/AMR.1985.4279103

Hallinger, P., i Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. U K. Leithwood & P. Hallinger (Ur.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (str. 9-40). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Hargreaves, A., i Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Non-sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1),3-41. doi: 10.1177/0013161X05277975

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice*, 10(3), 315-325. doi: 10.1080/13603120701257313

Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organizational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 294-310. doi: 10.1080/0261976032000128157A

Lam, J., i Punch, F.K. (2001). External environment and school organizational learning: Conceptualising the empirically neglected. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 28-39. doi: nema

Leithwood, K., Leonard, L., i Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational administration quarterly*, 34(2), 243-276. doi: 10.1177/0013161X98034002005

Marks, M.H., i Louis, S.K. (1999). Teacher empowerement and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 707-750. doi: 10.1177/0013161X99355003

McCharen, B., Song, J., i Martens, J. (2011). School innovation: The mutual impacts of organizational learning and creativity. *Educational management administration &leadership,* 39(6), 676-694. doi: 10.1177/1741143211416387

Naot, H.B.Y., Lipshitz, R., i Popper, M. (2004). Discerning the quality of organizational learning. *Management Learning,* 35(4), 451-472. doi: 10.1177/1350507604048273

Orthner, K.D., Cook, P., Yekutiel, S., i Rosenfeld, J. (2006). Organizational learning: A cross-national pilot-test of effectiveness in children's services. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 70–78. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2005.08.002

Pedder, D., iMacBeath, J. (2008). Organizational learning approaches to school leadership and management: teachers values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19(2), 207-224. doi: 10.1080/09243450802047899

Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186. doi: 10.1177/0013161X07312189

Schechter, C., i Qadach, M. (2012).Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly,* 48(1), 116-153. doi: 10.1177/0013161X11419653

Schechter, C., i Atarchi, L. (2013).The Meaning and Measure of Organizational Learning Mechanisms in Secondary Schools.*Educational Administration Quarterly*, 20(10),1-33. doi: 10.1177/0013161X13508772

Silins, C.H., i Mulford, R.W. (2002). Schools as learning organisations – The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(4/5), 425-446. doi: 10.1108/09578230210440285

Silins, C.H.,Mulford, R.W., i Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642. doi: 10.1177/0013161X02239641

Silins, C.H., Zarins, S., i Mulford, R.W. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal,* 3(1), 24-32. doi: nema

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju.* Rijeka: Vlastita naklada.

Stevenson, B.R. (2001). Shared decision making and core school values: a case study of organizationa learning. *International Journal of Educational Management*, 15(2),103-112. doi: 10.1108/09513540110383836

Zhao, J., i Pablos, O.P. (2009). School innovative management models and strategies: The perspective of organizational learning. *Information Systems Management*, 26(1), 241-251. doi: 10.1080/10580530903017781

Mirko Lukaš
Filozofski Fakultet Sveučilišta Josip Juraj Strossmayer u Osijeku
Lorenza Jägera 9, 31 000 Osijek, Hrvatska
mirkolukas64@gmail.com

Boris Janković
Filozofski Fakultet Sveučilišta Josip Juraj Strossmayer u Osijeku
Lorenza Jägera 9, 31 000 Osijek, Hrvatska
bjankovic@protonmail.ch

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication,
pages: 474-484

School Principal as factor of organizational learning in the function of internal school reform

Mirko Lukaš i Boris Janković
Faculty of Humanities and Social Sciences Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Croatia

Abstract

In this paper, school principals channels of influence are observed on teachers and on the implementation of organizational learning as contemporary possibility of inner school reform. Organizational learning is a paradigm founded as theoretical view of organizational phenomena researchers on the institutional adaptability. It's a process of organizational self-replenishment with main aims of fluidity and adaptability. It explains collective tranformation of individual knowledge into organizational and into institutional advantage. Reform discourse emphasizes internal approach which achieves core change tailored for each specific context with teachers as carriers. A growing realization is the principals importance as key mediating factor enabling implementation of organizational learning by creating social space for knowledge, idea and solution dissemination. School principal enhances organizational learning with transformational and distributive leadership style. Research is based on simple random sample of teachers and school aides from elementary and secondary schools of 3 Slavonian counties. Instrument was constructed for the research needs. It measues sociodemographic variables regarding teachers and their schools in its first part and in its second part, with help of Likert scale of 50 claims (α=0,804), their views and perceptions on the actual state and potential of principals to impact organizational learning. SPSS along with R statistical-programming language will be used for data processing. Obtained data will be subjected to linear robust regression. Results will point the features and predictive power of principals leadership style and his readiness to decide on initiating inner reform and change within school milieu using the recommended model.

Keywords: *diffusion, distributive, leadership, mechanisms, transformational*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 485-492

Paradigmatska debata u pedagoškim istraživanjima: problemi i perspektive

Jelena Maksimović i Jelena Osmanović
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Niš, Sveučilište u Nišu

Sažetak

Pedagoške istraživačke paradigme predstavljaju orijentaciju, pristup, tradiciju, uzor, model, pravac, temelju u proučavanju odgoja. Paradigme omogućuju istraživačima da razumiju određene pedagoške fenomene i procese. Tijekom proteklih godina, rasprava o svojstvima kvantitativne i kvalitativne metodologije privukla je veliku pozornost. Iako točno određivanje ove dvije metodologije varira od autora do autora, postoji bitno slaganje oko osnovnih razlika i njihovih praktičnih implikacija prilikom izvođenja istraživanja. Jedna od teškoća u pokušaju prikazivanja razlika između kvalitativne i kvantitativne metodologije proizlazi iz njihovih filozofskih osnova i epistomologije. U radu se tumači dio novije metodološke literature koja ukazuje na to da ideja kombinacije kvalitativnih i kvantitativnih pristupa ima za cilj povezivanje paradigmi i istraživačkih strategija. Također, u radu autorice razmatraju neka nedovoljno razjašnjena pitanja u vezi s integracijom metoda kvalitativnog i kvantitativnog pristupa i nastoje određenije ukazati na mogućnosti njihove primjene i dometima u istraživanjima odgoja.

Ključne riječi: *Paradigmatske debate, Kvantitativna metodologija, Kvalitativna metodologija, Triangulacija, Epistemologija*

Uvod

U društvenim znanostima, a time i u pedagogiji, ne postoji jedinstven znanstveni pristup, već postoji nekoliko različitih paradigmi koje se međusobno razlikuju. To znači da različite istraživačke tradicije podrazumijevaju različite istraživačke stilove, ali i filozofske pristupe koje je neophodno upoznati prije nego počnemo istraživanja. S obzirom na podjelu istraživačkih paradigmi, često se spominju paradigma tumačenja i paradigma razumijevanja (…) i da su ove osnovne filozofsko-epistemološke pozicije uvjetovale različite paradigme u društvenim znanostima (Mužić, 1999): kvantitativna ili paradigma razumijevanja: i kvalitativna ili paradigma razumijevanja. Mnogi autori (Maksimović, 2009: 95-104; Gojkov, 2006: 157-167; Gojkov: 2007; Halmi, 2005; Sekulić-Majurec, 2000: 289-300; Banđur i Potkonjak, 1999; Mužić, 1999), međutim, ističu dva temeljna paradigmatska bloka: kvalitativnu i kvantitativnu paradigmu. Ovakva podjela je moguća samo ako su kao kriterij odabrali istraživačke metode, odnosno metodološki aspekt istraživanja. Međutim, u suvremenoj stranoj literaturi (König & Zedler, 2001; Lincoln & Guba, 2000; Sechrest & Sidana, 1995; Reason, 1997; Tachakkori & Teddlie, 1998) sve više se javljaju pristupi koji za diferencijaciju istraživačkih paradigmi postavljaju kao osnovni kriterij filozofska polazišta, a ne istraživačke metode koje prevladavaju u određenom znanstvenom pristupu. To znači da se u sklopu istraživačkih pristupa mogu koristiti slične metode istraživanja, unatoč tome radi li se o različitim znanstvenim paradigmama koje su prije svega određene filozofskim pretpostavkama.

U znanstvenoj literaturi vodile su se značajne rasprave o relacijama kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja u području obrazovanja. Problem je razmatran i sa filozofskog i sa metodološkog stanovišta. U tim raspravama došlo je do izraza stanovište da, iako se razlikuju, ova dva istaživanja su komplementarna. Takva komplementarnost može se pratiti sve dotle dok jedan od ova dva pristupa ne inzistira na nekoj vrsti filozofske čistoće koja bi tu komplementarnost onemogućila (Maksimović, 2009: 95-104). Opisat ćemo glavne pretpostavke i temeljne strategije kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih paradigmi sa kritičkim osvrtom na svaku od njih. Kad su u

pitanju istraživanja u odgoju i obrazovanju među stručnjacima se još uvijek vode rasprave o tome jesu li važnije kvalitativne ili kvantitativne metode istraživanja, odnosno koja su istraživanja znanstveno vrednija: kvalitativna ili kvantitativna istraživanja. Kako se istraživač odlučuje koju će paradigmu odabrati i koji su kriteriji za selekciju paradigmi? Autorice se nadaju da će ova studija napraviti skroman doprinos rasvjetljavanju nekih važnih metodoloških pitanja i njihovim vezama s istraživačkom praksom.

Distinkcija između kvantitativne i kvalitativne paradigme

Da bi se razumjele temeljne pretpostavke za svaku paradigmu posebno, Guba i Lincoln (Guba & Lincoln, 2000) ih grupiraju kao ontološke, epistemološke, aksiološke, retoričke i metodološke, (…) pod ovim pretpostavkama podrazumijevaju sljedeće dimenzije: (1) za kvalitativne istraživače stvarnost je konstruirana od aktera koji su participativno uključeni u istraživačku situaciju, (2) po kvantitativnom pristupu istraživači moraju zadržati distancu i biti neovisni od predmeta istraživanja, dok po kvalitativnom pristupu istraživači su u interakciji s ostalim sudionicima istraživanja, (3) u kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjima koristi se drugačiji jezik istraživanja a to se odnosi na: interpretaciju i razumijevanje smisla i značenja neke akcije ili događaja, (4) i na kraju, istraživač je taj koji u istraživanje unosi svoje preferencije prema kvalitativnoj ili kvantitativnoj paradigmi, odnosno je li za deduktivan kauzalni proces ili za induktivno interaktivan proces. Sa druge strane, kvantitativna paradigma i metode unutar nje bolje pristaju u uzročno-posljedičnim vezama među varijablama, dok kvalitativna paradigma i metode unutar nje dobro opisuju kompleksnije odgojno-obrazovne procese. Za razliku od kvantitativnog nacrta, pojedini autori (Maksimović, 2013: 239-252; Maksimovć, 2012: 153-173; Halmi, 2005; Gojkov, 2007; Bogdan & Biklen, 2003; Denzin & Lincoln, 1998; Gojkov, 1996) zastupaju precizne procedure prikupljanja i analize podataka u kvalitativnim studijama a istraživanja su usmjerena na naturalistički i interpretativni pristup predmetu istraživanja.

Distinkcija između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa istraživanju bila je razlog mnogih rasprava među istraživačima obrazovanja još od sredine 19. stoljeća. Za vrijeme 70ih i 80ih godina prošlog stoljeća kritika protiv kvantitativnog istraživanja, koje je dominiralo ovim poljem nekoliko desetljeća, postala je tako aktualna da su neki autori ovo razdoblje nazvali erom "ratova paradigmi" (Maksimović, 2011: 33-47; Gojkov, 2007; Ševkušić, 2008; Hammersley, 1992: 131-143; Banđur, 2001: 467-473; Gage, 1989: 4-10). Tako je, za vrijeme posljednjih nekoliko decenija, bilo neslaganja u mnogim aspektima koji se tiču istraživačke metodologije i principa, a koji bi trebali biti u osnovi obrazovnih istraživanja. Sasvim je očito da rasprave o ovim metodološkim pitanjima još uvijek traju (Maksimović, 2011: 33-47; Sekulić-Majurec, 2007; Ševkušić, 2008; Hargreaves 1996) što dovodi do kritike sadašnje prakse obrazovnih istraživanja i nastavku "ratova paradigmi" koji mogu "(...) ozbiljno utjecati na prirodu i funkcioniranje obrazovnih istraživanja" (Hammersley, 1992: 131-143).

Čest je slučaj da se u debatama između zagovornika kvantitativne i kvalitativne metodologije i u udžbenicima metodologije na nekoliko velikih razlika između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa stavlja akcent. Termini kvantitativno i kvantitativno istraživanje uglavnom znače više od različitih načina prikupljanja informacija i predstavljaju divergentne pretpostavke o prirodi i svrsi koju istraživanje ima u pedagogijskim znanostima (Maksimović, 2013: 239-252; Maksimović 2012: 153-173; Ševkušić, 2008; Gojkov, 2007; Linkoln & Guba, 2000; Howe, 1998: 10-16; . Bryman, 1988) Zato je McLaughlin (1991: 292-308) temeljito analizirala ovaj fenomen i sačinila listu dihotomija, prisutnih u metodološkim radovima i monografijama na ovom polju (slika 1). Iako se govoreći o povijesti debate između kvantitativne i kvalitativne metodologije možemo pozvati na 19. stoljeće (Rizo 1991: 9-12; Smith 1983: 6-13), ove rasprave podignute su na novu razinu, posebno nakon što je Thomas Kuhn objavio rad o različitim paradigmama u istraživanju (Kuhn, 1970). U originalu ideja paradigme je korištena u kontekstu prirodnih znanosti, ali neki istraživači u polju pedagogijskih znanosti i obrazovanja su jako spremno preuzeli njihovu ideju paradigmi i koristili je u kontekstu istraživanja obrazovanja.

Tablica 1.
Opće poznate dihotomije u metodološkoj literaturi (MekLauflin, 1991: 292-308)

Kvalitativna	**Kvantitativna**
subjektivna	objektivna
induktivna	deduktivna
Sudjelujuće promatranje	istraživačke tehnike
antropologija	sociologija
naturalizam	anti-naturalizam
umjetnost	nauka
hermeneutika	pozitivizam
aristotelovska	galilejevska
teleološka	kauzalna
finalistična	mehanistička
razumijevanje	objašnjavanje
verstehen (razumjeti)	erklaren (objasniti)
fenomenologija	logički pozitivizam
mikro	makro
loše	dobro
deskriptivna	prediktivna
empirizam	racionalizam
ateorijska	teorijska

U prošlosti debate između zagovornika kvalitativnog i kvantitativnog pristupa, bile su uglavnom tehničke prirode, odnosile su se na preciznost, generalizacije, relevantnost ili praktičnu vrijednost istraživanja, da bi kasnije akcent bio stavljen na fundamentalnu prirodu koja se odnosi na dvije neusporedive epistemologije i pogleda na svijet (Niglas, 1999: 22-25; Guba & Lincoln, 1989; 1994; Smith & Heshusius 1986: 4-12; Smith, 1983: 6-13). Smith (1983: 6-13) je identificirao tri glavna područja neslaganja između kvantitativno-realističke i interpretativno-idealističke perspektive: odnos istraživača prema predmetu istraživanja, odnos između činjenica i dobivenih vrijednosti i ciljevi socijalnog i ispitivanja obrazovanja. Prema njemu fundamentalne razlike u ovih triju područja određuju divergentnu ulogu procedura u procesu ispitivanja. Vjerojatno najsistematičniji pregled "konkurentnih paradigmi" u socijalnim i obrazovnim istraživanja je dat od strane Gube i Lincolna (1989; 1994; 1985: 37).

Budućnost kvalitativnog i kvantitativnog pristupa

Postalo je vrlo uobičajeno u metodološkoj literaturi da se kvantitativni pristup opisuje kao onaj koji pripada pozitivističkoj paradigmi, a kvalitativni pristup kao onaj koji pripada interpretativnoj paradigmi. S obzirom na to da se često govori se o pozitivizmu i konstruktivizmu u obrazovnim istraživanjima, paradigma predstavlja čitav set filozofskih ideja. Tumačeći paradigmatsko gledište postavlja se pitanje koje su posljedice radikalnog razgraničavanja različitih istraživačkih pristupa i što znači spominjanje kvalitativne i kvantitativne paradigme u kontekstu obrazovnog istraživanja?

Ako pogledamo originalno značenje termina paradigma možemo vidjeti da paradigmatsko gledište predlaže čvrstu vezu između paradigmi i istraživačkih metodologija koje istraživač može koristiti (Niglas, 1999: 22-25), što znači da se kvantitativni i kvalitativni pristupi ne mogu/ne bi trebalo koristiti u kontekstu istog istraživanja, ne bi ih trebalo kombinirati ni jedan od ovih pristupa ne smije dominirati. Sve ovo ukazuje na "paradigmatsko sljepilo", što znači da se svaki istraživač u svom istraživanju mora držati samo jednog od ovih pristupa, dakle može koristiti ili kvantitativni ili kvalitativni metodu ali ne i oba. Ovo znači da bi istraživači koji koriste jednu paradigmu trebali odbaciti mogući doprinos druge paradigme. Ortodoksni metodolozi smatraju da su kvantitativne metode mnogo respektabilniji za objašnjavanje stvarnosti, dok mlađa generacija

istraživača sve više zastupa uporabu kvalitativnog pristupa. To je izazvalo sukob između dvije struje poznate pod nazivom '' paradigmatska debata ''. Polazeći od različitih filozofskih gledišta, pitamo se kako se ta dva različita i suprotstavljena pristupa mogu koristiti u istraživačkoj praksi iu procesu rješavanja problema.

Sa druge strane, zastupajući ne-tradicionalističku ili kompatibilističku ili mješovitu stranu, pruža se mogućnost istraživačima da kombiniraju komponente koje nude najbolje odgovore na određena istraživačka pitanja. Iako se mnoge istraživačke procedure ili metode povezuju s određenom paradigmom, ovo povezivanje između istraživačkih paradigmi i istraživačkih metoda nije niti potrebno niti nepovredivo (Howe, 1988: 10-16). Tendencija povezivanja različitih epistemoloških pozicija kvalitativne i kvantitativne paradigme široko je kritizirana u metodološkoj literaturi. Još s početka 1980-ih objavljeno je nekoliko članaka u koji govore o tome da iako postoje razlike u filozofskim polazištima, kvantitativna i kvalitativna metodologija ne isključuju jedna drugu, kao i to da se koncept "paradigme" generalno u istraživanjima ne koristi adekvatno (Niglas, 1999: 22-25; Branen, 1992: 3-38; Hammersley, 1992: 131-143; Bryman 1988; Howe 1988: 10-16; Smith & Heshusius, 1986: 4-12; Reichardt & Cook 1971: 7-32). Mnogo je kvalitativnih istraživača koji imaju sasvim realističnu ontološku poziciju kao i kvantitativnih istraživača čija ontološka pozicija je bliže idealizmu i relativizmu nego realizmu (Gojkov, 2007; Hammersley 1992: 131-143; Niglas, 1999: 22-25; LeCompte 1990; Reichardt & Cook 1979: 7-32; Keat & Urry, 1975). Kvantitativni istraživači veruju da društvena posmatranja treba tretirati kao entitete na isti način kao što fizičari tretiraju fenomene fizike. Dalje, oni se zalažu da je promatrač odvojen od entiteta koji su subjekti promatranja, kao i da ispitivanje društvenih nauka mora biti objektivno (Nagel, 1986). Prema kvantitativnoj metodologiji razmišljanja, istraživači moraju eliminirati pristranost, moraju ostati emotivno povučeni i neumiješani u objekt istraživanja, i moraju testirati ili makar empirijski potvrditi svoje hipoteze, gdje je uspostavljanje i opisivanje društvenih zakona glavni fokus (Tashakkori & Teddlie, 1998). Zagovornici kvalitativne metodologije (također zvani i konstrukcionisti i interpretativisti) odbacuju ono što nazivaju pozitivizam. Oni raspravljaju o superiornosti konstrukcionizma, idealizma, relativizma, humanizma, hermeneutike, postmodernizma (Guba & Lincoln, 1989; 2000; Smith, 1983: 6-13). Zalažu se za osmišljenih realnosti, da je istraživanje vezano za vrijednosti, da je nemoguće u potpunosti odvojiti uzroke i posljedice, da se logika usmjerava od posebnog ka općem, i da poznavalac i poznato ne smiju biti odvojeni jer je subjektivni poznavalac jedini izvor realnosti (Guba, 1990).

Budućnost kvalitativne i kvantitativne metode - zaključna razmatranja

Oba metodološka pristupa gledaju na svoje paradigme kao idealne za istraživanje, i indirektno, ako već ne direktno, zagovaraju tezu nekompatibilnosti (Maksimović, 2012: 153-173; Howe, 1988: 10-16), što postulira da kvalitativne i kvantitativne paradigme, uključujući i svoje povezane metode, ne mogu i ne smiju biti miješane. Guba (1990: 17-27) je jasno prezentirao tradicionalističku shvaćanje kada se branio da je „poravnanje između paradigmi nemoguće (…) u kojima se vodimo velikim razlikama, suštinski različitim tezama (…). Dvije dominantne istraživačke paradigme su imale za rezultat dvije različite istraživačke kulture od kojih (…) jedna njeguje uzvišenost dubokoumnih, bogato obzervacijskih podataka, dok druga cijeni čvrste, generalizirane podatke (Sieber, 1973: 1335-1359).

Naša namjera u pisanju ovog članka je da predstavimo kombinaciju istraživačkih paradigma i da navedemo istraživače da premostiti rascjep između kvalitativni i kvantitativnih istraživanja (Maksimović, 2012: 153-173; Onwuegbuzie & Leech, 2004). Metodološki rad na paradigmi može se naći u mnogim knjigama (Hammersley, 2007; 2008; 2013; Johnson & Christensen, 2004; Creswell, 2003; Brewer & Hunter, 1989; Greene, Caracelli & Graham, 1989; Tashakkori & Teddlie, 1998; Newman & Benz, 1998; Reichardt & Rallis, 1994).

Smatramo da bi epistemološki i metodološki pluralizam trebao biti promoviran tako da istraživači budu informirani o epistemološkim i metodološkim mogućnostima i, konačno, da budu u stanju što bolje istraživati. Za koju vrstu istraživanja će se istraživač opredijeliti, ovisi, pri-

je svega, od predmeta istraživanja, od ciljeva koje želi postići i drugih, posrednih i neposrednih čimbenika koji će utjecati na njegovo istraživanje. U svakom slučaju različiti pristupi istraživanja svakako predstavljaju prednost za istraživača u njegovom opredjeljenju za istraživački pristup.

Literatura

Adler, P.A. & Adler, P. (1987): Membership Roles in Field Research. *QualitativeResearch Methods Series # 6.* Sage Publications, London.

Banđur, V. (2001): Osnovne epistemološko-metodološke orjentacije u pedagogiji. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja,*33,467-473

Banđur, V. i Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije

Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003): *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson Education group.

Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Ed.) *Mixing methods: qualitative and quantitative research* (3-38). Aldershot: Ashgate Publications.

Bryman, A. (1988): *Quantity and quality in social research*. London: Routledg

Brewer, J., & Hunter, A. (1989): *Multimethod research: A Synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches (2nd. ed.). *Thousand Oaks*, CA: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 105-117.

Gage, N.L. (1989): The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of *Research on Teaching since. Educational Researcher*, 18, 7, 4-10

Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.

Hammersley, M. (1992): The Paradigm Wars: Reports From the Front. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 131-143.

Hammersley, M. (1996): 'The relationship between quantitative and qualitative research', in J Richardson (ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, British Psychological Society Books.

Hammersley, M. (2007): Methodological Paradigms in Educational Research. British Educational Research Association on-line resource. Online at (accessed 16.5.13): www.bera.ac.uk/system/files/Methodological%20Paradigms.pdf

Hammersley, M. (2008): 'Educational research', in G. McCulloch (eds.) *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London, Routledge.

Hammersley, M. (2013): *What is Qualitative Research?*, London, Bloomsbury

Howe, K. R. (1988): Against the quantitative-qualitative incompatability thesis, or, Dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004): *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Keat & Urry (1975): *Social Theory as Science*. London: Routlege & Kegan Paul.

Kuhn, T. S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

Lincoln, Y.S & Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Gojkov, G. (2006): Triangulacija u pedagoškom istraživanju. *Pedagogija*, 2, 157-167

Gojkov, G. (2007): *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba(Ed.), *Theparadigm dialog* (17-27). Newbury Park, CA: Sage.

Guba, G. E. & Lincoln, S. Y. (1988): Naturalistic and Rationalistic Enquiry in Keeves, J. (ed): *Educationa Research, Methodology and Measurement*, Pergamon Press, Oxford, p. 81-85.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhy: Sage

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994): *Competiting Paradigms in Qualitative Research*.

Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. D. (1989): Toward a conceptual framework for mixe-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3),255-274.

LeCompte, M. (1990) Emmergent Paradigms: How New? How Necessary? In E.G. Guba (ed.) *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage, 246-255.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000): *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In N. K. Denzin, and Y. S

Maksimović, J. (2011): Pluralizam istraživačkih paradigmi u pedagogiji, *Pedagoška stvarnost,* godina LVII, 1-2, 33-47.

Maksimović, J. (2012): Pluralizacija pedagoške teorijske scene i akciona istraživanja, *Zbornik radova*: Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja, glavni urednik Radovan Grandić, 153-173, Novi Sad : Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.

Maksimović, J. (2013): Dometi kvalitativnih i kvantitativnih metoda u pedagoškim istraživanjima. *Pedagoška stvarnost*, 2, LIX, 239-252.

Maksimović, J. (2011b): Triangulacija u pedagoškim istraživanjima, *Zbornik radova ''Креативність учителя в інноваційній школі''*, О. А. Бочарова (ed.), Дж. Аксман (ed.), Горлівка: Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. 89-102.

Maksimović, J. (2009): ''Komplementarnost kvalitativne i kvantitativne metode u pedagoškim istraživanjima''. *Osvita: problemi ta perspektivi*. Organizator skupa: Gorlivsьkій deržavnій pedagogičnій institut inozemnih mov, Gorlivka (Gorlivka), 95-104

Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EducaKönig, Eckard i Zedler, Peter (2001), Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu, Zagreb, Educa.

McLaughlin, E. (1991): Oppositional Poverty: The Quantitative/Qualitative Divide and Other Dichotomies. *Sociological Review*, 39(2), 292-308.

Nagel, T. (1986): *The view from nowhere.* New York: Oxford Univer-sity Press

Newman, I., & Benz, C. R. (1998): *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum.* Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

Niglas, K. (1999): Quantitative and Qualitative Inquiry in Educational Research: Is There A Paradigmatic Difference Between Them? Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, Lahti, Finland 22-25

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004b). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9 (4), 770-792.

Reichardt, C.S. & Cook, T.D. (1979) Beyond Qualitative versus Quantitative Methods. In Cook, T.D. & Reichardt, C.S. (eds) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research.* Beverly Hills, Calif.: Sage, 7-32.

Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (1994): *The qualitative-quantitative debate: New directions for program evaluation* (No. 61). San Francisco: Jossey-Bass

Rizo, F.M. (1991) The Controversy about Quantification in Social Research: An Extension of Gages's "Historical" Sketch. *Educational Researcher*, 20(9), 9-12.

Sekulić-Majurec, A. (2000): Kvantitativan i/ili kvalitativan pristup istraživanjima pedagoških fenomena-neke aktuelne dileme. *Napredak*, 141(3), 289-300

Sekulić-Majurec, A. (2007): Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U Previšić, V. i saradnici (ur.): *Pedagogija: prema cjelovitom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Sechrest, L., & Sidani, S. (1995: *Quantitative and qualitative methods*.Eval Pract in press

Sieber, D. (1973): The Integration of Fieldwork and Survey Methods. *The American Journal of Sociology*, 78, 6, *1335*-1359

Smith, J.K. (1983a): Quantitative versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue. *Educational Researcher*, 12(3),. 6-13.

Smith, J.K. & Heshusius, L. (1986): Closing Down the Conversation: the End of the Quantitative-Qualitative Debate among Educational Inquirers. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.

Ševkušić,C.(2008): *Dometi i ograničenja kvantitativnih istraživanja u pedagogiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (*Applied Social Research Methods Series*, 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jelena Maksimović
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Niš, Sveučilište u Nišu
Ćirila i Metodija 2, 18000 Niš, Srbija
lenamaksimovic@gmail.com

Jelena Osmanović
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Niš, Sveučilište u Nišu
Ćirila i Metodija 2, 18000 Niš, Srbija
osmanovic.jelena@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 485-492

Paradigmatic debate in educational research: problems and perspectives

Jelena Maksimović and Jelena Osmanović
Department of pedagogy, Faculty of philosophy Niš, University of Niš, Serbia

Abstract

Pedagogical research paradigms represent orientation, access, tradition, model, model, direction, based on the study of education. Paradigms enables researchers to understand the specific pedagogical phenomena and processes. Over the years, the debate about the properties of quantitative and qualitative methodology has attracted great attention. Although an accurate determination of these two methodologies varies from authors to authors, there are important agreement about the basic differences and their practical implications when performing research. One of the difficulties in attempting to view the differences between qualitative and quantitative methodology stems from their philosophical basis and epistemologies. The paper interprets the part of recent methodological literature that suggests that the idea of a combination of qualitative and quantitative approach aims to connect paradigms and research strategies. Also, in this paper the author discusses an insufficiently clarified issues related to the integration of methods of qualitative and quantitative approach and seek to specifically point to the possibility of their use in research and education achievements.

Key words: *paradigmatic debate, quantitative methodology, qualitative methodology, triangulation, epistemology*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 493-506

Prvi razred devetogodišnje škole-pretpostavka kontinuiteta u obrazovnom sustavu

Tatjana Novović and Katarina Todorović
Filozofski fakultet Nikšić, Sveučilište Crne Gore

Sažetak

Imajući u vidu podatke o izrazito niskoj stopi uključivanja djece u predškolske institucije u Crnoj Gori, kao i znanstveno-teorijske pokazatelje o razvojnim kapacitetima ranoga djetinjstva te socijalizacijskim pretpostavkama aktualiziranja ukupnih dječjih potencijala, kreatori reformskog koncepta, projektiraju sustavna rješenja koja prije svega karakterizira sljedeće: novi program prilagođen šestogodišnjim prvašićima koji realiziraju partnerski, odgajatelj i učitelj. U svrhu opsežnijega sagledavanja kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa u prvome razredu osnovne škole u Crnoj Gori, analizirali smo: prednosti navedenoga rješenja, kvalitetu Programa i udžbenika, kompetencije nastavnika, mehanizme procjene kvaliteta rada. Na osnovi analize odgovora istraživača (opservacijske skale) i intervjua učitelja i odgojitelja, zaključujemo da je program optimalno oblikovan, a u procesu prilagođavanja pedagoških intervencija, odgojitelji imaju važnu ulogu osiguravajući djeci adekvatniju adaptaciju i manje „školariziran“okvir funkcioniranja. Kao ograničavajuću okolnost u smislu slobode izbora ciljeva i putova u realizaciji predviđenih i dodatih ciljeva, ispitanici navode da udžbenici kanaliziraju njihovo pedagoško djelovanje kroz unificirane struktuirane sadržaje. Na osnovi promatranja, praćenja, analize prikupljenih podataka zaključujemo da je radni ambijent prvoga razreda, fleksibilnija organizacija prostora, vremena, rad po centrima učenja uz primjenu različitih oblika i metoda rada sa šestogodišnjacima, utjecao na kvalitetniju uzajamnost između profesionalaca, timski rad, posebno u okviru aktiva za prvi razred te uspostavljanje kontinuiteta između dva segmenta-vrtića i škole.

Ključne riječi: *kontinuitet; partnerstvo; prvi razred; reforma; tim*

Uvod

Jedna od ključnih inovacija u aktualnom odgojno-obrazovnom sustavu u Crnoj Gori, nastala s intencijom nadilaženja diskontinuiteta horizontalno i vertikalno, je uključivanje šestogodišnjaka u prvi razred devetogodišnje osnovne škole (Knjiga promjena, 2001). Program za prvi razred realiziraju, partnerski odgajatelji i učitelji. To podrazumijeva puno profesionalno usklađivanje i ravnopravno uključivanje oba profesionalca u ostvarivanje svih aspekata odgojno-obrazovnog procesa: planiranje, realiziranje ciljeva putem odgovarajućih aktivnosti, kreiranje radnog ambijenta, praćenje, procjenjivanje i opisno ocjenjivanje djece, vođenje pedagoške dokumentacije i evidencije. Odgajatelj prati djecu od ranog uključivanja u jaslice i vrtić, a zatim im pomaže u nadilaženju krize odvajanja od porodične, odnosno vrtićke sredine i osigurava im prirodniji, »kontinuirani« prijelaz u novu institucionalnu sredinu, uspostavljajući funkcionalnu sponu između dvije institucije, a šire gledano, doprinosi povezivanju dva obrazovna segmenta.

Odgajatelji, pretpostavka je imajući u vidu prirodu njihovog profesionalnog iskustva, mogu efikasnije »kontrolirati« ambicioznije zahtjeve njihovih kolega učitelja, čiji je profesionalni okvir djelovanja gotovo u potpunosti determiniran, zakonom i programskim sadržajima, omeđen u prilično zatvoreni odgojno-obrazovni prostor. Učitelji su, u svojoj dugogodišnjoj pedagoškoj historiji i profesionalnom nasljeđu, bili uvjetovani preciznim, usitnjenim programskim, vremenskim i organizacijskim rješenjima i prilično preskrptivno determinirani u načinu provođenja pedagoških intervencija. U atmosferi profesionalnog partnerskog djelovanja, odgajatelji i učitelji

kreiraju fleksibniji radni ambijent za primjenu različitih oblika, metoda rada i igrovnih aktivnosti, koje impliciraju programske ciljeve. Tome pogoduje obrazovna filozofija i temeljni principi individualizacije i diferencijacije, koji su potka za oblikovanje *otvorenog* odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog na dijete.

U namjeri da sagledamo ključne aspekte odgojno-obrazovnog ambijenta u odjeljenjima prvog razreda devetogodišnje osnovne škole u Crnoj Gori, putem aktivnog učenja, komunikacijskih vještina, kritičkog mišljenja u nastavi, primijenjena je, našem uže definiranom istraživačkom kontekstu prilagođena skala procjene (analiza sadržaja nastave i dokumenata), sa listom precizno definiranih indikatora, koja je korištena prilikom evaluacije reforme osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja u Crnoj Gori (Reškovac, Bešić, 2012). Također, u svrhu prikupljanja važnih informacija o nastavničkim kompetencijama (odgajatelji, učitelji), kvaliteti kurikuluma za prvi razred, udžbenika i priručnika, te mehanizmima procjene kvalitete rada, intervjuirani su odgajatelji i učitelj, koji realiziraju programske ciljeve u nastavnom procesu prvog razreda.

Osim izvanjskih determinanti za praćenje razvoja i dječjih postignuća, koje se su najčešće oblikovane iz vizure psiholoških standarda periodizacije sazrijevanja, postoji i subjektivni, lično doživljeni stepen realizacije u odnosu na unutrašnje-personalne, kulturološke i druge implicitne kriterije o dometima i vrijednostima postignuća, u pojedinim životnim etapama (Kon, 1988, str. 107). Ove implicitne pedagoške percepcije i teorije profesionalaca svakako utječu na očekivanja i sagledavanje aktualne prakse, izmiču "formalnim mjerilima" o učinkovitosti i predstavljaju važnu osobnu stranu obrazovanja (Miljak, 2009, str. 25). Stoga imamo u vidu činjenicu da su i odgovori naših ispitanika u fokus grupama dijelom uvjetovani tim *osobnim teorijama učenja*, dječjeg razvoja i obrazovnog uspjeha.

Metode

U okviru kompleksnog i ekstenzivno osmišljenog projekta *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori* (2011-2012), posebno smo fokusirali segment prvog razreda, odnosno krucijalne dimenzije radnog ambijenta, u kojem sa šestogodišnjacima rade partnerski odgojitelji i učitelji. Za potrebe ovog rada iz velikog uzorka ekstrahirali smo 10 nastavnih sati koje su istraživači posjetili, odnosno 10 učitelja i 10 odgajatelja koji rade u tim odjeljenjima. Posebno smo razgovarali i sa učiteljima koji su prethodno radili sa odgajateljima.

U svrhu prikupljanja opsežnijeg korpusa podataka o stupnju zastupljenosti temeljnih konstitutivnih komponenti radnog ambijenta prvog razreda, primijenili smo metodske postupke promatranja i intervjua. Polustrukturirani intervju primijenili smo u fokus grupama učitelja i odgajatelja.

Prilikom opserviranja nastavnog procesa, koristili smo skalu procjene sa indikatorima ključnih dimenzija odgojno-obrazovnog ambijenta u školi uz primjenu tehnike dvovalentne kvalifikacije po indikatorima (DA/NE).

Rezultati

Iz cjelovitog uzorka promatranih nastavnih sati na nivou osnovnoškolskog i srednjoškolskog segmenta izdvojili smo 10 realiziranih sati sa šestogodišnjacima u prvom razredu devetogodišnje osnovne škole. Nastavu su opservirali evaluatori (po 2) koji su procjenjivali da li su na satima crnogorskog jezika i poznavanja prirode, zastupljeni indikatori aktivnog učenja, koji su taksativno navedeni u tablici koja slijedi (tabelica br.1).

Tablica 1.
Indikatori za aktivno učenje

Indik.	AU1		AU2		AU3		AU4		AU5		AU6		AU7		AU8		AU9		AU10	
Pr.	Da	ne	Da	ne	da	ne	da	ne	da	Ne	da	ne	Da	ne	da	ne	Da	ne	da	ne
Cg.	X		X			x		x	x			x	X		x		X			x
cg	X		X			x	x			X	x			x		x	X			x
cg	X			x	x		x			X		x	X			x	X			x
cg	X		X			x		x			x		X			x	X		x	
cg	X			x		x		x		X	x		X		x		X			x
PD	X		X		x			x	x		x			x		x	X		x	
PD	X		X			x		x	x		x		X			x	X			x
PD	X			x	x		x		x			x	X			x	X		x	
PD	X			x	x		x			X		x		x	x		X		x	
PD	X			x		x		x		X	x		X			x	X			x
∑.	10	0	5	5	4	6	4	6	5	5	6	4	7	3	3	7	10	0	4	6

Sadržaj indikatora:
AU1: Učenici samostalno pronalaze informacije u udžbeniku ili tekstu iz nekog drugog izvora
AU2: Učenici samostalno uspoređuju (navode sličnosti i/ili razlike, zajedničke i distinktivne karakteristike, predmeta, pojava itd.)
AU3: Učenici samostalno razlažu neku cjelinu na sastavne elemente, navode elemente, njihove funkcije i međusobne odnose
AU4: Učenici samostalno izdvajaju ključne (bitne) elemente iz neke cjeline (teksta, priče…);
AU5: Učenici samostalno svrstavaju predmete u određene grupe (vrše kategorizaciju ili klasifikaciju)
AU6: Učenici samostalno kauzalno (uzročno-posljedično) povezuju; određuju uzroke ili posljedice nečega; zaključuju o mogućem uzroku ili posljedici nečega
AU7: Učenici samostalno tumače/interpretiraju: određuje značenje, transformiraju iz jednog znakovnog oblika u drugi
AU8: Učenici samostalno primjenjuju neku shemu, obrazac, model itd. za *istraživanje* nekog predmeta, objašnjavanje ili rješavanje problema
AU9: Učenici samostalno stvaraju nove proizvode (malu prezentaciju, objašnjenje, model itd.)
AU10: Učenici samostalno procjenjuju značaj/važnost, točnost/istinitost, objašnjenja, prikaza itd.

Kao što se može vidjeti iz priložene tablice sa prikazanim izborima jedne od opcija uz definirane indikatore, naši evaluatori, koji su opservirali fokusiranih 10 nastavnih sati u odabranim školama, u Crnoj Gori (po dvije škole, u Podgorici, u Nikšiću, u Rožajama, Bijelom Polju, Baru) procjenjuju da odgajatelji i učitelji upućuju djecu/učenike da samostalno pronalaze informacije u svim uzorkom fokusiranim sredinama. Prema procjeni naših evaluatora, angaživanih u okviru spomenutog šireg istraživanja, odgajatelji i učitelji omogućuju djeci da samostalno rade i kreiraju različite produkte, tipa malih prezentacija i/ili drugačijih originalnih produkata. Ostali, prethodno navedeni i obrazloženi indikatori aktivnog učenja su prema opažanju i procjeni evaluatora, djelomično zastupljeni u fokusiranoj praksi.

Tablica 2.
Indikatori za kritičko mišljenje

Indikatori	KM1		KM2		KM3		KM4		KM5	
Predmet	da	ne	Da	ne	da	Ne	Da	ne	da	ne
1. crnogorski	X			x		X		x		X
2. crnogorski	X		X			X		x		X
3. crnogorski		x	X	x		X		x		X
4. crnogorski	X			x		X		x		X
5. crnogorski	X			x	x			x		X
6. PD	X		X		x		X		X	

Indikatori	KM1		KM2		KM3		KM4		KM5	
7.PD	X		X			X		x		X
8PD	X			x		X		x		X
9.PD	X			x		X		x		X
10.PD		x		x	x		X			X
□.	8	2	4	6	3	7	2	8	1	9

KM1: Učenici samostalno izražavaju vlastito mišljenje/stav o određenim pitanjima i problemima
KM2: Učenici samostalno formuliraju argumente za vlastito mišljenje/stav
KM3: Učenici samostalno analiziraju neki tekst /priču tako da u njemu identificiraju stav/mišljenje ili namjeru (intenciju) autora teksta
KM4: Učenici samostalno procjenjuju i preispituju argumente kojima drugi brane svoje stavove/mišljenja
KM5: Učenici samostalno formuliraju drugačija i/ili suprotna stajališta od onih koji su im ponuđeni

Kada je u pitanju komponenta kritičkog mišljenja, kao jedna od važnih pretpostavki aktivnog izgrađivanja internaliziranih pojmova, koncepata i refleksivnog konstruiranja vlastitih vrijednosti u ukupnom sazrijevanju, opažamo da, po procjeni evaluatora,u fokusiranoj praksi nalazimo indikator ***1*** (učenici samostalno izražavaju vlastito mišljenje/stav o određenim pitanjima i problemima)u značajnoj mjeri zastupljen, dok ostale iz projektirane skale deskriptora, evaluatori ne prepoznaju u dovoljnoj mjeri u fokusiranim školama/razredima.

Tablica 3.
Indikatori za vještine komuniciranja

indikatori	KV1		KV2		KV3		KV4		KV5		KV6	
predmet	Da	ne	Da	ne	da	ne	Da	ne	da	Ne	da	ne
crnogorski	X			x	x			X	x			x
crnogorski	X			x		x		X		X		x
crnogorski		x		x		x		X	x			x
crnogorski		x		x		x		X		X		x
crnogorski		x		x	x			X	x		x	
PD	X		X		x		X		x		x	x
PD	X			x			X		x	X	x	
PD		x		x		x		X		X		x
PD				x		x		X		X		x
PD		x		x		x		X		X		x
□.	4	6	1	9	3	7	2	8	5	5	3	7

KV1: Učenici samostalno iznose mišljenje/stav o nekoj temi i/ili problemu, u komunikaciji s drugima
KV2: Učenici samostalno izlažu neku temu ili problem na osnovi određenog sadržaja, u komunikaciji s drugima
KV3: Učenici samostalno kreiraju različite kratke sadržaje (sažetak, završetak priče isl.)
KV4: Učenici govore o nekoj temi na temelju prethodne upute i pripreme
KV5: Učenici razgovaraju o nekoj temi pažljivo slušajući druge sudionike
KV6: Učenici izlažu/prezentiraju neku temu koristeći pritom slike, fotografije, crteže, itd, odgovaraju na pitanja ili postavljaju pitanja

Komunikacijske vještine kao prirodna i nužna pretpostavka uspješne interakcije, kvalitetne uzajamnosti, interaktivnog učenja i socio-konstruktivnog djelovanja, kao i uspješne adaptacije djece u školskoj zajednici, su u aktualnoj praksi ovih 10 nastavnih sati (tablica br.3), opažene od strane naših evaluatora, ali nisu zastupljeni u dovoljnoj mjeri. Naši promatrači, primjerice, nisu prepoznali na fokusiranim nastavnim satima, u dovoljnoj mjeri, promicanje samostalnog izlaganja odabranih sadržaja putem komunikacije sa drugima i uz korištenje fotografija, crteža.

Analiza transkriptiranih intervjua sa učiteljima i odgajateljima

U dijelu intervjua usmjerenog na sagledavanje kvalitete aktualnog konteksta odgojnog ambijenta prvog razreda devetogodišnje osnovne škole u Crnoj Gori, na postavljena pitanja učitelji/ce i odgojitelji/ce su odgovarali nakon opservacije njihovih nastavnih sati (prvi dio rada). Njihove odgovore smo analizirali, odabrali najfrekventnije i potkrijepili zanimljivim, autentičnim navodima/izjavama naših ispitanika.

Prvo pitanje upućeno našim ispitanicima odnosilo se na sagledavanje razlika između predreformskog koncepta i aktualnog obrazovnog modela. Odgovori su razvrstani u dvije kategorije: prednosti i izazovi/negativne strane.

Ključne razlike u obrazovno-nastavnom sustavu/procesu prije i nakon reforme?

Kad je riječ o pozitivnim aspektima reformiranog obrazovnog konteksta, s posebnim akcentom na prvi razred devetogodišnje osnovne škole, koji je u fokusu naše pažnje, naši ispitanici ističu nekoliko važnih pokazatelja: bolja socijalizacija učenika u otvorenom, fleksibilnom ambijentu; učenici su aktivniji u učenju i imaju priliku da participiraju u odlučivanju; učenje kroz igru učenicima omogućava postepeno usvajanje pojmova i proširivanje konceptualnih mapa; više slobode i autonomije dano je učenicima i nastavnicima i omogućen prirodniji način spoznaje i stjecanja znanja; primjena suvremenih nastavnih metoda i oblika rada koje utječu na sadržajnije i fleksibilnije ozračje.

Učiteljica u fokus grupi: „Ovo je jedan vid vrtića u kome se uči! Djeca se osjećaju opušteno i slobodno u izražavanju!"

Reforma je, po mišljenju nekoliko ispitanika naročito doprinijela lakšem, postepenom, "mekšem" prijelazu iz predškolske ustanove i/ili porodice u osnovnu školu, odnosno nadilaženju diskontinuiteta na horizontalnom i vertikalnom planu. Jedna od intervjuiranih ispitanica ističe da im je posebno olakšano opismenjavanje djece zahvaljujući ranijem uključivanju djece u školu: "Već u drugom razredu učenici su spremni za pisanje i čitanje. Znači, tu je veliki iskorak napravljen".

Izazovi/manjkavosti reformskog modela

Većina intervjuiranih učitelja i odgajatelja u fokus grupama, kao jedan od problema u suvremenom nastavnom procesu prepoznaje veliko opterećenje djece fizički teškim i brojnim udžbenicima: „Iz jednog predmeta imaju po četiri knjige".„Svaka torba ima 15kg".

Također, naši ispitanici su navodili najčešće neodgovarajuće uslove rada za provođenje raznovrsnih didaktičko-metodskih strategija i pedagoških postupaka u odgojno-obrazovnom procesu.

Veoma često, naši ispitanici su izražavali vidljivo nezadovoljstvo novim konceptom ocjenjivanja. Naime, u reformiranoj školi, jedna od ključnih novina je i model formativnog, deskriptivno-analitičkog ocjenjivanja. Svaki predmet je raslojen ili operacionaliziran na posebna uža područja, odnosno ciljeve i standarde znanja, koja se ocjenjuju odabirom jedne od četiri opcije u jedinstvenoj skali procjene (*djelomično postignut, uglavnom postignut, postignut u cjelini, ističe se*). Osim stručnih predmetnih standarda, u pedagoškoj evidenciji, odgajatelji i učitelji ocjenjuju u istom rasponu ponuđenih opcija u četvostupanjskoj skali, vladanje djece/učenika, čekirajući nivo zastupljenosti ponuđenih ishoda.

No, naši ispitanici, čije smo nastavne sate opservirali, ističu da opisno ocjenjivanje umanjuje razinu motivacije djece/učenika, da su i roditelji zbunjeni i nezadovoljni, a njima, nastavnicima je teže da uspostave red i odgovarajući nivo discipline u razredu. I dok neki od intervjuiranih ispitanika vjeruju da je djeci lakše, da slobodnije istražuju, aktivnije uče, ne strepeći od ocjene kao vanjskog de/motivatora, te da je taj postepeni prijelaz ka numeričkim ocjenama, pretpostavka prirodnijeg kontinuiteta u školovanju, što je bila inicijalna reformska intencija, drugi vjeruju da se djeca „opuste", ne uspijevajući da ozbiljno i odgovorno prihvate školski život i da im je dalje „kretanje" u obrazovnoj vertikali otežano.

Učiteljica iz fokus grupe: „Ocjenjivanje je prije bilo mnogo bolje, učenicima je davalo stimulans i bili su mnogo više angažirani. Ja bih više voljela da se opet uvede brojčano ocjenjivanje, jer za ove iksove djeca nisu mnogo zainteresirana".

Kao još jednu od manjkavosti reformiranog obrazovnog modela u Crnoj Gori, naši ispitanici, koji realiziraju Program u prvom razredu, markiraju i postojeće rješenje sa administracijom i pedagoškom evidencijom.

„Administracija je previše opterećujuća i previše zahtjevna, neracionalna i nefunkcionalna i sve se svodi na pisanje, a nitko ne vodi računa o tome kakav će biti nastavni sat".

Intervjuirani odgajatelji i učitelji ističu da nailaze na poteškoće prilikom oblikovanja planova, popunjavanja dnevnika rada, upisnica, izvještaja. Također, problem predstavlja podjela nadležnosti u timu odgajatelja i učitelja.

Mišljenje odgajatelja i učitelja o PROGRAMU

Polazište nove obrazovne filozofije je naglašavanje procesno-ciljnog obrazovnog planiranja i programiranja, koji u prvom redu zastupa usmjerenost programa na učenika i učenje, poticanje svih razvojnih aspekata, a ne samo kognitivnog, holistički prilaz nastavi u obrazovnom sustavu, osiguravanje kontinuiteta vertikalno i horizontalno. U tom smislu, kurikulum je realna supstanca odgojno-obrazovnog procesa (Kroflič, prema Kelly, 1989). Nastavni programi su zamišljeni i oblikovani kao cjeloviti sustav isprepletenih pojmova i koncepata, koji se spiralno mogu razvijati I sadrže opće ciljeve predmeta konkretizirane putem operativnih ciljeva, predložene aktivnosti i sadržaje, didaktičke upute kao i putove povezivanja (korelacije) između različitih oblasti.

Zanimalo nas je kakvo iskustvo odgajateljice i učiteljice, u fokus grupama imaju, nakon dosadašnje primjene postojećih **nastavnih programa.** Naši ispitanici odgovaraju većinom afirmativno, ističući da su programi optimalno oblikovani i prilagođeni dobnim i razvojnim karakteristikama šestogodišnjaka. Posebnu dobit ispitanice vide u partnerskom djelovanju pri implementaciji Programa u 1. razredu: „Bilo bi teško provesti programe da nema odgajateljica, pomažu nam u prilagođavanju ciljeva i sadržaja, organiziranju zanimljivih, djeci prilagođenih aktivnosti"!

Naše intervjuirane ispitanice smatraju da su programi prirodan nastavak predškolskog kurikuluma, a i dobra osnova za postepeno, spiralno, kontinuirano razvijanje pojmova i koncepata kroz kompleksnije osnovnoškolske programe na slijedećim školskim nivoima. Predmetni programi sadrže ciljeve za 30 sedmica dok preostali dio »programskog prostora«, tj.20% po predmetu, odgajatelji i učitelji oblikuju u skladu sa zahtjevima konkretnih učenika, ambijenta i lokalne sredine. Formalni, zvanični program predstavlja polazište za dalje oblikovanje i razradu u dijalogu sa institucionalnim, a posredno i širim društvenim kontekstom kao i »implicitnom pedagogijom« (termin M.Pešić) profesionalaca.

Na osnovu dobivenih odgovora zaključujemo da se, u aktualnim okolnostima, u svim odabranim sredinama, o dopunjavanju kurikuluma govori više u domeni sadržaja i aktivnosti, dok se novi ciljevi rjeđe dodaju. Razlog je, prema odgovorima odgajatelja i učitelja, u činjenici da su postojeći programski ciljevi (posebno poznavanje prirode i društva) obuhvatni, elastični i impliciraju različite unutrašnje i vaninstitucionalne sadržaje.

Naši ispitanici, sagledavajući kurikulum u cjelini, smatraju da ciljevi, kao vodeće smjernice za rad i ishodišta, a time i polazišta za razvoj i konceptualizaciju složenijih pojmova u pojedinim oblastima, nisu sasvim optimalno i funkcionalno oblikovani, te da ih ima previše i ambiciozno su definirani.

„U prvom razredu ima dosta ciljeva. Djeca su mala i teško da se svi ciljevi mogu realizirati. Treba pojednostaviti ciljeve i smanjiti im broj. Dosta je sati u toku dana. Iako su ciljevi povezani treba ih na različite načine realizirati tako da u suštini sve treba malo reducirati!".

Kad je riječ o predmetnim programima, odnosno cjelovitom kurikulumu ciljno-procesno organiziranom, odgajatelji i učitelji imaju prilike, da, shodno vlastitoj procjeni i dogovoru, odaberu aktivnosti i sadržaje koji će „oživjeti" date ciljeve i odgovarati kontekstu. Naravno, za ovako složenu djelatnu transpoziciju referentnih programskih ciljeva u praksu, potrebne su vrlo *istančane* profesionalne kompetencije i visoka razina odgovornosti za napravljene izbore. U tom smislu, naši ispitanici pokazuju skeptičan i ambivalentan odnos prema stupnju profesionalne disponiranosti za složene zahtjeve koje donosi koncept autonomije.

„Pitanje da li nastavnici starog obrazovnog sustava imaju dovoljno snage da se izbore za autonomiju i da, iako su naučili da sve odrađuju po starome, sami biraju. Naravno, kanon se mora poštivati. Ta djela koja su u kanonu su najreprezentativnija. Broj djela koja su obavezna je povećan i pretjerali su".

Koji su to najveći problemi sa kojima se srećete u nastavi?

Na pitanje o poteškoćama na koje nailaze naši nastavnici pri realizaciji kurikuluma za prvi razred, navode nekoliko problema/izazova:

-Nedostajuća nastavna sredstva i neodgovarajući uvjeti rada:

Odgojiteljica: „Nemamo ni TV, ni CD plejera. Pošto radim sa dva razreda, to je smjena aktivnog i pasivnog rada. Dok neke učenike zaposlim sa drugima radim. Navikla sam se na takav rad jer dugo radim na taj način. Pisanje planova i priprema mi predstavlja veliki problem jer moram za dva razreda sve pripremiti."
Jedna od učiteljica: „Problem je nedostatak nastavnih sredstava. Imamo mi u učionici i televizor i DVD pa odgledamo poneki video zapis, zadužili smo i lap-topove pomoću kojih možemo da pripremimo neku prezentaciju. Najviše nedostaje potrošni materijal (hamer, sličice i sl.), ali najveći problem je nedostatak nastavnih sredstava, zatim običnog, potrošnog materijala (plakati, flomasteri...). Kopiranje nastavnih listića nam je također problem. Osiguravamo ih iz osobnih sredstava. Imamo samo jedan projektor u Školi".

Veoma obiman i zahtjevan kompleks obaveza odgajatelji i učitelji imaju i oko pripremanja nastave.

„Naporno je sve to pripremiti. Ja u prvom i drugom razredu moram da čitam lektire jer sam svjesna da to neće kod kuće pročitati sa roditeljima".
„Obično sat počinjem okupljanjem učenika i razgovorom. Zatim ih uvodimo kroz igru. Nastojimo da je ta igra povezana sa aktivnostima dana. Sve to treba pažljivo i blagovremeno pripremiti. Ako ne nađemo neku adekvatnu, onda nastojimo da bude približna ciljevima koje trebamo realizirati. Onda se vraćaju na svoja mjesta kada se služimo udžbenikom. Najzastupljeniji je frontalni oblik rada. Koristimo ponekad i grupni, ali ne toliko koliko u starijim razredima. Sad je to više organiziranje i učešće u igrama, nego što je to samostalan rad ili rad u grupama. I sve je na usmenoj razini".

Problem koji nam navode ispitanici tiče se i nedostajuće funkcionalne uzajamnosti i razmjene između vrtića i škole, neadekvatno organiziranog produženog boravka, razmjene informacija, izrade dječjih mapa/portfolia.

Funkcionalnost udžbenika

Naši nastavnici odgovarali su i na pitanje o udžbenicima koji se primjenjuju u prvom razredu, o njihovoj funkcionalnosti, optimalnosti, dobnoj primjerenosti i formativnosti (Strateški plan reforme obrazovanja, 2005, str. 39). Uglavnom su udžbenike, radne sveske i priručnike, naši ispitanici kvalificirali afirmativnim procjenama i komentarima, procjenjujući da su optimalno oblikovani, primjereni uzrastu, kompatibilni sa programskim ciljevima i suvremenim pedagoškim

standardima. Njihova vrijednost ogleda se i u njihovoj formativnosti, tj. cjeli shodnoj podlozi za dalje kontinuirano, spiralno razvojno usvajanje predviđenih pojmova i sadržaja. Stoga smo u transkriptima intervjua, markirali nekoliko zanimljivih izjava naših ispitanika:

„Udžbenici su dosta prilagođeni djeci ovog uzrasta. Njih prate radne sveske. Imaju dosta zadataka za samostalni rad. Zadaci su razumljivi. Do sad smo za muzičku kulturu,u tradicionalnoj nastavi, sami tražili pjesme i igre. Sada imamo snimljeno na CD-u i gotove materijale".
„Udžbenici su slikama potkrijepljeni. Djeca sama, na osnovu slika, razvijaju svoju maštu. Zadatke pored slike će odraditi bez ikakvog problema. Veoma su im zanimljivi".
„Udžbenici su lijepo osmišljeni. Odgovaraju ciljevima. Radna sveska prati udžbenik što je velika olakšica u odnosu na ono ranije kada smo sami morali da pripremamo nastavne listiće. Priručnici su nam vrlo korisni jer nude gotova scenarija, predložene aktivnosti za učenike, ideje koje možemo sami razrađivati".

Ima ispitanika koji su naveli i neke negativne strane aktualnih udžbenika i ostalih nastavnih materijala.

„Pojedini dijelovi udžbenika su mogli biti bolje urađeni, a neki su suvišni, na primjer, u Udžbeniku Materinjeg za prvi razred kod obrade glasova, suvišni su pojmovi zvuk, zvučnost, prepoznavanje zvukova u prirodi. Ne znam čemu to služi - učenici treba da se opismene da vide slova i glasove".
„Priručnik sam malo koristila. Bio je kao nekakva enciklopedija. Ništa novo nam nije nudio, nikakve praktične modele. Pružao je obilje informacija koje nijesu mnogo upotrebljive. To sigurno nije način kako se uči! Ne možemo od njih tražiti da ponavljaju za nama, nego treba vježbanjima da ih potičemo da razmišljaju".

Kompetencije nastavnika kao pretpostavke za izvođenje nastave u prvom razredu

Kad je riječ o vještinama i znanju, koje naši ispitanici/nastavnici prepoznaju kao važne pretpostavke efikasnog pedagoškog djelovanja u nastavi, nalazimo različite odgovore**,** koje možemo selektirati u određene kompleksnije kategorije**:** dobro poznavanje struke, timski rad i komunikacijske vještine, pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije. Personalni profil nastavnika uključuje, osim stručnog znanja i stepena motiviranosti za profesionalno angažiranje, sklop ličnih osobina i socijalni status osobe, što, kao konsekvencu ima stjecanje socijalnog ugleda i prestiža profesije i njenih predstavnika (Havelka, 2000) . Odgojno-obrazovni proces i njegovi ishodi uvjetovani su, kako programom u užem smislu, tako i strukturalno-personalnim razlozima (Pešić, 1989).

Učiteljica iz fokus grupe: „Znam dobro svoju struku, ali to je najviše iskustvo, zatim suradnja sa kolegicama (razmjenjivanje iskustava)... Pomogli su mi seminari za reformu. Ranije sam imala seminare o Aktivnoj nastavi i Inkluziji. Svi ti oblici usavršavanja mnogo su nam pomogli u radu. No, treba nam što više stručne literature koja bi nam bila svakodnevno dostupna i koja bi nas uputila kako da pišemo bolje planove i pripreme. Priručnici nam mnogo pomažu. Da nije priručnika, teže bi išlo realiziranje ciljeva preko nastavnih jedinica".

Jedna od sugovornica primjećuje da se izgubila početna energija reforme:

„Ja sam u procesu obučavanja nastavnika od samog početka, i želim da kažem da je u početku postojala sjajna energija koje više nema. To je period do 2000. godine, kada smo počinjali sa projektima Aktivne nastave i Step by Step. To su bili projekti gdje smo imali mješovite grupe, nisu ciljano bili usmjereni prema pojedinim grupacijama nastavnika, ali su ljudi dolazili vrlo motivirani. To su bile serije seminara, oglednih sati, analize nastavnih sati, i sve to na dobrovoljnoj osnovi. Što je bilo sa tolikom energijom, ja nemam pravi odgovor".

Nakon prethodnog pitanja i dobivenih odgovora, zanimalo nas je da li su i u kojoj mjeri aktualni programi stručnog usavršavanja koje organizira *Zavod za školstvo Crne Gore*, relevantni i efikasni za profesionalni razvoj i usavršavanje nastavnika. Uglavnom su nastavnici izrazili pozitivne stavove o značaju pojedinih seminara i obuka za njihov profesionalni rast i stručne kompetencije, pa i *kompetentnost*, kao implicitnu pedagogiju pojedinaca, odnosno nivo osviještenosti kroz internalizirane vrijednosti nove pedagoške paradigme.

Učiteljica: „Seminari na koje smo išli bili su dosta kvalitetni. Prošla sam seminar Kritičkog mišljenja. To je seminar koji mi je najviše pomogao. Upoznali smo se sa nekim metodama koje mogu da se upotrijebe u trećem i četvrtom razredu. Ima dosta stvari koje se na tim seminarima nauče i korisne su. Do sada svi su seminari bili kvalitetno odrađeni".

Pored brojnih kvalitetnih seminara, ima i pojedinih primjera obuka, za koje naši ispitanici procjenjuju da nisu u dovoljnoj mjeri efikasne i namjenski obuhvatne.

„Nije mi se svidio seminar za crnogorski jezik u junu. Taj seminar je bio potpuni promašaj. Oni koji su ga vodili nisu bili dovoljno pripremljeni. Neki nastavnici su bili bolje pripremljeni nego oni. Na svako naše pitanje zašto, kako.... odgovarali su: to ćete vidjeti vremenom. Taj seminar je trajao svega dva, tri sata".

Iz odgovora naših ispitanika/nastavnika zaključujemo da ima i nezadovoljstva zbog nedostajućih seminara ili prilika za neposredno intenzivnije učenje putem organiziranih obuka.

Odgajateljica iz fokus grupe: „Dobivala sam informacije iz „treće ruke", pa ne mogu reći da je to dovoljno i da sam zadovoljna. Trebalo bi biti više seminara o radu sa djecom sa posebnim potrebama!To je vrlo osjetljiva tema.
Učiteljica: „O planiranju i ocjenjivanju nam treba mnogo više i bolje! Ne snalazimo se najbolje i nije nam jasan novi koncept ocjenjivanja! Također, timski rad odgajatelja i učitelja u prvom razredu nije najbolje organiziran".

Naši intervjuirani ispitanici su imali primjedbe na kompetencije i profesionalnu osposobljenost nekih voditelja/trenera na seminarima, procjenjujući da nisu na adekvatan način pripremljeni i dorasli seminarskim tematskim ciljevima i interesima ciljnih grupa sa kojima rade.

„Željeli bismo da se organiziraju seminari koji će nam pomoći da dileme oko ocjenjivanja koje imamo lakše razmrsimo i otklonimo. Također, ne znamo kako da dijelimo obaveze oko vođenja evidencije o ocjenjivanju u timu za prvi razred!"

Mehanizmi procjenjivanja kvalitete nastave i njenog unapređivanja

Mehanizmi procjenjivanja kvalitete rada uvjetovani su cjelovitim obrazovno-sustavnim konceptom i sprovode se na različite načine: eksterna i interna evaluacija, sustavno praćenje i promatranje, unutrašnja školska kontrola, kao i izvanjska procjena od stane predstavnika centralnih institucija (Lalović, Luteršek, 2014, str. 49). Tu su različiti tipovi i razine procjene, praćenja i ukupne evaluacije nastavnog i cjelovitog odgojno-obrazovnog procesa u školi. Osim obaveznih, organiziranih, sustavno konstituiranih mehanizama procjene, za refleksiju i unutarnje-razvojno procjenjivanje i unapređivanje školskog pojedinačnog i općeg postignuća, koriste se različite alatke formativne procjene za uspostavljanje temelja kontinuiranog praćenja i dugoročnog rasta vrijednosti usmjerenih na dobrobit djeteta/učenika. Također, jedna od ključnih pretpostavki namjenski, funkcionalno organiziranog i sustavno, razvojno osmišljenog praćenja i procjenjivanja u odgojnom ambijentu prvog razreda, koji nam je bio u fokusu istraživačke pažnje, je kombiniranje formativnog i sumativnog sagledavanja razine i kvalitete rada.

Naši ispitanici/nastavnici su u individualnim intervjuima navodili najčešće mehanizme procjenjivanja kvalitete nastave: ogledni sati, posjete stručnih suradnika, nadzornika, direktora škole, ali i stručne rasprave na razini aktiva ili stručnih vijeća, na seminarima. No, najbolji test postignuća uspjeha nastavnika, navode ispitanici, su sama djeca, njihovo postignuće, zadovoljstvo, nivo prilagođenosti, uspješno napredovanje kroz slijedeće faze školovanja, tj. relevantnost sadržaja rada za dječje potrebe, mogućnosti, razvojnu razinu.

Učiteljica, fokus grupa u sjevernoj regiji: „Imamo ogledne sate iz različitih predmeta, uspoređujemo ih i u krugu Aktiva i komentiramo koje bismo inovacije mogli unijeti. Imamo i posjete pedagoga. Također, svake treće godine imamo posjetu nadzornika".
Učiteljica, fokus grupa u Podgorici: „Ne organiziramo ogledne sate, već samo ugledne. Nenastavne radne dane realiziramo u suradnji sa lokalnom zajednicom i mještanima. Nastavi prisustvuje direktor. Na uglednim satima prisustvuje još neki kolega, a i neki roditelj".
„Imamo eksternu provjeru znanja poslije 3. I 6. razreda. Inspekcijsko- nadzorne službe poslije svake posjete obave sa nama razgovor, što je od velike pomoći za naš budući rad. Daju nam savjete i sugestije. Kažu nam što je dobro, a što nije. Imam pozitivno iskustvo sa prosvjetnom inspekcijom kad sam radila u osnovnoj školi. To bi bio dobar primjer kako neko može da vas potakne da budete bolji. Međutim, sada, čini mi se, da ne traže suštinu. Kad su dolazili posljednji put, glavna zamjerka je bila, da su zidovi prazni i da nema postera, fotografija, plakata. Prosvjetna inspektorica nije ni pogledala ono što najpažljivije radim-nije pogledala kontrolne zadatke, niti moje komentare dječjih zadataka..."

Uloga odgajatelja-doprinos kvaliteti rada i kontinuitetu u obrazovnom sustavu

Jedan od važnih ciljeva reformom koncipiranog modela prvog razreda u devetogodišnjoj školi u Crnoj Gori je, pored ranijeg uključivanja djece u obrazovni sustav (5, 6 godina), te prilagođavanja programa razvojnim karakteristikama za „godinu mlađih prvaka", u fleksibilnom, po centrima učenja, organiziranom ambijentu, i uspostavljanje funkcionalnog kontinuiteta, horizontalno i vertikalno u obrazovnom, ali i cjelovitom ekološkom kontekstu učenja, razvoja i življenja. Tome je, svakako doprinio novi profesionalac u školi-odgajatelj. »Pretjerana otvorenost čini ličnost zavisnom, ranjivom i podložnom utjecajima neposrednog okoliša. Pretjerana zatvorenost čini ličnost krutom, nedodirljivom (pa prema tome i teško dostupnom korekcijama) i neuklopljivom među druge ljude.... Postizanje harmonije između profesionalnog i privatnog, tako da individua optimalno funkcionira u timu, teško je isto toliko koliko i postizanje harmonije između orijentiranosti ka radnim ciljevima i međuljudskim odnosima, ali je moguće.«(Mandić, 2003, str.14-17).

Učitelj, koji se »zatekao« u školi u koju je odgajatelj došao iz druge institucije, u prilici je da uz otvorenost i srdačnost dočeka kolegu, sa svim informacijama koje treba da podijeli sa svojim suradnikom. S druge strane, odgajatelj/ica u školu dolazi sa djecom iz predškolske ustanove, koju većinom poznaje i sa obiteljima sa kojima je surađivao/la određeni period. Odgajatelj/ica i učitelj/ica imaju priliku, na samom početku suradničkog rada, da uspostave odnos povjerenja, u onoj mjeri koliko je neophodno da bi funkcionirali kao tim ili »pojedinac u početnoj fazi uspostavljanja društvenog odnosa mora biti spreman pokloniti i iskazati povjerenje, ne znajući što će dobiti za uzvrat.«(Fox, 2006, str.95). Preduvjet za povjerenje među suradnicima leži u sljedećim pravilima: otvorena komunikacija, podrška, poštivanje, poštenje, dosljednost i kompetentnost. Odgajatelji su dodatno utjecali na promijenjenu klimu i komunikaciju između učitelja i to predstavlja jednu od važnih dobiti, prema mišljenju ispitanika u pogledu kreiranja kvalitetnijeg radnog ambijenta za sve učesnike, posebice za djecu.

Unaprjeđivanje i osnaživanje komunikacije i interakcije, te uspostavljanju horizontalnog i vertikalnog kontinuiteta, dešava se na više nivoa: između djece u odjeljenju, između nastavnika i djece, između odgajatelja i učitelja, kao tandema i, šire, u okviru tima-aktiva. Prema podacima koje smo dobili prilikom razgovora sa odgajatelja i učiteljima ,zaključujemo da su odgajatelji unaprijedili komunikaciju na više nivoa u školi:

- uspostavili su bližu, određeniju i potpuniju razmjenu u aktivu-između učitelja, tj. otvorili su mnogo konkretniji diskurs oko postignuća djece, adekvatnosti i razvojnosti postavljenih zahtjeva, vremenski tijeki realiziranja programskih ciljeva...
- doprinijeli su usuglašavanju kriterija procjene i očekivanja za različita odjeljenja, odnosno djecu;
- poboljšali protok informacija o djeci i zajednički diskurs o njihovim mogućnostima, potrebama, razlikama,
- shodno stručnom i profesionalnom iskustvu odgajatelji pridonose kreiranju pogodnije i fleksibilnije klime za djecu uz potpunije razumijevanje njihovih kognitivnih, socijalizacijskih, emocionalnih potreba putem primjene različitih igrovnih aktivnosti, zanimljivih sadržaja.

Zanimljivo nam je bilo mišljenje učiteljice, koja je u prethodnoj školskoj godini radila sa odgajateljicom:

»Odgajateljica nas je povezala prethodne godine i to je pozitivno utjecalo na naš budući rad-dugoročno. Mnogo smo bliži u aktivu, češće razmjenjujemo ideje, iskustva, saznanja, probleme-kao da smo konačno tim postali! Ove godine nam je neusporedivo lakše nego prethodno, u tradicionalnoj školi-kad smo dobivali sedmogodišnjake. Djeca su stabilnija, socijalizirana, ja ih dobro poznajem tako da sve teče spontano i bez problema. Roditelji nisu onako napeti kao ranije. Nedostaje nam odgajateljica, ali opet nalazim da moramo biti zadovoljni što sad imamo dobru osnovu i lakše funkcioniramo u svim aspektima.
Moja primjedba je da bi trebalo malo intezivirati kontakte između vrtića i škole. Vrlo su rijetke zajedničke aktivnosti, posjete, izleti. To rade, kako smo čuli u nekim sredinama bolje. Na Cetinju su organizirane mnoge zajedničke aktivnosti, zimovanja, posjete, razmjene, ogledna zanimanja... Kod nas to izostaje«.

Učiteljica u školi iz Podgorice kaže :

»Odgajateljica nas je povezala na neki drugi način. Mi smo ranije bile prilično zatvorene jedne prema drugima i, samo formalno razmjenjivali informacije, uvjerene da su naši problemi rezultat osobnog nesnalaženja. Odgajateljice su nam ukazale na zajedničke probleme pa smo o njima počele otvorenije da razgovaramo a ne da o tome ćutimo, kao do sada. To nam omogućava slobodnije promišljanje i sagledavanje slabosti u programu, udžbenicima, dok smo ranije bili suzdržane-da ne riskiramo i pokažemo svoju nespremnost i eventualnu neupućenost...«

Profesionalna pozicija odgajateljica u školi (percepcija odgajatelja)

Da bi rad odgajatelja u školi bio funkcionalniji i uspješniji, neophodno je uspostaviti neke osnovne pretpostavke kako bi nova odgojno-obrazovna sredina bila suportivna za sve učesnike. Važno je da su odgajatelji, kao novi članovi školske zajednice, prihvaćeni u užoj sredini gdje rade-neposredno, ali, od velikog značaja su i neki »vanjski« čimbenici koji posredno utječu na radnu efikasnost odgajatelja i njihov osjećaj pripadanja novom ambijentu. Od ne manjeg značaja, ističu naši ispitanici, je podrška od strane, prije svega kolega, učitelja, a zatim i od drugih u školi, stručnih suradnika, uprave i naravno-roditelja. Oni smatraju da uprava škole igra odlučujuću ulogu u kreiranju manje ili više podržavajuće radne sredine u kojoj rade odgajatelji i učitelji sa šestogodišnjacima. Tamo gdje je rukovodstvo, u prvom redu ravnatelj škole »razumio« važnost i značaj ovog rješenja, te poduzeo odgovarajuće »korake« da se osigura povoljnija atmosfera, intenzivnija razmjena na sastancima aktiva, nastavničkog vijeća, putem radionica sa roditeljima, pisane komunikacije, brošura, preporuka, postoji realna šansa da odgajatelji budu ozbiljnije »prihvaćeni« i da se, konsekventno, sami osjećaju bolje i budu radno efikasniji. Ako, nasuprot tome, ravnatelji »ne znaju« za odgajatelje kao nove suradnike, ili ih »svojatajaju« zahtijevajući samo servilnost, beskompromisno uklapanje, ili ih, pak, doživljavaju kao »prolazne« »nevidljive«, »odlazeće« i »tuđe« kadrove, onda teško da se može očekivati podrška od ostalih u kolektivu i obratno-motiviran i učinkovit pristup samih odgajatelja.

Također, odgajateljice ističu važnost podrške od strane rukovodstva iz vrtića, koje, po mišljenju mnogih, izostaje. Odgajatelji vjeruju da, ukoliko bi iz vrtića bili više protežirani, osjećali bi se stabilnije, sigurnije i djelovali bi sa više profesionalnog samopouzdanja u školskoj sredini. Tamo gdje se vrtić «ograđuje» od dalje odgovornosti i brige za „svoj" kadar, odgajatelji se osjećaju nesigurnim i strepe za profesionalnu i radnu perspektivu.

Pozicija odgajatelja u školi sadrži više uloga, poput organizatora, motivatora, partnera, procjenjivača i ima pedagoške implikacije i pozitivne reperkusije na dalji rad i atmosferu. Djeca su uspješno nadišla početne strahove i odvajanje od porodične odnosno vrtićke sredine, izgrađene su socijalizacijsko-komunikacijske vještine, usvojena pravila ponašanja, formirana je zajednica i uopće izgrađene dobre pretpostavke za dalji razvoj, napredovanje i učenje.

Učiteljice procjenjuju da je doprinos odgajatelja kvaliteti odgojno-obrazovnog rada sa šestogodišnjacima veoma značajan u slijedećim aspektima:

- u sferi organiziranja sredine za učenje: fizičke sredine, socijalne skrbi i emocionalne klime;
- u sferi prilagođavanja nastavnog procesa razvojnim-optimalnim mogućnostima djece na mlađem uzrastu,
- u sferi primjene različitih oblika i metoda rada,
- u sferi organiziranja igrovnih aktivnosti i motiviranja djece za učenjem i spoznajom,
- u sferi praćenja, procjenjivanja i ocjenjivanja, obuhvatnijeg sagledavanja dječjeg napredovanja i oblikovanja kriterija za procjenjivanje na širem planu-za djecu u različitim razredima prvog razreda,
- u sferi vođenja funkcionalne dokumentacije kojom se evidentira promatrano, praćenje djece pojedinačno i grupe kao cjeline (portfolio, evidencija o napredovanju djece, o različitim zajedničkim, grupnim, individualnim aktivnostima...),
- u sferi osnaživanja timskog rada u školi-posebno rad aktiva,
- u domeni oblikovanja fleksibilne organizacije prostora i vremena,
- pri oblikovanju prilagođenog fleksibilnog kurikuluma,
- doprinos u pogledu uspostavljanja kontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog segmenta, ali ne na razini institucija u aktualnim prilikama već, na širem planu-tj. u sferi uspostavljanja kontinuiteta programa, načina rada, interakcije u fleksibilno vremensko-prostornoj matrici funkcioniranja.

Zaključci

Na osnovi promatranja, praćenja, analize prikupljenih podataka zaključujemo da je radni ambijent prvog razreda, fleksibilnija organizacija prostora, vremena, rad po centrima učenja, uz primjenu različitih oblika i metoda rada sa šestogodišnjacima, utjecao na kvalitetniju uzajamnost između profesionalaca, timski rad, posebno u okviru aktiva za prvi razred, te uspostavljanje kontinuiteta između dva segmenta-vrtića i škole. No, potrebno je unaprijediti obuku odgajatelja i učitelja da bi se ostvarila funkcionalnija emancipacija rada i nastavnog procesa u školskom ambijentu prvog razreda, uz primjenu suvremenih metoda učenja/nastave, razvijanje komunikacijskih vještina i kritičkog mišljenja. Djeca koja se nalaze u ovoj razvojnoj fazi velikim dijelom uče »po modelu«, a taj model za njih nezaobilazno predstavljaju pored roditelja I odgajatelj/ica i učitelj/ica. U toku nastavnog procesa i kroz izvannastavne aktivnosti, pored znanja, vještina i navika propisanih nastavnim planom i programom, ličnost djece izgrađuju i svi oni utjecaji koji se ostvaruju od strane njihovog učitelja/odgajatelja, drugih nastavnika u instituciji, direktora institucije, roditelja druge djece i dr.

„Otkrili smo da su odgajateljice i učiteljice koje nauče raditi, određivati strategije i razmjenjivati mišljenja sa drugima, ujedno one koje nalaze najveću radost u svom radu i znaju na djecu prenijeti osjećaj što takva suradnja znači. Suradnja nije lak proces; no odgajateljice i učiteljice trebaju jedna drugu za razmjenu spoznaja, informacija, strategija i podršku."(Katz &McClellan, 2005, str.38).

Kooperativnost u radu koju prezentiraju učitelj i odgajatelj, vode ka kooperativnim učenicima, tj. prilika da se pokaže razumijevanje onog drugog i da se pomogne članu svoga tima, upućuje učenike da »pomagati treba bez osjećaja nadmoći i da pomoć treba tražiti bez osjećaja podcijenjenosti«. Učenje kroz praksu, a pod tim podrazumijevamo i učenje koje se odnosi na promatranje tuđe prakse, doprinosi proživljavanju situacija očiglednije nego što na to mogu utjecati primjeri »nekih drugih, fiktivnih ljudi« sa kojima se učenici sreću kroz teoriju (likovi iz književnosti i sl.). Te primjere im svakodnevno nude odgajatelj/ica i učitelj/ica kroz suradnički rad i međusobnu komunikaciju, a upravo njihov rad i ponašanje predstavljaju preduvjet za ostvarivanje kontinuiteta na ovoj razini u obrazovnom sustavu.

Literatura:

Fox, R., (2006): Poslovna komunikacija. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

Katz, L.G. & McClellan, D.E., (2005): Poticanje razvoja dječije socijalne kompetencije. Zagreb: Educa

Kon, I. S. (1988): Dete i kultura. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Knjiga promjena (2001): Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke

Lalović, Z., Luteršek, N. (2014): Indikatori kvaliteta i instrumenti za samo/evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada nastavnika/ca u školi, Zavod za školstvo CG

Strateški plan reforme obrazovanja za period 2004.-2009., Podgorica: Vlada RCG.

Kroflič, R.(1994): Evalvacija visokoškolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja, Sodobna pedagogika, 5-6

Mandić, T., (2003): Komunikologija-psihologija komunikacije, Beograd: Clio

Miljak, A.(2009): Življenje djece u vrtiću, Zagreb: SM Naklada d.o.o.

Pešić, M.(1998): Pedagogija u akciji. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Polak, A. (1998): Timsko delo v šoli-zakaj, kdo i kako, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Reškovac T. i Bešić M.(2012):evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori, Autori istraživanja i izvještaja, Mreža fondacija za otvoreno društvo, Grafo Crna Gora.

Tatjana Novović
Filozofski fakultet Nikšić, Sveučilište Crne Gore
Danila Bojovića bb, 81400 Nikšić, Crna Gora
tabo@t-com.me

Katarina Todorović
Filozofski fakultet Nikšić, Sveučilište Crne Gore
Danila Bojovića bb, 81400 Nikšić, Crna Gora
katarinat@t-com.me

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 493-506

First grade - assumption of continuity in educational system

Tatjana Novović and Katarina Todorović
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montetengro, Nikšić, Montenegro

Abstract

Having in mind very law rate of children involvement in pre-school institutions in Montenegro as well as scientific-theoretical indicators on development capacities of the early childhood and assumption of socialization actualizing the total potentials of children, authors of the concept reform established methodical solutions characterized by the new curricula adjusted to six-years old pupils implemented in partnership with educator and school teacher. For the purpose of general assessment of quality of educational process in the first grade of elementary school in Montenegro, we analysed: strengths of mentioned solutions, quality of curricula and books, competencies of teachers, methods of work quality assessment. Based on the analysis of the researcher's responses (observational scales) and interviews of teachers and educators, we conclude that curricula are made in the best possible manner. It is necessary to indicate that educators have very important role in the process of adjusting pedagogical interferences providing children better adaptation and less traditional framework of school functioning. As limited circumstances in view of choosing goals and ways for implementation already set up and additional goals, persons who were questioned state that books impact their pedagogical accomplishment through joined structural contexts. Based on observation, monitoring and analyses of collected data, we conclude that working environment in the first grade, more flexible organisation of space, time and work in the learning centres, implementation of different methods in the work with six-years old pupils, influenced on better quality connection among professionals, team work and especially in the frame of school staff working in the first grade, as well as providing continuity among two segments – kindergarten and school.

Keywords: *adaptation; partnership; reform; team*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 507-520

Evaluacija primjene multimedijalnih i digitalnih inovacija u internoj reformi kvalitete nastavnog rada suvremene škole

Muhamed Omerović[1]; Nedim Čirić[2], Nermin Tufekčić, Farizada Alispahić[3]
i Mirsada Tulumović-Kalajac[3]
[1]Odsjek:Pedagogija-psihologija Filozofski fakultet u Tuzli,
[2]Internacionalni centar za cjeloživotno obrazovanje,
[3]JU i Osnovna škola Živinice,

Sažetak

Odrednice kvalitete suvremene nastave proizlaze dijelom iz samih vrijednosnih obrazaca i principa utemeljenih na reformi obrazovanja, a zasnovane na suštini i svrhovitosti odgojno-obrazovnog rada škole. Centralno pitanje kojim se bavi rad jeste praćenje i vrednovanje primjene inovacija u nastavnoj praksi. Vrednovanje se vrši utvrđivanjem složenosti rada, odgovornosti u radu, utvrđivanjem uslova rada, a obuhvata nivo posebnog stručnog znanja, sposobnosti, kreativnosti, i iskustva za uspješno izvršavanje odgojno – obrazovnih zadataka. Vrednovanje kao sastavni dio svake dobre organizirane i izvedene aktivnosti mora biti sistemsko, čime se povećava veći stupanj efikasnosti kao i krajnji rezultati u odgojno-obrazovnom radu. Cilj praćenja je utvrđivanje kvaliteta i kvantiteta rada sa učenicima u nastavi, pripremanje za nastavu, za rad u vannastavnim aktivnostima, suradnji sa društvenom sredinom, planiranju i programiranju rada, stručnom usavršavanju i sl. S tim u vezi metodička organizacija nastave gdje se poseban akcent stavlja na nastavna sredstva, didaktičke medije i nastavnu tehnologiju, je od egzistencijalne važnosti za održivost kvalitete suvremene nastave. Rezultati do kojih se došlo putem analitičko deskriptivne metode i survey metodom kao varijantom analitičko deskriptivne metode, uz primjenu prigodnih instrumenata istraživanja za evaluaciju kvalitete suvremene nastave ukazuju na to da do promjena neće doći da bi se nešto mijenjalo, nego su te promjene uvjetovane potrebom aktera nastave, te će prethodno biti usklađene sa mogućnostima škole, sposobnostima nastavnika, zadatim planovima i programima i sl.

Ključne riječi: *inovacije u nastavi; evaluacija i vrednovanje; metodička organizacija nastave; didaktički mediji i nastavna tehnologija; kvaliteta nastave.*

Uvod

Evaluacija i vrednovanje su sastavni dio svake dobro organizirane i izvedene aktivnosti. Što je sistem evaluacije, praćenja i vrednovanja efikasniji, to će i krajnji rezultati biti bolji. Vrednovanjem se provjeravaju, ocjenjuju i evidentiraju pojedinačna i kolektivna postignuća ostvarena tokom realizacije nastavnih sadržaja u okviru različitih nastavnih aktivnosti. Nastava u didaktičko - metodičkom kontekstu, determinirana je jedinstvom odgojno - obrazovnih utjecaja, uvjetovana faktorima i odnosima koji vladaju među njima, što joj daje obilježje kompleksnog, planskog i sistematski organiziranog odgojno - obrazovnog procesa u kome se međusobno povezuju nastavnikov i učenikov rad. Hrustić (1990) ističe da praćenje mogu vršiti sami nastavnici i drugi nastavnici, pedagoške službe, direktor i posebna komisija za praćenje i vrednovanje rada, kao i ostvarene rezultate rada. Cilj praćenja nastavnog rada jeste utvrđivanje kvaliteta i kvantiteta rada sa učenicima u nastavi, pripremanje za nastavu i rad u vannastavnim aktivnostima, suradnja sa društvenom sredinom, planiranje i programiranje rada, stručno usavršavanje itd. Vrednovanjem nastavnog rada u sistemu obrazovanja, nastavnik dobiva šansu za društvenu verifikaciju vlastitog uloženog truda i zalaganja, te u smislu satisfakcije ima mogućnost da mu se kvantiteta i kvaliteta rada

nagrađuje kao i u drugim oblastima i sferama rada. Vrednovanje rada u školi je najčešće bazirano na odabranim kriterijima, dogovorenim standardima i zakonom utvrđenim regulativama.

Kada je riječ o samoj kvaliteti nastave, Ivošević i sur. (2006) kvalitetu definiraju kao "kontinuirani proces koji osigurava ispunjavanje dogovorenih standarda." Dogovoreni standardi trebali bi osigurati da svaka obrazovna institucija, i na nivou osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja, gdje je kvaliteta osigurana, ima potencijal ostvarivanja visoke kvalitete sadržaja i ostvarivanja rezultata. Kvaliteta se odnosi na sredstva i procese kojima institucija garantira da se standardi i kvaliteta obrazovanja koje nudi održavaju i unapređuju kontinuirano u kladu sa potrebama učenika i tržišta rada. U tom smislu, pedagozi ili pedagozi-psiholozi kao stručni suradnici u osnovnim i srednjim školama, predstavljaju važnu kariku u postizanju i ostvarivanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada škole, naročito kroz aspekte metodičko-didaktičke organizacije nastave, koji s jedne strane vrše koordinaciju između direktora, nastavnika, učenika i nastavnih sadržaja, a s druge strane vrše stručni pedagoški nadzor i savjetodavno djeluju prema nastavniku, učenicima i direktoru. Koristeći se različitim inventarima i instrumentima, pedagozi ili pedagozi - psiholozi kao stručni suradnici u školama, u značajnoj mjeri doprinose evaluiranu i unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnog rada, te u konačnici stručnim institucijama poput Pedagoškog zavoda, pružaju uvid u ostvarivanje kvalitete odgojno-obrazovnog rada koju garantira svaka školska ustanova.

U kontekstu interne reforme nastave, sama kvaliteta nastave predstavlja višedimenzionalan, višerazinski i dinamičan koncept koji se odnosi na kontekstualne postavke obrazovnog modela, misiju i ciljeve određene institucije, a s obzirom na specifičnost samog školskog sistema, njene namjene i svrhovitosti postojanja. U suvremenim tržišnim uvjetima, akcenat se stavlja na odgovornost i vrednovanje kvalitete obrazovnih institucija, a zbog velike konkurentnosti stručnih profila, javlja se potrebe za uvođenjem novih metoda i tehnika za ocjenu i unaprjeđenje kvalitete obrazovanja. Pri tome naglasak biva stavljen na postizanje visokog nivoa kompetentnosti korisnika, na način da se udovolji i njihovim potrebama i očekivanjima, ali istovremeno i potrebama i očekivanjima samog tržišta rada u suvremenom društvu.

Inovacije u nastavi i proces evaluacije kvalitete

Inovacija u nastavi podrazumijeva smišljanje, originalne, organizirane i specifične strategije za promjene u nastavi ili pojedinim dijelovima nastavnog procesa, za koje se smatra da će biti efikasnije od onoga što se prethodno činilo u organizaciji i izvođenju nastave i ostvarivanju njenih odgojno-obrazovnih zadataka. Omerović (2014) ističe da pripremanje nastavnika za nastavu predstavlja obavezu i odgovornost nastavnika kako bi se uspješno realizirao nastavni plan i program. Međutim, inovacije u nastavi moraju biti svjesne i planirane promjene u cilju postizanja većeg kvaliteta i rezultata rada.

Time se i uloga suvremenog učitelja, nastavnika i profesora mijenja u organizatorsku, voditeljsku i usmjerivačku tokom nastavnog procesa, te suvremeni učitelji i nastavnici sve više postaju koordinatori, mentori, motivatori i dr. Iako je njegova primarna uloga da učenicima bude od pomoći u razvoju svih fizičkih i psihičkih potencijala te da im pomogne u dostizanju individualnog maksimuma, nastavnik je taj koji treba da osigura adekvatne uslove socijalizacije i afirmacije svakog pojedinca tokom nastavnog procesa, upotrebljavajući različite nastavne sisteme, nastavne oblike, nastavne metode, nastavna sredstva uz prikladno korištenje suvremene nastavne tehnologije.

Suvremeni zahtjevi i dalje afirmiraju pojedince kao kreativce i inicijatore, ali suvremeno društvo sve više traži i zahtijeva timski rad učitelja, nastavnika i profesora sa učenicima, stručnim suradnicima, roditeljima i lokalnom zajednicom, čime škole kao odgojno-obrazovne ustanove bivaju "škole otvorenih vrata" za svaki oblik socijalnog učenja i poučavanja. U tom kontekstu, sami učitelji, nastavnici i profesori, kao i stručni suradnici sa tendencijom uključivanja i roditelja kao sudionika odgojno-obrazovnog rada, imaju stalnu potrebu da se konstantno i kontinuirano profesionalno usavršavaju, kako bi što bolje odgovorili novim zahtjevima društva. S tim u vezi i sama evaluacija kao proces je od velikog značaja za kvalitetu obrazovanja. Prema Perišić (1988), evalua-

cija u odgoju i obrazovanju znači opisivanje nečega prema odabranim atributima i procjenjivanje stupanja prihvatljivosti ili adekvatnosti onoga što je opisano. To može biti bilo koji problem u oblasti odgoja i obrazovanja, ali su to najčešće nastavni plan i program, njegova realizacija, individua ili grupa individua. Budući da je evaluacija (evaluiranje, ocjenjivanje, procjenjivanje) izuzetno važna aktivnost u odgoju i obrazovanju, u ovom radu se bavimo tom aktivnošću, odnosno pedagoškim aspektima te aktivnosti. Evaluacija je kao fenomen i pedagoški pojam oduvijek izazivala pažnju stručnjaka iz područja pedagogije, psihologije i dokimologije. Kada je riječ o evaluaciji, Patton (1987, prema Simmons, 2004) ističe da ona predstavlja „sistemsko prikupljanje podataka o aktivnostima, karakteristikama i ishodima projekata kako bi se donijela procjena o projektu, poboljšala učinkovitost ili donijele odluke o budućim projektima“. Obzirom da je riječ o kvaliteti nastavnog procesa i samoj internoj organizaciji nastave, važno je imati na umu što to predstavlja temeljne odrednice organizacije nastave, odnosno na kojim odrednicama pedagoških, didaktičkih i metodičkih zakonitosti se prave strategije kvalitete u internoj reformi nastavnog rada. Musić (2009, str. 19.) ističe da organiziranje nastavnog procesa, osmišljavanje, pripremanje i planiranje nastave možemo kratko definirati kao “projektiranje, modeliranje i strukturiranje nastave s posebnim akcentom na prostorne uslove, opremu, vrijeme, nosioce aktivnosti, programske sadržaje, aktivnosti, ciljeve i zadatke koje treba ostvariti”. U kontekstu same organizacije nastavnog procesa, Kiryacou (1994) ističe sedam kategorija temeljnih nastavnih umijeća (planiranje i priprema, izvedba nastavnog sata, vođenje i tok nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka, osvrt i prosudba vlastitog rada). Temeljna nastavna umijeća proizlaze iz didaktičkih zakonitosti u nastavi, a koji kao dio kvalitete nastave koji obuhvaćaju korištenje i primjenu multimedijalnih i digitalnih inovacija upotrebom različitih nastavnih sredstava i tehničkih pomagala u samom nastavnom procesu, predstavljaju problem istraživanja u ovom radu.

Materijalno tehnička osnova nastave

O materijalno-tehničkoj osnovi nastave, kao bitnom preduvjet za kvalitetu nastave i obrazovanja na svim razinama institucionalnog školstva, počelo se govoriti još sredinom XX stoljeća. U Pedagoškom rječniku (1967., str. 622) materijalno tehnička osnova nastave se definira kao “prirodni objekti ili izgrađeni predmeti, modeli, instrumenti, grafički i drugi odabrani materijali, koji se mogu koristiti kao izvor, pomoć, podsticaj ili dokaz u procesu saznavanja, obrazovanja i vaspitanja“. Analizirajući ovu definiciju, zaključujemo da materijalno tehnička osnova nastave predstavlja širok spektar nastavnih sredstava i objekata, sa isticanjem pedagoško didaktičke funkcije i uloge determinirane osnovnim ciljevima i zadacima odgoja i obrazovanja. Poljak (1985, str. 54) materijalno tehničku osnovu i uslove za odvijanje nastave određuje kao “upotrebu materijala-konkretnog i duhovnog na kojem se osniva proces obrazovanja”. Dakle, autor potencira da su za odvijanje nastavnog procesa, neophodni materijalno-tehnički uslovi, a ne samo prazan prostor.

Filipović (1988, str. 112) materijalno-tehničku osnovu nastave definira kao “sklop objekata za izvođenje nastave i sredstava za nastavni rad kolektiva, grupa i pojedinaca”. Navedena definicija zanemaruje nastavna pomagala, didaktičke materijale i sl., a koji se svakodnevno koriste u nastavnoj praksi. Branković i Ilić (2003, str. 298) pod materijalno-tehničkom osnovom nastave podrazumijevaju “suvremene i funkcionalne nastavne objekte, tehničke uređaje i pomagala u nastavi, nastavna sredstva i didaktički materijal.” Navedena definicija je preciznija i sveobuhvatnija, s obzirom da uzima u obzir sve elemente koji su neophodni za realizaciju nastavnog procesa. Proces odgoja i obrazovanja kroz organizirani nastavni proces, mora od početka do kraja imati svoju materijalnu opremu. Materijal na kojem učenici temelje svoje obrazovanje, možemo svrstati u nekoliko skupina: izvorna stvarnost, nastavna sredstva, nastavna pomagala, tehnički uređaji i obrazovna tehnologija. Izvorna stvarnost je najširi i najegzaktniji izvor znanja i ujedno najpogodnije mjesto za razvijanje radnih sposobnosti učenika. Izvorna stvarnost se iskorištava tako, da učenici izlaze iz učionica i kabineta u prirodu, kako bi je proučavali ili da se djelići te izvorne stvarnosti unose u učionicu ili kabinet. Postoji više načina kako se može izvoditi nastava u izvornoj stvarnosti kao što su da se čitav nastavni sat održava izvan učionice, da se čitav nastavni dan

provodi izvan učionice (npr. škola u prirodi), da se pojedine etape nastavnog sata izvodi izvan učionice ili da se polovica dnevnih aktivnosti izvodi izvan učionice, a polovica u njoj i sl.

Multimedijalne i digitalne inovacije u nastavnom radu suvremene škole

Dakle, kao što smo već napomenuli, pod materijalno - tehničkom osnovom nastave, podrazumijevamo izvornu stvarnost, nastavna sredstva, tehnička ili nastavna pomagala, tehničke uređaje i nastavnu tehnologiju. Prema Poljaku (1985) nastavna sredstva su zapravo „didaktički oblikovana i prerađena izvorna stvarnost“**,** koja nadoknađuju izvornu objektivnu stvarnost, a koja nije uvijek pristupačna zbog prostorne udaljenosti i svoje složenosti. Nastavna sredstva su zbog didaktičke prerade, učenicima su pristupačnija kao izvor znanja i materijal za razvijanje radne sposobnosti. Isti autor nastavna sredstva klasificira na vizualna, auditivna, audio-vizualna i tekstualna. Međutim, sama priroda pedagoškog i nastavnog rada, zahtjeva odgovornost svih sudionika u nastavnom procesu, kao i ukupnom životu i radu škole kao ustanove. Milijević (2003) ističe da su neke od slabosti u pedagoškom i nastavnom radu, zapravo sporost u pretvaranju didaktičkih teorijskih postavki u samu pedagošku i nastavnu praksu. Da bismo didaktičko-metodičku teoriju pretvorili u praksu, ključni akter je nastavnik, kao početni organizator nastavnog procesa.

Omerović (2014, str. 126.) ističe da prilikom pretvaranja didaktičko-metodičke teorije u nastavnu praksu, u prvi plan dolazi aktivno i interaktivno učenje, što zahtijeva veću misaonu aktivnost i rad u radioničkoj aktivnosti. Nastavnik priprema radioničku aktivnost, jer je on prema obilježjima suvremenog obrazovanja tehnolog nastavno-radioničke aktivnosti koji je obavezan didaktizirati i metodički koncipirati obrazovne sadržaje (kao obrazovno dobro) kako bi se proces interaktivnog i suradničkog učenja odvijao nesmetano.

Prema Poljaku (1985) „tehnička ili nastavna pomagala su oruđa za rad“, gdje se ubrajaju različiti alati koji potpomažu ostvarivanje funkcionalnih zadataka nastave. S obzirom na to, treba razlikovati nastavna sredstva i nastavna pomagala, tj. nastavna sredstva kao izvore znanja odnosno objekte spoznavanja, a nastavna pomagala kao oruđa za rad, iako jedan te isti može biti katkada jedno, a katkada drugo. Upotrebom nastavnih pomagala pridonosi se razvoju radnih sposobnosti učenika, što je povezano sa funkcionalnim zadatkom nastave. Razni tehnički uređaji i mehanizmi koji nisu ni nastavna sredstva ni nastavna pomagala, već stvaraju povoljnije objektivne uvjete za nastavni rad i pridonose većoj ekonomičnosti nastave, poput uređaja za vodu, plin, struju, ili mehanizmi za spuštanje i podizanje ploče, i sl. Nastavna tehnologija je tehnika tako konstruirana da neposredno vrši didaktičku funkciju poučavanja i učenja, i to mnogo efikasnije i produktivnije od klasične didaktičke funkcije nastavnika. To se naročito odnosi na multimedijalnu tehnologiju u koju je ugrađen sadržaj obrazovanja kao i specifična didaktička funkcija poučavanja i učenja. S druge strane, to nikako ne utiče na to da mijenja funkcije nastavnika, koji preuzima funkciju organizatora nastavne tehnologije, pa se i klasični didaktički trokut (nastavnik - učenik - sadržaj) transformira u didaktički četverokut (nastavnik - učenik - sadržaj - tehnika).

Kada govorimo o didaktičkim medijima i nastavnoj tehnologiji, suvremeni didaktički teoretičar Wolfgang Shulz (prema Gudjons i sur., 1994, str. 52) ih definira kao konkretne posrednike u sporazumijevanju o nastavnom djelovanju. Prema Shulzovoj teoriji poučavanja, mediji su različito prikladni za pojedine nastavne metode, kao npr. za frontalnu nastavu ili za rad u malim grupama, kao i za kontrolu uspješnosti. Mediji su zapravo pomoćno sredstvo za nastavnu komunikaciju. Jezik, mimika, gesti, knjiga, prikazi na ploči ili grafofoliji i slično čine, zapravo, neposrednu komunikaciju i sporazumijevanje. On nadomješta nastavnika kao predavača, trenera, ispitivača i sl. (poput školskih emisija na TV-u, kompjuterskih softwera i programa za testiranje i dr.), što znači da poprima novu kvalitetu. Stoga, ne treba da čudi što se u suvremenoj didaktičkoj literaturi sve više spominje didaktički četvorougao, u kojem obrazovna tehnologija zauzima mjesto faktora u nastavi zajedno sa učenikom, nastavnikom i nastavnim sadržajima.

Osmić i Tomić (2008) tehnička ili nastavna pomagala definiraju kao **„**oruđa za rad sa nastavnim sredstvima ili za rad uopće“. Tehnička pomagala se uređaji, aparati i dr., što pomaže upotrebu nastavnih sredstava. Poljak (1985) u tehnička pomagala ubraja trokut, šestar, ravnalo,

postolja, okviri, posuđe, plamenici, čekići, kliješta, pincete ploče, ekran, epiprojektor, dijaprojektor, magnetofon, radio, aparat, televizor, mikroskop, grafoskop, videorekorder, videoprojektor, LCD-ekran. Nastavna sredstva su izvori znanja, a nastavna pomagala aktiviraju te izvore znanja kako bi bili dostupni našim osjetilima. Nastavno sredstvo je, primjerice, grafofolija, a nastavno pomagalo grafoskop. Kada je riječ o *obrazovnoj tehnologiji***,** pojavom kompjutera proširila se misao o tehnologiji i na području nastave, kako bi se usavršilo cjelokupno obrazovanje svakog pojedinca. Suvremena obrazovna tehnologija integrira suvremeno koncipiran program učenja (software) i tehniku (hardware), putem koje program postaje dostupan učeniku. Program integrira nastavno gradivo, izvore znanja - medije koji omogućavaju dvosmjernost komunikacije - interaktivnost, sistem zadataka kojim potičemo aktivnost i kontinuiran tok učenja, te instrument pomoću kojeg vrednujemo ostvarivanje programa. Najviši stupanj obrazovne tehnologije je interaktivno učenje pomoću kompjutera i raznih softwerskih programa.

Suvremeni sistem obrazovanja zahtjeva kompjutersku pismenost svih učesnika u nastavnom procesu. Nastavni sadržaji mogu biti na CD-u, disketi, prozirnici, papiru ili internetu. U vizualizaciji spomenutih medija pomažu nam playeri, modemi, skeneri i LCD projektori. Prednosti obrazovne tehnologije su: mogućnost veće individualizacije u nastavi, brzo prikupljanje informacija, dvosmjernost komuniciranja, brzi protok informacija i aktualizacija nastave, usvajanje modernih oblika nastave, usvajanje nastavnih sadržaja onim tempom koji najbolje odgovara studentu.

Suvremeni didaktički teoretičar Felix Von Cube, (prema Gudjons i sur., 1994, str. 67) nastavnu tehnologiju i medije dijeli na personalne i nepersonalne (tehničke). Nastavni mediji i obrazovna tehnologija služe u provođenju obrazovnih strategija. Medij je personalan ako nastavnik sam upravlja nastavnim procesom, a nepersonalan ili tehnički je onda, ako je upravljanje nastavnim procesom vezano uz tehničke nositelje. Prema Cubeovoj kibernetičko-informacijskoj teoriji nastave, mediji su zapravo znakovi ili znakovni sistemi koji kodiraju obavijesti ili informacije. Pri tome, Felix Von Cube razlikuje analogne i digitalne medije, personalne i tehničke, ikone, simbole, sheme i sl. Većina medija koji se koriste u nastavnoj praksi (knjige, filmovi, setovi slika i sl.) su kurikulumski mediji, a oni predstavljaju gotove regulacione jedinice, odnosno dijelove jedne već kodirane obrazovne strategije.

Ako se vratimo na samu organizaciju nastave, onda možemo razumjeti ono što Kyriacou (1994) ističe kroz piramidu iskustva spoznaje i učenja, a u kontekstu temeljnih nastavnih umijeća i ostvarivanje samih rezultata učenja, tj. ostvarivanje ciljeva i zadataka nastave predviđenih nastavnim planom i programom. On ističe da, učenik nauči 10% od onoga što pročita, 20% od onoga što sluša, 30% od onoga što gleda, 50% od onoga što sluša i gleda, 70% od onoga što sluša, gleda i kaže, te 90% od onoga što sluša, gleda, kaže i sam napravi. Didaktičke vrijednosti i prednosti različitih izvora u odgojno - obrazovnom procesu, prezentira u obliku piramide iskustva odgojno-obrazovnog procesa, koji obuhvaćaju neposredna iskustva u izvornoj stvarnosti (a to su primarni izvori), zatim u iskustava s objektivnom stvarnošću i učenja iz knjiga (didaktički oblikovani izvori), a vrh piramide zauzimaju simbolička iskustva (tj. verbalni i vizualni simboli).

Evaluacija kvalitete odgojno-obrazovnog rada škole

Moderan i suvremen obrazovni sistem trebalo bi da odgovara vremenu u kome živimo i vremenu koje dolazi. Obrazovni sistem mora biti okrenut prema budućnosti, a usmjeren prema potrebama njegovih korisnika. Moderan i suvremen sistem obrazovanja podrazumijeva otvorenost prema javnosti, te zahtijeva češće promjene obrazovnih programa koje bi trebalo kontinuirano inovirati uključivanjem svježih upotrebljivih znanja. Vukasović (1998) ističe da je suvremena pedagogija znanost o suvremenom odgoju. S obzirom na to da škola kao odgojno-obrazovna ustanova ima i svoj socijalni i kulturološki aspekt djelovanja, poseban akcent u unapređivanju odgojno-obrazovnog rada u školama stavlja se na vrednovanje pedagoškog rada. S tim u vezi, može se reći da vrednovanje predstavlja sastavni dio svake dobro izvedene aktivnosti, odnosno pedagoške djelatnosti u školi. Omerović (2014) ističe da je odgojno-obrazovni rad složena pedagoška djelatnost u čijim aspektima se vrednuju procesi i krajnji rezultati. Tokom procesa vredno-

vanja ostvaruje se uvid u rezultate koji se postižu za vrijeme bavljenja određenom aktivnošću. Sagledava se plan, realizacija u odnosu na plan, stupanj angažiranosti, odgovornosti i samodiscipline. U tom smislu, mjerenje rezultata predstavlja finale onog što je urađeno, s ciljem donošenja adekvatnih odluka, poduzimanja adekvatnih aktivnosti u svrhu unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Vrednovanje obuhvata sve učesnike koji posredno ili neposredno učestvuju u procesu odgoja i obrazovanja, a to su menadžment škole, nastavnici, suradnici i učenici, kao i suradnju porodice i škole, te suradnju lokalne zajednice.

Vrednovanjem se obuhvaća cjelokupna odgojno-obrazovna aktivnost (od godišnjeg planiranja i programiranja rada škole, operativnih programa odgojno obrazovnog rada, odgojno-obrazovne strategije rada sa učenicima, roditeljima i lokalnom zajednicom, jasno postavljenih ciljeva, kao i ishoda odgojno-obrazovnog rada, do razvoja kvalitetne škole).Postavlja se pitanje na koji način je moguće postizati kvalitetu u odgojno-obrazovnom procesu. Odgovor se nalazi u jasno postavljenim ciljevima i dobroj strategiji koji se utvrđuju godišnjim programom rada škole, a potkrepljuju kvalitetnim dokumentiranjem realizacije godišnjeg programa rada škole. Valjani i kvalitetni programi su garancija za efikasan odgojno-obrazovni rad u školi. Za vrednovanje pedagoškog rada škole moguće je koristiti mnogobrojne instrumente i tehnike (upitnici / ankete, skaleri, protokoli / intervjui, evidentne liste, testovi, tabele, grafikoni, učenički radovi i sl.). U ovom radu nastojalo se pružiti kvalitetan uvid u primjenu multimedijalnih i digitalnih inovacija u internoj organizaciji odgojno - obrazovnog i nastavnog rada suvremene škole, kroz postupak vrednovanja pedagoškog rada od strane stručnih suradnika pedagoga ili pedagoga psihologa prilikom posjete nastavnim časovima, a upotrebom prikladnih instrumenata.

Metodološki okvir rada

Problem i predmet istraživanja

Odavno je poznato da odgojno-obrazovni proces, bez obzira na razinu institucionalnog školstva, nije samo učenje već podrazumijeva vođenje i uspostavljanje interpersonalnih odnosa nastavnika i učenika, zavisno od razvijenosti društva, normativno pravnih, pedagoško psiholoških i didaktičkih učenja i shvaćanja. Aktualan problem obrazovanja jeste didaktička determiniranost suvremene nastave u odnosu na njen značaj i položaj u suvremenim didaktičkim teorijama i nastavnoj praksi, a posljedica je dugogodišnjeg bavljenja reformskom politikom obrazovanja s ciljem dostizanja evropskog standarda i kvalitete. S obzirom na to, nastava u svojim pojavnim oblicima i modelima u nastavnoj praksi, je pedagoški i didaktički često upitna, metodički neprepoznatljiva, pa se postavlja pitanje odrednica kvalitete u onome što nastavu čini nastavom?!

Predmet našeg istraživanja jeste evaluacija primjene multimedijalnih i digitalnih inovacija u internoj reformi kvalitete nastavnog rada suvremene škole. Korištenjem naučne i stručne literature iz područja pedagogije i didaktike, te primjenom prigodno prilagođenog instrumenta istraživanja, želimo utvrditi kako i koliko se multimedijalne i digitalne inovacije koriste u organizaciji nastavnog rada suvremene škole.

Cilj istraživanja

Polazeći od značaja problema istraživanja, cilj istraživanja jeste ispitati i utvrditi koliko multimedijalno okruženje i suvremena nastavna tehnologija utiču na kvalitetu nastavnog rada suvremene škole, putem evaluacije nastavnog rada od strane stručnih suradnika pedagoga ili pedagoga- psihologa u osnovnim i srednjim školama Tuzlanskog kantona.

Zadatak istraživanja

Na osnovu operacionalizacije cilja, zadatak istraživanja glasi: Istražiti učestalost korištenja i upotrebu suvremene nastavne tehnologije u nastavnoj praksi suvremene škole, kakav karakter i refleksiju njihova upotreba ima na stanje kvalitete u suvremenoj nastavi, te utvrditi da li se njihova upotreba razlikuje s obzirom na spol i godine radnog iskustva ispitanika, kao i s obzirom na to da li se škola nalazi u ruralnoj ili urbanoj sredini.

Glavna hipoteza

Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja suvremene nastavne tehnologije u strukturi didaktičko-metodičke organizacije suvremene nastave kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama Tuzlanskog kantona.

Podhipoteza

U ovom istraživanju, glavnu hipotezu dokazivat ćemo kroz postupak dokazivanja slijedeće podhipoteze, a koja glasi: Pretpostavlja se da su auditivna nastavna sredstva najdominantnija nastavna sredstva u strukturi didaktičko-metodičke organizacije suvremene nastave, da su laptop i projektor, televizor, kasetofon i grafoskop najdominantnija nastavna tehnologija (tehnička pomagala) u strukturi didaktičko-metodičke organizacije suvremene nastave, da suvremena nastava sa spomenutom nastavnom tehnologijom ima karakter interaktivne suradničke nastave i refleksiju suvremene paradigme obrazovanja, te da postoje razlike u upotrebi nastavne tehnologije kod nastavnika s obzirom na spol, godine radnog iskustva, te s obzirom na to da li se škola nalazi u ruralnoj ili urbanoj sredini.

Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju ovog istraživanja čini 85 osnovnih i srednjih škola Tuzlanskog kantona. Uzorak na kojem se vršilo istraživanje bilo je 55 škola Tuzlanskog kantona, od kojih je 35 osnovnih i 20 srednjih škola, iz kojih po jedan stručni suradnik pedagog ili pedagog-psiholog. Na osnovu prigodnog instrumenta kojeg su popunili stručni suradnici pedagozi ili pedagozi-psiholozi u navedenim školama, a koristeći se informacijama iz arhive izvještaja o posjetima nastavnim časovima iz prethodne školske godine u okviru kojih je prema dostavljenim podacima evaluirano 1230 nastavnika i profesora predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama Tuzlanskog kantona koje su obuhvaćene ovim istraživanjem, došlo se do konkretnih pokazatelja koliko multimedijalno okruženje i suvremena nastavna tehnologija utiču na kvalitetu nastavnog rada suvremene škole.

Tablica 1.
Uzorak prema varijabli škola

Škola	F	%
Osnovna škola	35	63,64
Srednja škola	20	36,36
Ukupno	55	100,00

U tablici br 1. prikazan je uzorak prema varijabli škola, na osnovu čega se može vidjeti da je u istraživanju sudjelovalo 63,64% osnovnih i 36,36% srednjih škola, prilikom čega se može utvrditi da je veći broj osnovnih, za razliku od srednjih škola bio obuhvaćen ovim istraživanjem.

Tablica 2.
Uzorak prema mjestu gdje se škola nalazi

Škola urbana/ruralna	F	%
Urbano područje	30	54,54
Ruralno područje	25	45,46
Ukupno	55	100,00

U tablici br. 2. prikazan je uzorak prema varijabli mjesto gdje se škola nalazi, na osnovu čega se može vidjeti da je u istraživanju sudjelovalo 54,54% škola iz urbanih područja i 45,46% škola iz ruralnih područja, prilikom čega se može utvrditi da je veći broj škola iz urbanih područja, za razliku od škola iz ruralnih područja bio obuhvaćen ovim istraživanjem.

Tablica 3.
Uzorak prema varijabli spol

Spol ispitanika	F	%
Muški	20	36,36
Ženski	35	63,64
Ukupno	55	100,00

U tablici br. 3. prikazan je uzorak prema varijabli spol, na osnovu čega se može vidjeti da je u istraživanju sudjelovalo 36,36% muških i 63,64% ženskih ispitanika, prilikom čega se može utvrditi da je veći ženskih u odnosu na muške ispitanike sudjelovalo u ovom istraživanju.

Tablica 4.
Uzorak prema varijabli godine radnog iskustva

Godine radnog iskustva	F	%
1-10	6	10,90
10-15	15	27,27
15-20	15	27,27
Preko 20	19	34,56
Ukupno	55	100,0

U tablici br. 4. prikazan je uzorak prema varijabli godine radnog iskustva, na osnovu čega se može vidjeti da je u istraživanju sudjelovalo najviše ispitanika sa preko 20 godina radnog iskustva tj. njih 34,56 % podjednak broj ispitanika od 10-15 i 15-20 godina radnog iskustva sa po 27,27%, te 10 % ispitanika od 1 do 10 godina radnog iskustva.

Metode, postupci, instrumenti, organizacija i tok istraživanja

U metodološkom smislu, istraživanje je transverzalnog karaktera, pri čemu su korištene analitičko-deskriptivna i *survey,* kao varijanta analitičko-deskriptivne metode. Da bi smo došli do konkretnih podataka koji su bitni za naš problem istraživanja, koristili smo postupke analiza sadržaja i anketiranje, a od tehnika je korištena anketa. Tako se na ekonomičan, sistematičan i jednostavan način vrlo brzo došlo do podataka potrebnih za ovo istraživanje. Kada je riječ o instrumentu, u ovom istraživanju su korištena dva prigodna instrumenta istraživanja, kreirana isključivo za namjere i potrebe ovog istraživanja, a to su:

a) Upitnik o sociodemografskim prilikama ispitanika
b) Upitnik "Kvaliteta nastave u multimedijalnom okruženju suvremene škole"

Upitnik o sociodemografskim prilikama ispitanika - kao prigodan instrument kojeg smo sami konstruirali,pomogao je da se dođe do podataka koji se odnose na sve nezavisne varijable ovog istraživanja, a to su spol, godine radnog iskustva, institucionalna razina škole (osnovna ili srednja), te mjesto gdje se škola nalazi.

Upitnik "Kvaliteta nastave u multimedijalnom okruženju suvremene škole" konstruiran je posebno za potrebe ovog istraživanja, s tendencijom da prikupimo neophodne podatke koji su vezane za problem kojim se bavi ovaj rad. Od ukupno 20 pitanja u okviru ovog upitnika, 10 pitanja su konstruirana u obliku Likertove skale stupanja slaganja gdje su ispitanici svoje slaganje sa navedenim tvrdnjama iskazivali na ljestvici od pet stupnjeva (uvijek, često, ponekad, rijetko, nikad) o učestalosti primjene pojedinih nastavnih pomagala i primjeni multimedijalnih inovacija u nastavnoj praksi, 4 pitanja su konstruirana sa višestrukim izborom ponuđenih odgovora koja se odnose na mogućnosti primjene multimedijalnih inovacija u nastavnoj praksi kao i na zastupljenost pojedinih nastavnih sredstava u nastavi, dok je 5 pitanja bilo konstruirano na ocjenu kvalitete nastave sa aspekta primjene multimedijalnih inovacija u nastavnoj praksi na skali od 1 do 5 (gdje je 1 loše, a 5 odlično), a posljednje pitanje je bilo otvorenog tipa, jer se odnosi na sugestije i prijedloge stručnih suradnika, vezane za unapređenje didaktičko-metodičke organizacije suvremene nastave**.**

Istraživanje je obavljeno u osnovnim i srednjim školama, a ispitanici su odgovarali na dva instrumenta. Istraživanje je sprovedeno u mjesecu novembru 2014 godine na sastancima sa stručnim suradnicima pedagozima ili pedagozima - psiholozima u osnovnim i srednjim školama Tuzlanskog kantona. Zbog nedovoljnog uzorka prikupljenog na sastancima te zbog udaljenosti pojedinih škola od prebivališta istraživača, 20% ispitanika je kontaktirano elektronskim putem (putem e-mail adrese) koji su se odazvali ovom istraživanju. Za upotrebu oba instrumenta bilo je potrebno 20 minuta. Za obradu korišten je softwer SPSS 21 (Statistical Package of Social Sciences – for Windows). Za sve varijable su računati deskriptivni pokazatelji.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Kada je riječ o evaluaciji primjene multimedijalnih i digitalnih inovacija u internoj reformi suvremene škole, u ovom radu se pošlo od pretpostavke da postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja suvremene nastavne tehnologije u strukturi didaktičko-metodičke organizacije suvremene nastave kod nastavnika u osnovnim i srednjim školama Tuzlanskog kantona. Zadatak istraživanja glasio je istražiti učestalost korištenja i upotrebu suvremene nastavne tehnologije u nastavnoj praksi suvremene škole, kakav karakter i refleksiju njihova upotreba ima na stanje kvalitete u suvremenoj nastavi, te utvrditi da li se njihova upotreba razlikuje s obzirom na spol i godine radnog iskustva ispitanika, kao i s obzirom na to da li se škola nalazi u ruralnoj ili urbanoj sredini. Dokazivanje glavne hipoteze rađeno je kroz dokazivanje podhipoteze koja glasi: Pretpostavlja se da su auditivna nastavna sredstva najdominantnija nastavna sredstva u strukturi didaktičko-metodičke organizacije suvremene nastave, da su laptop i projektor, televizor, kasetofon i grafoskop najdominantnija nastavna tehnologija (tehnička pomagala) u strukturi didaktičko-metodičke organizacije suvremene nastave, da suvremena nastava sa spomenutom nastavnom tehnologijom ima karakter interaktivne suradničke nastave i refleksiju suvremene paradigme obrazovanja, te da postoje razlike u upotrebi nastavne tehnologije kod nastavnika s obzirom na spol, godine radnog iskustva, te s obzirom na to da li se škola nalazi u ruralnoj ili urbanoj sredini.

Tablica 5.
Nastavna sredstva prema učestalosti korištenja (%)

Nastavno sredstvo	Učestalost korištenja nastavnih sredstava	
	F	***%***
Vizualna nastavna sredstva	8	14.54
Auditivna nastavna sredstva	8	14.54
Audio-vizualna nastavna sredstva	22	40.03
Tekstualna nastavna sredstva	7	12.72
Samo-osmišljena nastavna sredstva	2	3.63
Kombinacija nastavnih sredstava	8	14.54
Ukupno:	55	100.00

U tablici br. 5 prikazana su nastavna sredstva prema učestalosti korištenja. Iz prikazanih rezultata vidi se kako su audio-vizualna nastavna sredstva najdominantnija prema učestalosti korištenja uzimajući u obzir da ih uvijek koristi 40,03% ispitanika, zatim slijede auditivna, vizualna i kombinacija nastavnih sredstava sa po 14,54% učestalosti korištenja, potom slijede tekstualna nastavna sredstva sa 12,72 % učestalosti korištenja dok svega 3,63% ispitanika koristi samo-osmišljena nastavna sredstva. Kako bi utvrdili koriste li se audio-vizualna nastavna sredstva statistički značajno češće od drugih nastavnih sredstava koristili smo Wilcoxonov test koji je pokazao da ne postoji značajna razlika u prosječnoj učestalosti korištenja auditivnih nastavnih sredstava u odnosu na vizualna nastavna sredstva i kombinaciju nastavnih sredstava, da postoji značajna razlika u prosječnoj učestalosti korištenja audio-vizualnih nastavnih sredstava u odnosu na sva ostala nastavna sredstva, pri čemu je učestalost korištenja audiovizualnih nastavnih sredstava manjeg prosječnog rezultata (veća učestalost korištenja). Utvrđeno je da ne postoji značajna razlika u

učestalosti korištenja audiovizualnih nastavnih sredstava s obzirom na spol, godine radnog iskustva, te mjesto gdje se škola nalazi.

Tablica 6.
Nastavna tehnologija prema učestalosti korištenja (%)

Nastavna tehnologija	Učestalost korištenja	
	F	%
laptop i projektor	20	36.38
televizor	9	16.36
CD player	6	10.90
kasetofon	10	18.18
grafoskop	10	18.18
Ukupno:	55	100.00

U tablici br. 6 prikazana je nastavna tehnologija prema učestalosti korištenja. Iz prikazanih rezultata vidi se kako su laptop i projektor najdominantniji prema učestalosti korištenja uzimajući u obzir da ih uvijek koriste nastavnici iz 36,38% škola, zatim slijedi grafoskop, kasetofon, televizija i sc player. Utvrđeno je da postoji značajna razlika u učestalosti korištenja laptopa i projektora s obzirom na spol, od čega 59,38% muških značajno češće koriste laptope i projektore u odnosu na žene ispitanike, da 79,41% nastavnog osoblje sa preko 20 godina radnog iskustva značajno češće koristi grafoskop u odnosu na ostalu nastavnu tehnologiju, te da 63,22% nastavnog osoblja iz škola koje su u ruralnim područjima češće koristi televizor i kasetofon u odnosu na ostalu nastavnu tehnologiju.

Tablica 7.
Primjenom multimedijalnih i digitalnih inovacija dolazi do boljeg razumijevanja nastavnih sadržaja kod učenika

Stupanj slaganja	Odgovori ispitanika	
	F	*%*
Slažem se	27	49.10
Ne slažem se	12	21.81
Djelomično se slažem	16	29.09
Ukupno:	55	100.00

U tablici br. 7 prikazani su rezultati koji govore o tome da li primjena multimedijalnih i digitalnih inovacija dolazi do boljeg razumijevanja gradiva kod učenika. Rezultati ukazuju da 49,10% ispitanika se u potpunosti slaže sa navedenom tvrdnjom, 29,09% ispitanika se djelomično slaže dok je 21,81% ispitanika odgovorilo da se ne slažu sa navedenom tvrdnjom. Utvrđeno je da postoji značajna razlika u slaganju sa ovom tvrdnjom kod ispitanika s obzirom na spol, od čega 69,38% više iskazuje stupanj slaganja u odnosu na žene ispitanike, da 89,41% nastavnog osoblje sa od 1 do 10 godina radnog iskustva se slaže da primjena multimedijalnih i digitalnih inovacija pospješuje bolje razumijevanje gradiva kod učenika, te 53,22% nastavnog osoblja iz škola koje su u urbanim područjima se ne slaže ili djelomično slaže sa time da primjena multimedijalnih i digitalnih inovacija dovodi do boljeg razumijevanja gradiva kod učenika.

Tablica 8.
Primjenom multimedijalnih i digitalnih inovacija pospješuje se i unaprjeđuje interakcija u nastavi

Stupanj slaganja	Odgovori ispitanika	
	F	*%*
Slažem se	16	29.09
Ne slažem se	24	43.64
Djelomično se slažem	15	27.27
Ukupno:	55	100.00

U tablici br. 8 prikazani su rezultati koji govore o tome da li primjena multimedijalnih i digitalnih inovacija dovodi do unaprjeđivanja interakcije u nastavi. Rezultati ukazuju da 56,36 % ispitanika se slaže i djelomično slaže sa time da primjena multimedijalnih i digitalnih inovacija dovodi do unaprjeđivanja interakcije u nastavi, dok je 43,64% ispitanika odgovorilo da se ne slažu sa navedenom tvrdnjom. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u slaganju sa ovom tvrdnjom kod ispitanika s obzirom na spol i godine radnog iskustva, ali je tvrđeno da postoji statistički značajna razlika u slaganju sa ovom tvrdnjom kod ispitanika s obzirom mjesto gdje se škola nalazi, gdje 63,22% nastavnog osoblja iz škola koje su u urbanim područjima se ne slaže sa time da primjena multimedijalnih i digitalnih inovacija dovodi do unaprjeđivanja interakcije u nastavi.

Tablica 9.
Nastava je mnogo kvalitetnija, ako učenici rade češće istraživačke zadatke uz korištenje multimedijalnih i digitalnih inovacija u nastavi

Stupanj slaganja	Odgovori ispitanika	
	F	*%*
Slažem se	19	34.54
Ne slažem se	17	30.92
Djelomično se slažem	19	34.54
Ukupno:	55	100.00

U tablici br. 9 prikazani su rezultati koji govore o tome da li je nastava kvalitetnija, ako učenici rade češće istraživačke zadatke uz primjenu multimedijalnih i digitalnih inovacija u nastavi. Rezultati ukazuju da 69,08 % ispitanika se slaže i djelomično slaže sa time da je nastava kvalitetnija ako učenici rade češće istraživačke zadatke uz primjenu multimedijalnih i digitalnih inovacija u nastavi, dok je 30,92 % ispitanika izjavljuje da se ne slažu sa navedenom tvrdnjom. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u slaganju sa ovom tvrdnjom kod ispitanika s obzirom na spol i godine radnog iskustva, ali je tvrđeno da postoji statistički značajna razlika u izjavama ispitanika s obzirom mjesto gdje se škola nalazi, gdje 73,22% nastavnog osoblja iz škola koje su u urbanim područjima se slaže sa time da je nastava mnogo kvalitetnija ako učenici rade češće istraživačke zadatke uz primjenu multimedijalnih i digitalnih inovacija u nastavi, za razliku od nastavnog osoblja iz škola u ruralnim područjima.

Tablica 10.
Multimedijalne i digitalne inovacije u nastavi, nastavnici najčešće koriste u skladu sa:

	F %	
mogućnostima škole da ih osigura	10	18.18
Interes učenika u nastavi	15	27.27
sa vlastitim kompetencijama i sposobnostima za upravljanje istim	20	36.37
sa ciljevima i zadacima iz NPP-a	10	18.18
Ukupno:	55	100.00

U tablici br. 10 prikazani su rezultati koji govore o primjeni multimedijalnih i digitalnih inovacija u nastavi. Rezultati ukazuju da 36,37 % ispitanika multimedijalne i digitalne inovacije u nastavi koristi najčešće u skladu sa vlastitim kompetencijama i sposobnostima, 27,27 % ispitanika multimedijalne i digitalne inovacije u nastavi koristi najčešće u skladu sa interesom učenika u nastavi, dok podjednak postotak ispitanika izjavljuje tj. njih po 18,18% da multimedijalne i digitalne inovacije u nastavi, najčešće koriste u skladu sa mogućnostima škole da ih osigura, kao i u skladu sa ciljevima i zadacima iz NPP-a. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u slaganju sa ovom tvrdnjom kod ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva, gdje je utvrđeno da 78% ispitanika sa preko 20 godina radnog iskustva multimedijalne i digitalne inovacije najčešće koriste u skladu sa vlastitim kompetencijama i sposobnostima za korištenje istih u nastavi.

Tablica 11.
Primjena multimedijalnih i digitalnih nastavnih pomagala prilikom provjere znanja učenika

Stupanj slaganja	Odgovori ispitanika	
	F	*%*
Uvijek	4	7.21
Često	3	5.45
Ponekad	8	14.54
Nikad	40	72.80
Ukupno:	55	100.00

U tablici br. 11 prikazani su rezultati koji govore o primjeni multimedijalnih i digitalnih nastavnih pomagala, prilikom provjere znanja učenika. Rezultati ukazuju da čak 72,80 % ispitanika multimedijalne i digitalne inovacije u nastavi ne koristi prilikom provjere znanja kod učenika. Dok 27,20 % ispitanika izjavljuje da ponekad, često ili uvijek koriste multimedijalne i digitalne inovacije prilikom provjere znanja kod učenika. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u slaganju sa ovom tvrdnjom kod ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva, gdje je utvrđeno da 100% ispitanika sa preko 20 godina radnog iskustva multimedijalne i digitalne inovacije nikad ne koriste prilikom provjere znanja učenika, a s obzirom na to gdje se škola nalazi, utvrđeno je da 93% ispitanika iz škola u ruralnim područjima multimedijalne i digitalne inovacije nikada ne koriste prilikom provjere znanja kod učenika.

Zaključna razmatranja

Pedagoška vrijednost rezultata do kojih se došlo, ogleda se u saznanjima da suvremenom nastavom dominira korištenje i upotreba audio-vizualnih nastavnih sredstava, što umanjuje monotonost u samoj nastavnoj praksi kako učenicima tako i nastavnicima. Utvrđeno je da su laptop i projektor najdominantnija nastavna pomagala koja se koriste u nastavi, te da primjena multimedijalnih i digitalnih inovacija dovodi do boljeg razumijevanja nastavnog gradiva kod učenika. Također, utvrđeno je da se primjenom multimedijalnih i digitalnih inovacija u nastavnom procesu pospješuje i unapređuje kvaliteta interakcije između aktera nastave, kao i da je nastava mnogo kvalitetnija, ako učenici rade češće istraživačke zadatke uz korištenje multimedijalnih i digitalnih inovacija u nastavi. Izvori iz koji se crpe nastavni sadržaji su raznoliki, te se u skladu sa suvremenom nastavnom tehnologijom, a s obzirom na materijalno tehničke uslove rada, većina nastavnika trudi se slijediti svjetske standarde u dostupnosti tih sadržaja u procesu interaktivnog učenja i poučavanja. Iako nalazi do kojih se došlo ukazuju da je najdominantnija živa riječ nastavnika i učenika, što je u pedagoškom smislu jako važno i pohvalno kako bi se, pored opasnosti koju pruža sve novija nastavna tehnologija u smislu tehničkih pomagala u nastavi, sačuvala živa „face to face“ komunikacija, gdje se razmjenjuju sve vrijednosti i umijeća potrebne i učeniku i nastavniku uvažavajući principe nastave, a nemoguće su bez žive riječi aktera nastave. Socioemocionalne veze i interpersonalni odnosi koji se grade u procesu neposredne komunikacije učenika i nastavnika, važna su karakteristika za razvijenije timskog rada i suradničkog učenja. Time se ističe koliko su učenik i nastavnik bitniji kao faktori nastave u odnosu na „suhe“ nastavne sadržaje, nastavna sredstva, kao i didaktičke medije i tehnička nastavna pomagala. U tom smislu, može se reći da suvremena nastava ima karakter interaktivne suradničke nastave i refleksiju suvremene paradigme obrazovanja, sa tendencijama upotrebe suvremenih didaktičkih medija i nastavne tehnologije, kao i suvremenih nastavnih sredstava, kako bi kvaliteta nastave zadovoljila prvenstveno potrebe učenika, ali i druge aktere koji sudjeluju u njenoj organizaciji i realizaciji.

Literatura

Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
Filipović, N. (1988). *Mogućnosti i dometi stvaralaštva učenika i nastavnika*. Sarajevo: Svjetlost.

Gudjons, H. i sur. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
Hrustić, F. (1990). *Dohodovni odnosi i vrednovanje rada u obrazovanju*.Tuzla: Univerzal Tuzla.
Ivošević, V. i sur. (2006). P*riručnik za profesore i studente - vodič kroz osiguranje kvalitete u visokom školstvu*. Zagreb: Agram Naklada.
Kyriacou, Ch. (l994). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
Milijević,S. (2003). *Interaktivna nastava matematike*. Banja Luka, Društvo pedagoga Republike Srpske.
Musić, H. (2009). *Mikroorganizacija nastave – determinanta odnosa između učenika i nastavnika*. Tuzla: Off Set.
Omerović, M. (2014). *Vrednovanje pedagoškog rada u školi - susret s metodičkom praksom.* Tuzla: Off Set.
Osmić, I. Tomić, R. (2008). *Diadaktika*. II prerađeno izdanje. Srebrenik: Selimpex.
****Pedagoški rječnik* (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
Perišić, M. (1988). *Evaluacija učeničkih postignuća*. Sarajevo: Svjetlost.
Poljak, V. (1985). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
Simmons, B. (2004). *Designing Evaluation for Education Projects*. Environmental Education. Department of Teaching and Learning. Illinois: Nothern Illinois University.
Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada: APA i drugi stanadardi*. Banja Luka: XBS
Vukasović, A.(1998). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor «Mi».

Muhamed Omerović
Odsjek:Pedagogija-psihologija, Sveučilište u Tuzli, Filozofski fakultet,
Dr. Tihomila Markovića 1, 75 000 Tuzla, Bosna i Hercegovina
muhamed.omerovic@untz.ba

Nedim Čirić
Međunarodni centar za cjeloživotno obrazovanje,
Ive Andrića, 75 000 Tuzla, Bosna i Hercegovina
nedimciric@gmail.com

Nermin Tufekčić
75290 Banovići, Bosna i Hercegovina
arebica@windowslive

Farizada Alispahić,
JU Prva Osnovna škola Živinice,
II Krajiške brigade br. 19, 75 270 Živinice, Bosna i Hercegovina
prva.osnovnaskola@bih.net.ba

Mirsada Tulumović-Kalajac,
JU Prva Osnovna škola Živinice,
II Krajiške brigade br.19, 75 270 Živinice, Bosna i Hercegovina
mirsada.2515@hotmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 507-520

Evaluation of Application of Multi Media and Digital Innovations in Internal Reform quality of Teaching in Contemporary Schooling System

Muhamed Omerović[1], Nedim Čirić[2], Nermin Tufekčić, Farizada Alispahić [3]
and Mirsada Tulumović-Kalajac[3]
[1] Faculty of Philosophy, University of Tuzla, Bosna and Herzegovina
[2]International Centre for Lifelong education, Tuzla, Bosna and Herzegovina
[3]JU First Primary school Živinice, Živinice, Bosna and Herzegovina

Abstract

Characteristics of quality of contemporary education result partly from evaluation forms and principles based on education reform and which are based on the essence and purposefulness of educational work of schools. The central question the paper discusses is monitoring and evaluation of application of innovations in teaching practice. Evaluation is performed by establishing of complexity of work, responsibilities in work, establishing of work conditions and encompasses the level of a special expert knowledge, abilities, creativity and experience in order to have successful execution of educational tasks. Evaluation, as a component of any well organized and performed activity, has to be systematical by which the degree of efficiency is increased as well as the final result of the educational work. The goal of monitoring is establishing of quality and quantity of work with students in teaching, preparation for teaching, work in extracurricular activities, cooperation with social environment, planning and programming of work, professional training, and the like. Related to this, methodological organization of teaching in which the special accent is on teaching assets, didactic media and teaching technology is of existential importance for sustainability of quality of contemporary teaching. Results acquired by analytic descriptive method and survey method as a variant of analytic descriptive method and with application of suitable instruments of research for evaluation of quality of contemporary teaching imply that there will be no changes in order to change something but those changes are conditioned by necessity of teaching persons involved in teaching and that it will previously be coordinated with possibilities that school can provide, abilities of teachers, specified plans and programs, and so on.

Key words: *innovations in teaching, evaluation and grading, methodological organization of teaching, didactic media and teaching technology, quality of teaching.*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 521-528

Student participation in school life in the function of the education for democratic citizenship and education rights

Jehona Rrustemi
Faculty of Education University of Prishtina "Hasan Prishtina"

Abstract

Students' participation in school life is one way of expressing the education for democratic citizenship and education for their rights. The importance of students' participation in school life lies in the opportunities given to students to solve various problems in school, to ensure their equal treatment, to fulfil their interests, and to do changes and improvements that are necessary in the school.

This research was conducted within the project „Concepts of citizenship to primary school students in Kosovo" and its objective is to reflect the students' participation in school life and their awareness of the importance of their participation in school life.

The research was conducted with students of grade eight of lower secondary school and of different ethnic background (Albanian, Turkish, Bosnian, Serbian, Roma, Egyptian and Ashkali). The research included 171 schools of various municipalities of Kosovo with a total of 1,700 respondents.

The research was conducted through a standardized questionnaire from the ("International Civic and Citizenship Education Study", (2009), iccs.acer.edu.) adapted to the needs of our research. The research of the knowledge of students about education for democratic citizenship and education for human rights through students' participation was conducted by using methods of theoretical analysis, descriptive method and statistical method.

Results of the survey are very important because they present the knowledge of Kosovar students for democratic citizenship and education for their rights through students' participation in school life and their reflection on the usefulness of participation in school life.

Keywords: *Interests; Improvement; Supplement; Solution; Treatment.*

Introduction

Student participation in school life reflects the knowledge of students about education for democratic citizenship and education for human rights. The implementation of the New Curriculum Framework of Kosovo in 2001 has played an important role in Kosovar students' knowledge about education for democratic citizenship and education for human rights.

The aim of this framework has been to support the development of students' knowledge, skills, and attitudes that a democratic citizenship requires. Their accomplishment will enable young people to obtain the skills and competencies needed for the mainstream public life, to be active and responsible citizens in a pluralist democratic society, to cultivate and to respect their rights and the rights of others (Kosovo curriculum framework (2001) pdf). The values of education for democratic citizenship were integrated in the new teaching textbooks containing teaching content which were written in line with the Curriculum Framework.

A special contribution to the education of students for democratic citizenship and education for human rights has been given by the subject of civic education through which students build social skills such as: skills to cooperate, to communicate, to participate in debates, to resolve conflicts, to negotiate etc.

In light of these developments of the education system in Kosovo, *the citizenship* of students went through changes as well. To this end, in order to identify the knowledge of Kosovar students for democratic citizenship, a research was conducted within the project '*Concepts of citizenship among the students of schools of Kosovo"* which has been implemented in cooperation of three institutions: Kosovo Education Centre, University of Education in Zyrich (PHZH) and the Faculty of Education in Prishtina.

Aim of study/research

The aim of the research is to highlight the knowledge of Kosovar students on the education for democratic citizenship and education for their rights through their participation in school life.

Research questions

1. How much do Kosovar students agree that the expression of their opinions in an organised way helps in solving problems in school?
2. How much do Kosovar students agree that their influence in school is greater when they act together than when acting individually?
3. How much are Kosovar students willing to join with others when talking with the teacher in case a student in their class is treated unfairly?
4. What is the opinion of Kosovar students that the election of their representatives to make recommendations on school management makes schools better?
5. What is the level of interest of Kosovar students in their school problems?

Representative group

The representative group of this research consists of 171 schools of different municipalities of Kosova including the urban and rural areas.

The respondents are 1700 students of grade 8 and of different ethnic background (Albanian, Turkish, Bosnian, Serbian, Roma, Egyptian and Ashkali).

Scientific methods

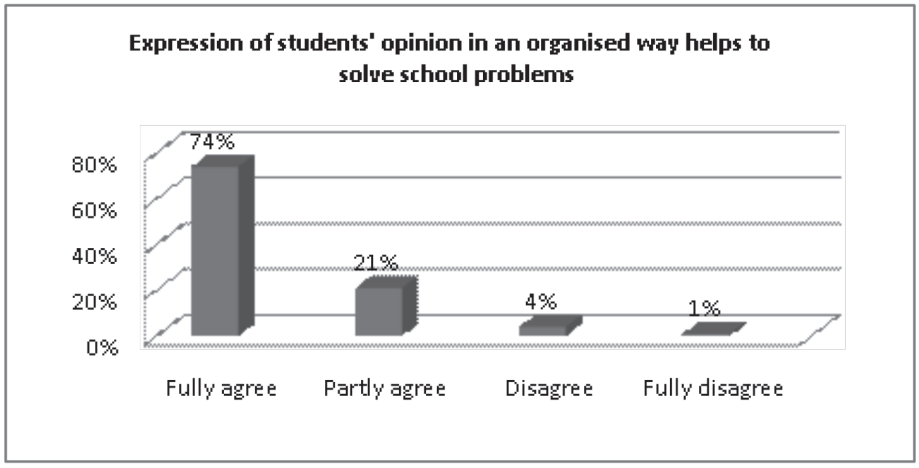
The research of the knowledge of students about education for democratic citizenship and education for human rights through students' participation was conducted by using methods of theoretical analysis, descriptive method and statistical method.

The applied technique is the survey whereas the survey instrument is a standardized questionnaire for students and prepared by „International Civic and Citizenship Education Study" and adapted to the needs of Kosovar students.

Data analysis

The expression of students' opinions in an organised way

Student participation in school life is explained in different ways, one of which is expressing students' opinion in an organized way allowing them to solve the various problems they encounter. To solve problems in an organized way, students have had the opportunity to learn from the learning contents of different subjects, especially from the content of Civic Education, which covers the topics of creating clubs, creating various organizations which have a specific objective, for ex. to improve the social issues. Based on various research related to student participation in school life, the expression of students' opinions in an organized way is useful for the students themselves because it enables the development of debating skills, negotiation skills, and group decision taking skills, the promotion of the values of citizenship and socialisation of students, even the establishment of positive relations of students with their teachers (,'Why is participation important? Pdf.Hertfordshire County council'').

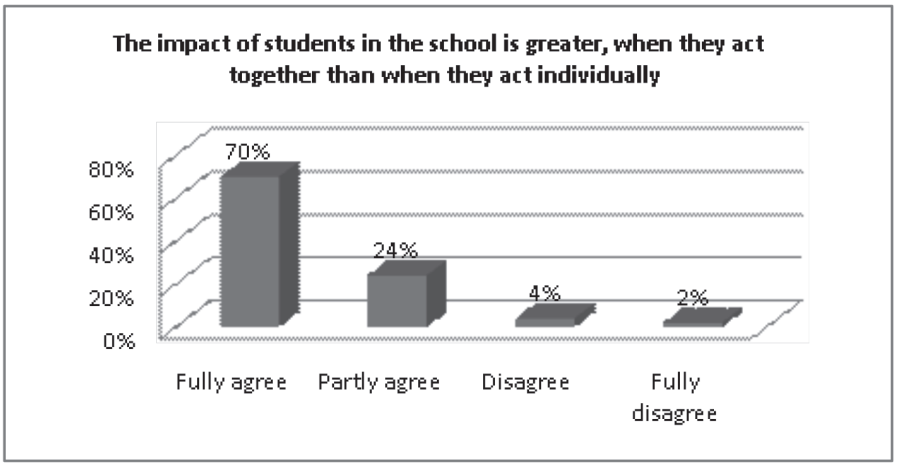


Histogram 1.

In order to understand how important Kosovar student consider the expression of their opinion in an organised way, it can be seen in histogram, no.1, whereby 74% of students *fully agree* that *"Expression of students' opinion in an organized way helps to solve school problems"*, 21% of students *partly agree*, 4% *disagree* and 1% of students *fully disagree*. These results show the impact of teaching content in the development of student's knowledge for the values of democratic citizenship.

The impact of interaction of students in the school

The impacts are always stronger and more reasonable when students act together than when acting individually. Student participation in school life is expressed also through the interaction of students in school. Reforms in education made in recent years in Kosovo which were followed with the development of various training for teachers in the school, have influenced also the changing role of the students by treating them now as subject in the classroom, giving them freedom to interact, communicate with one another for academic and social matters. According to research conducted in the world, interaction provides opportunities for students to protect themselves, the opportunity to have a complete development, the opportunity of meeting their needs and promoting the development of citizenship (Promoting children and young people's participation, (2014),Pdf). Even, possibilities to change things in school and society.

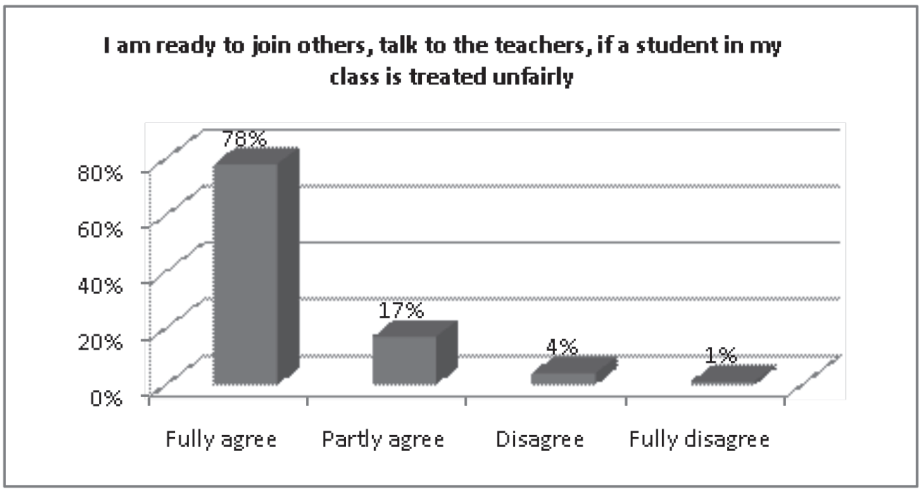


Histogram no.2

The histogram no.2 shows that students perceive interaction as one of the factors through which they can change things in the school since out of the total number of surveyed students, 70% *fully agree* that "*The impact of students in the school is greater, when they act together than when they act individually"*, 24% of students *partially agree*, 4% *disagree* and 2% of students *fully disagree*. From these results we understand that students have sufficient knowledge what to do to change the situation, which is proved by their knowledge for democratic citizenship in general.

Readiness that students show to help each other

Respect, justice, understanding, tolerance and other values of democratic citizenship that exists between people are expressed with their readiness to help each other. Besides the role of families that have an important role to the knowledge of Kosovar students about the values of democratic citizenship, learning contents, in particular the content of Civic Education which cover topics of justice, tolerance, etc. have also an important role. In this regard, of particular importance are the modern techniques of learning that involve students in what is called „cooperative learning" which help in developing students' skills and habits for their rights and those of others in general, in forming new values and attitudes, in accepting and respecting different opinions and also in shaping prosocial and human biheviour in general (Salihu, L. Zabeli, N. Hoti, D. (2006). [The rights of the Child and the Ethics of the Teacher], (pg. 70-71)).



Histogram no.3

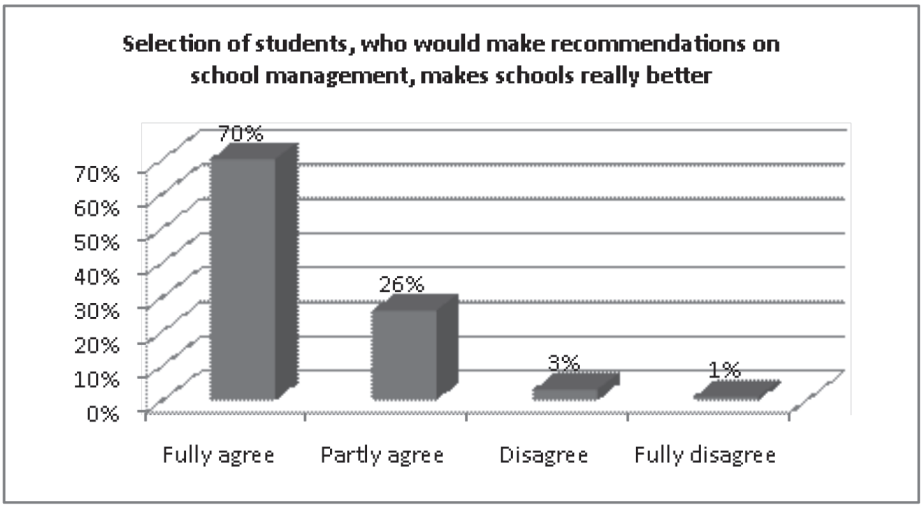
Histogram no.3 shows the readiness of Kosovar students to help each other since out of all surveyed students, 78% *fully agree, "I am ready to join others, talk to the teachers, if a student in my class is treated unfairly",* 17% *partly agree,* 4% *disagree* and 1% of students *fully disagree*.

These results not only reflect the students' participation in school life but also show that Kosovar students are aware of their rights that are guaranteed by law and if any of them is treated unfairly in the classroom, they are willing to talk with their teachers as well.

Election of students' representatives who would suggest changes on the way the school is managed

The main factor that encourages the students to participate in school life is the election of the representatives of the students in the school which is thought to have a positive impact in the school management. In Kosovo, school management is determined by the Administrative Instruction in 2003. According to Article 2 of this Administrative Instruction, the school governing bodies in Kosovo are: the School Director, School Governing Board and Students' Council. The

Article 12, of this Administrative Instruction also prescribes the election of Students' Council in the school. According to paragraph 1 of Article 12, each school establishes the Students' Council, which consists of at least one student from each class, elected by secret ballot for all schools at level 2 and 3. The functioning of the Students' Council is defined in paragraph 2 of Article 12 according to which the function of Students' Council is to work in improving the learning environment, working conditions, and interests relating to the welfare of students, and to present these matters to the school director and School Governing Board (UA-4-Organet_Qeverisese_Shkolles.pdf, [Administrative instruction], MASHT). Based on the education legislation in Kosovo, students are as well part of the school management. So when students want to do something at school they address their demands to the authorities in charge of the school through Students' Council. The demands are usually addressed to the school management which then forwards them to the School Governing Board.

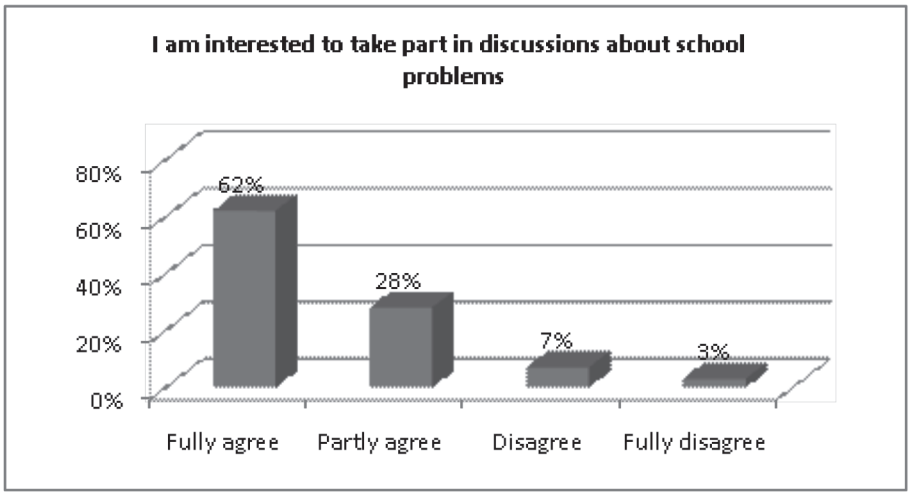


Histogram no.4

Histogram no. 4, shows that students perceive the selection of students' representatives as an important act for school matters, since out of all respondents, 70% *fully agree*, that se *"Election of students, who would make recommendations on school management, makes schools really better "*, 26% *partly agree*, 3% *disagree* and 1% of students *fully disagree.* These results reflect the desire of students to be part of the school management, which is also proved by their knowledge about democratic citizenship.

Students' interest about problems of the school

The participation of Kosovar students in school life is also expressed by their interest in discussions dealing with school problems. In this regard, the interest of students in discussing school problems shows the knowledge of Kosovar students for school rules and their school rights. It is necessary that Kosovar students get familiar with their rights and this is guaranteed by the Administrative Instruction of 2010 „Code of Conduct and Disciplinary Measures for School Students". Article 2 of this Instruction defines the rights of students, Article 3 defines the obligations of students and Article 4 defines actions which are forbidden for students (giz2013-alb-seminari-5.pdf ,[Seminar 5. Cooperation and development of school]). In this context, the interest that students show for school problems enables intellectual, emotional and social development, which prepares them to play an active role in the democratic life and to be cooperative, communicative, more involved in debates, negotiations and problem solving among different social groupings.



Histogram no.5.

Histogram no. 5 shows the level of interest that students show for school problems because out of all surveyed students, 62% fully agree, that *"I am interested to take part in discussions about school problems",* 28% partly agree, 7% disagree and 3% of students fully disagree.

The data obtained from the research show that the interest of students to participate in discussions dealing with school problems is not the same since different opinions of students were observed on this issue. These results not only show deficiencies in teaching contents of the subject of civic education but also the realistic state of school management in Kosovo, which shows that students are not involved at the appropriate level in school management.

Conclusions

From the results of this research on student participation in school life, we can draw the following conclusions and recommendations which can be of service to teachers, authors of textbooks of the subject of civic education, students and other stakeholders, to improve and complement certain values of civic education. Therefore, following the analyses of the results presented in the histogram, we can conclude that:

1. Students perceive the expression of their opinions in an organized way as an important factor that helps in solving problems in their school;
2. It is obvious that for each issue impacts are greater when people act together than when acting individually. Therefore, students of Kosovo fully agree that they have a stronger impact in school when acting together than individually;
3. Readiness to help each other is at a high level among Kosovar students and this is proved by results whereby 78% of students fully agree that they are ready to help each other;
4. The election of their representatives to suggest changes in school management is perceived by the students of Kosovo schools as an important factor;
5. The interest that Kosovar students show to participate in discussions related to the school problems is not at the appropriate level.

Recommendations

Referring to the conclusions that came out of the research, we recommend the following:

1. Teachers and school communities should encourage students to express their opinions freely, so their opinions always would be part of the changes and improvements to school issues.
2. All students of schools should always act together in order to accomplish their interest in their schools.

3. Teachers and school communities should always elect the representative of students in the school through voting and then they should always respect their suggestions, in order to create a positive climate in the school, which would improve and increase teaching quality and students results.

The school community, especially teachers should involve students in discussions about school problems, and to even support their fair opinions. Involving students in such discussions would encourage cooperation between students, the cooperation of students with teachers and with school community. This would encourage students to love their school, their teachers and their school community in general. Cooperation is the key to avoiding and resolving potential problems in school. Therefore, this would be the only to achieve that students could feel the ownership approach towards their school, in which they can create, change and improve many issues.

In the end, it can be stated that student participation in school life is a practical guide through which students can practice and improve the values of democratic citizenship. Therefore, the results of this research will serve to improve the democratic process in schools and to cultivate in students and school community the genuine values of education for democratic citizenship and education for human rights.

References

"International Civic and Citizenship Education Study"2009 , from http://iccs.acer.edu.au/

Bahtiri, Sh. Krasniqi, Sh. Aliu, H. (2013). Edukata qytetare, [Civic Education], VIII. Dukagjini, Pristina.

Fountain, Susan (1995). „It's Only Right!: A Practical Guide to Learning About the Convention on the Rights of the Child", Tirana, UNICEF.

Judith L. Meece. (2002) Child and Adolescent Development for Educators. McGraw-Hill. pg.10.

Konventa për të drejtat e fëmijës, [Convention for the Rights of the Child] (1999). UNICEF, Prishtinë

Kosovo curriculum framework 2001, from http://www.mashtgov.net/advCms/documents/New%20Kosova%20Curriculum%20Framework.pdf. 04.092014

Plani dhe programi mësimor,[Teaching Plan and Programme], (Syllabus) 8 (2005), Prishtina

Promoting children and young people's participation, Pdf 2014, from http://www.alcoholeducationtrust.org/wp-content/uploads/2014/12/Promoting-participation.pdf 02.02.2015

Salihu, L. Zabeli, N. Hoti, D. (2006). Të drejtat e fëmijës dhe etika e mësimdhënësit. [The rights of the Child and the Ethics of the Teacher], (pg. 70-71). Prishtina

Stregthening Participation of children and young people with disability in advocacy, From file:///C:/Users/InfoCom/Downloads/141064+CDA+Issues+Paper+Strengthening+Participation+FINAL_WEB.pdf, 02.02.2015

Udhëzim administrative, [Administrative instruction], MASHT[I] 04/2003, From http://www.mashtgov.net/advCms/documents/UA-4-Organet_Qeverisese_Shkolles.pdf. 14.04.2014

,'Why is participation important? Pdf.Hertfordshire County council'', from http://www.hertsdirect.org/docs/pdf/w/participation1.pdf18.11.2013

A students Rights Handbook, from https://acluvt.org/pubs/student_rights_handbook.pdf 25.02.2015

Teknikat e mësimdhënies, [Modern teaching techniques], from http://edukimi.webs.com/22.01.2015

Seminari 5 Bashkëpunimi dhe zhvillimi i shkollës. [Seminar 5. Cooperation and development of school], from http://www.giz.de/expertise/downloads/giz2013-alb-seminari-5.pdf 10.02.2015

Jehona Rrustemi
Faculty of Education University of Prishtina "Hasan Prishtina",
Rr. "Agim Ramadani", p.n., 10000 Prishtina, Kosovo
jehonarrustemi@hotmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Prethodno priopćenje
stranice: 521-528

Uključenost učenika u život škole u funkciji obrazovanja za demokratsko građanstvo i obrazovna prava

Jehona Rrustemi
Fakultet obrazovanja Sveučilište u Prištini "Hasan Prishtina", Priština, Kosovo

Sažetak

Uključenost učenika u život škole jedan je od načina izražavanja obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Važnost uključivanja učenika u život škole leži u mogućnostima koje su dane učenicima za rješavanje različitih problema u školi, za osiguravanje jednakih postupaka za sve, za udovoljavanje svojim interesima te za unošenje promjene i poboljšanje rada škole. Ovo istraživanje dio je projekta "Koncepti građanstva kod učenika osnovnih škola na Kosovu", a cilj je prikazati sudjelovanje učenika u radu škole i njihovo osvještavanje o važnosti njihova uključivanja. Istraživanje je provedeno s učenicima osmih razreda niže srednje škole. Istraživanjem je pokriveno 171 škola iz različitih općina na Kosovu, ukupno 1700 ispitanika. Istraživanje je provedeno putem standardiziranoga upitnika „Međunarodno istraživanje o građanstvu i građanskom odgoju" koji je prilagođen potrebama ovoga istraživanja. Rezultati istraživanja vrlo su bitni jer ukazuju na znanje učenika na Kosovu o demokratskom građanstvu i obrazovanju za ljudska prava kroz uključivanje učenika u život škole i njihovo razmatranje učinkovitosti sudjelovanja u životu škole.

Ključne riječi: *dodatak; interesi; poboljšanje; rješenje, tretman*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 529-537

Metoda scenarija u odgojnim znanostima

Nenad Suzić i Ankica Suzić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Banja Luci

Sažetak

Metoda scenarija je jedna od fitologijskih metoda koja se ne koristi dovoljno u pedagogiji, sociologiji ili psihologiji. Naime, ona se malo koristila kao znanstvena metoda. Autori ovdje daju pregled uvjeta i okolnosti pod kojima se scenarij koristi u pedagogiji kao znanosti koja mora predviđati budućnost. Pedagogija ne može bez predviđanja budućnosti jer će djeca koja danas upisuju prvi razred svoje školovanje završiti za 12 do 18 godina, a potom stečene kompetencije primjenjivati još 40 godina. Dakle, pedagogija mora barem 50 godina unaprijed sagledati budućnost. Kako je to moguće ako pedagogijsku futurologiju nemamo razvijenu kao znanstvenu disciplinu? Moguće je uz futurologiju koja se upravo konstituira. To je znanstvena disciplina koju pedagogija tek konstituira. Prednost ovog pristupa je u tome što će ovu disciplinu, ako je pedagogija znanstveno konstituira, druge znanosti rado posuditi od pedagogije. Autori ovdje daju ne samo statističke obrasce za primjenu scenarija u metodološkom značenju, nego i matematičke pretpostavke za efikasno izračunavanje djelovanja pojedinih scenarija. Osim toga, ovdje ćemo naći i epistemološki aparat koji nam nudi matematički model za aplikaciju teorije igranja uloga. Sve u svemu, jedan sasvim novi pristup zanimljiv za suvremene metodologije.

Ključne riječi: *scenarij, futurologija, budućnost, kvantifikacija, igranje uloga*

Scenarij kao metoda u futurologiji

Ako se upitamo kako anticipirati budućnost na organiziran način, odgovor će biti u upotrebi scenarija. Za razliku od drugih metoda, scenarij nam omogućuje sagledati budućnost u različitim opcijama. Danas kada je komunizam napustio historijsku scenu i kada je kapitalizam pri kraju svog historijskog djelovanja, možemo očekivati da se u budućnosti krećemo ka neorobovlasništvu ili ka neohumanizmu, a moguće je i da još dugo ostane status quo. Pol Raskin razvija tri scenarija za budućnost društvenih odnosa: 1) za konvencionalni svijet kakav poznajemo, 2) za barbarizaciju i 3) za veliku tranziciju (Raskin i suradnici, 2002, str. 14). Prednost ovakvog predviđanja je što nam nudi više od jedne opcije za budućnost, a s obzirom da na budućnost možemo utjecati, to nam omogućuje da sagledamo loše strane jedne opcije, dobre strane druge, te da se opredijelimo kako ćemo djelovati.

Da li na budućnost možemo djelovati? Kada ne bismo mogli utjecati na vlastitu budućnost, tada ne bi bilo smisla da čovjek upisuje bilo kakvu školu ili da započinje gradnju kuće. Ne samo da možemo utjecati na budućnost, nego ju možemo i planirati. Ako uporno i sistematski djelujemo u pravcu ostvarivanja svojih ciljeva, tada imamo veliku šansu da ih i ostvarimo. Ako ne planiramo budućnost, nećemo je ni imati. „Da bismo kreirali budućnost obrazovanja, moramo izvesti imaginativne alternativne slike budućnosti“ (Toffler, 1970, str. 403). Metod scenarija pruža nam mogućnost da izvedemo više scenarija za budućnost, da sagledamo prednosti i nedostatke svakog od njih te da potom odlučimo koji scenerij je optimalan i da planiramo aktivnosti i okolnosti pod kojima ćemo realizirati željeni scenarij.

Osnovni cilj scenarija kao metoda u futurologiji je osigurati racionalnu akciju za moguću budućnost. „Važnije od predviđanja, cilj scenarija je podržati dobre informacije za racionalnu akciju osiguravanjem uvida u okviru moguće budućnosti“ (Raskin i suradnici, 2002, str. 14). Poređenje različitih scenarija može biti izvedeno po unaprijed postavljenim kriterijima, ali i na osnovu

intuicije eksperta koji poredi. Prednost je u tome što se na ovaj način osigurava šira vizija, šira perspektiva nego što nam to omogućuju metodi zasnovani na modelima, ulogama ili trendovima.

U kazalištu scenarij predstavlja ono što je učinak igre ili glume. Kao metod u futurologijskoj nauci, scenarij mora zadovoljiti nekoliko kriterija: 1) ponuditi slike budućnosti, 2) dati projekcije tih slika u najznačajnijim točkama vremena, 3) predvidjeti tijek događaja i 4) predvidjeti uvjete u budućnosti. Svaka od tih pretpostavki ovdje će biti temeljitije objašnjena.

Slike budućnosti koje prikazujemo metodom scenarija trebaju anticipirati različite varijante budućnosti, da predstave optimističku, pesimističku i neku umjerenu perspektivu. Ove slike nam trebaju omogućiti da se odlučimo za jednu od tih opcija ili da izvedemo novu opciju koja bi predstavljala optimalni scenarij za budućnost na kome smo odlučili raditi.

Vremenska projekcija slika u budućnosti ne može bez osvrtanja na prošlost. „Globalni scenarij zasnovan na dvije znanosti – našem razumijevanju historijskih obrazaca i aktualnih uvjeta koji određuju fizičke i socijalne procese, kao i na imaginaciji – omogućuje da artikuliramo alternativne puteve razvoja i mijenjanja okoline“ (Raskin i suradnici, 2002, str. 14). Herman Kahn je, na primjer, svoju projekciju budućih 200 godina zasnovao na 200 godina u prošlosti (Kahn, Brown i Martel, 1976). Projektirane u budućnost, slike treba bazirati na određenim vremenskim razmacima ili ciljevima. Na primjer, možemo projektirati slike koje očekujemo na kraju XXI. stoljeća, ali i odrediti ključne godine ili periode u kojima prikazujemo slike koje projektiramo na putu do kraja XXI. stoljeća.

Predviđanje tijeka događaja slično je radnji u kazalištu. Ovdje možemo predvidjeti i uloge, s tim što svaka uloga ne mora biti igrana. Na primjer, možemo predvidjeti ulogu tehnologije ili energije, ulogu novih društvenih odnosa ili znanosti. Ako predviđamo uloge ljudi i njihovo djelovanje u profesiji, znanosti ili umjetnosti, tada možemo dati slike ili scene koje prikazuju najznačajniji uticaj tih uloga na predviđenu budućnost. Važno je da osiguramo sagledavanje tijeka događaja.

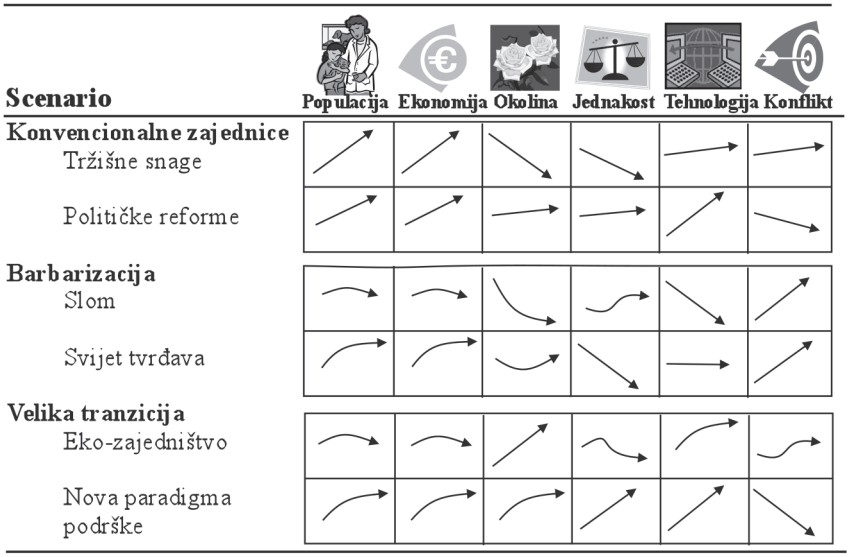
Predviđanje uvjeta u kojima će u budućnosti biti ostvaren određeni scenarij podrazumijeva anticipiranje djelovanja socijalnih, tehnoloških, znanstvenih i okolinskih utjecaja na scenarij koji razvijamo. Ako smo, na primjer, predvidjeli pesimistički scenarij po kome su do kraja XXI. stoljeća potrošene zalihe fosilnih goriva, tada ćemo pretpostaviti da ljudi još nisu izumili nove izvore jeftine i ekološki čiste energije, a na osnovu toga nove socijalne i društvene odnose praćene velikim krizama i socijalnim nemirima. Ako u drugom scenariju predvidimo da će ljudi izumiti tehnologiju baziranu na besplatnoj energiji, tada opet moramo anticipirati nove socijalne i društvene odnose jer postoji velika vjerojatnost da će ljudi koji danas raspolažu glavninom svjetskog kapitala naći načina da ovu tehnologiju prigrabe kako bi osigurali svoju supremaciju u budućnosti.

Kada zadovoljimo ova četiri uvjeta, imat ćemo scenarij koji zadovoljava preduvjete za kvalitetno predviđanje budućnosti.

Praktična primjena scenarija

Scenarij metod se koristi u raznim oblastima i u brojnim varijantama. Naravno, to kako ćemo razviti scenarij ovisi od oblasti i fenomena koji želimo predvidjeti u budućnosti. Ovaj metod spada u kategoriju kvalitativnih istraživanja, ali nije isključeno da autor ili istraživač koristi i kvantitativne pokazatelje kako bi izveo jasnije slike ili scene koje projicira u budućnosti. U svrhu bolje projekcije scena istraživač se može služiti statističkim, odnosno kvantitativnim metodima, grafičkim prikazima, kvalitativnim metodima kao i igranjem uloga.

Kao ilustracija za primjenu metoda scenarija ovdje će poslužiti rad Pola Raskina i njegovih suradnika (Raskin i suradnici, 2002) u kome je on s 36 slika prikazao tri scenarija budućnosti.



Grafikon 1. Tri scenarija budućnosri (Raskin i saradnici, 2002, str. 16)

Prvi scenarij ima 12 slika i prikazuje konvencionalni svijet u 12 slika. U šest slika prikazuje kakva bi utjecaj ostvarila tržišna privreda na populaciju, ekonomiju, okolinu, jednakost među ljudima, tehnologiju i konflikte. Grafički je prikazao u kojoj od ovih sfera možemo očekivati rast, stagnaciju ili pad (Grafikon 1). Isti kriteriji primijenjeni su na političke reforme, a potom na barbarizaciju i veliku tranziciju kao alternativne opcije predviđanja budućnosti. Deskripcijom i tumačenjem svake od 36 slika u Grafikonu 1 možemo dobiti vrlo korisne pokazatelje za budućnost, a potom se odlučiti koju opciju da podržavamo, za koju djelovati. Sada je na istraživaču da kombinira kako izvesti scenarij i da li će podatke kvantificirati i podvrgnuti metodološkoj statističkoj obradi.

Kako kvantificirati podatke pri upotrebi scenarija? Postoje brojni načini za tu kvantifikaciju. Za ilustraciju neka nam posluži Grafikon 1. Ako u pravokutnicima izbrišemo grafičke linije, možemo od eksperata ili procjenjivača zatražiti da u svaki pravokutnik unesu jednu brojku sa semantičkog diferencijala gdje se skalom Likertovog tipa procjenjuje od –5, preko 0 do +5, pri čemu –5 znači da će se pojava maksimalno negativno razvijati ili opadati, nula znači da neće biti promjena, a + 5 znači da će se pojava ili fenomen razvijati maksimalno pozitivno, maksimalno progresivno. Kvantitativnom obradom ovih skalnih vrijednosti lako možemo zaključiti kojoj opciji ili viziji budućnosti ispitanici daju prednost, ali i ispitanike možemo razvrstati po kriteriju kojoj opciji se priklanjaju: optimističkoj, konvencionalnoj ili pesimističkoj.

Scenarij možemo predstaviti i tabelarno. Za ilustraciju tabelarnog prikaza scenarija poslužit će Tablica 1, koju je priredio Pol Raskin sa suradnicima (2002).

Tablica 1.
Arhetipski pogledi na svijet (Raskin i suradnici, 2002, str. 17)

Pogled na svijet	**Prethodnik**	**Filozofija**	**Moto**
Konvencionalne zajednice			
Tržišne snage	Adam Smit	Tržišni optimizam; Skrivena i posvećena ruka	Ne brini, budi sretan.
Plotičke reforme	Keiniz Brantlend	Politički nadzor; Politička skrb	Razvitak, okolina, jednakost preko bolje tehnologije i menadžmenta

Pogled na svijet	Prethodnik	Filozofija	Moto
Barbarizacija			
Slom	Malthus	Egzistencijani mrak; katastrofa u odnosu populacije i resursa	Dolazi smak svijeta.
Svijet tvrđava	Hobbes	Socijalni haos; prljava priroda čovjeka	Red preko snažnog vođe.
Velika tranzicija			
Eko zajedništvo	Morris i socijalni utopisti (Gandhi)	Pasdtoralna romansa; dobro za sve ljude; industrijalizam kao zlo	Ljepota je u malim stvarima.
Nova paradigma podrške	John Stuart Mill	Održivi razvitak kao globalna evolucija	Ljudska solidarnost, nove vrijednosti, umjetnost življenja.
Mutna vizija	Tvoj brat u ljubavi (vjerovatno)	Nema velike filozofije.	Šta će biti, biće.

Ovdje vidimo da danas možemo prepoznati zagovornike svih tipova budućnosti; jedni govore o skorom smaku svijeta, drugi traže snažnog vođu, treći kažu opusti se i uživaj, što će biti, bit će. Sve u svemu, najlošije će proći oni koji imaju mutnu viziju budućnosti. Oni su spremni da stvari prepuste stihiji, a da potom kukaju nad vlastitom sudbinom. Ovakvo sagledavanje budućnosti jasno nam ukazuje na zablude s kojima živimo, jer ako sagledamo proces koji sadašnji odnos proizvodi u budućnosti, vidjet ćemo da već godinama živimo u zabludi. Jedna od takvih je i zabluda o tržišnoj ekonomiji. „Jedna od zabluda o tržišnoj ekonomiji je tržišni optimizam, teza da skrivena ruka dobro funkcionirajuće ekonomije predstavlja ključ za rješavanje socijalnih, ekonomskih i ekoloških problema“ (ibidem, str. 17). Autor dalje razlaže koliko je tržišna ekonomija nehumana i da vodi raslojavanju, te izvodi tabelarni prikaz potrošačkog i postpotrošačkog društva (ibidem, str. 56) te navodi kako „Ekonomska nejednakost među nacijama i unutar nacija raste“ (ibidem, str. 20). U uvjetima kada sagledamo kako ovaj trend progresivno raste, jasno je da možemo anticipirati drugačiju budućnost i konstruirati drugačiji model prosperitetan za vlastitu naciju i za sve ljude na planeti Zemlji.

Scenarij može prognozirai i negativnu budućnost. Primjer jednog takvog scenarija nalazimo kod Maksa Ottea (Otte, M), njemačkog profesora, eksperta za burzovna pitanja, koji je 2006. godine napisao knjigu „Slom dolazi“ (*Der Crash commt*). U ovoj knjizi Otte predviđa dva ključna krizna talasa, i to 2008. i 2012. godine. Knjiga je postala hit tek nakon 2008. godine kada se prvi val svjetske krize i dogodio. Tada je knjiga prevedena u velikom broju zemalja, a kod nas objavljena 2009. Ovdje prenosimo skraćenu verziju njegovog negativnog scenarija za budućnost.

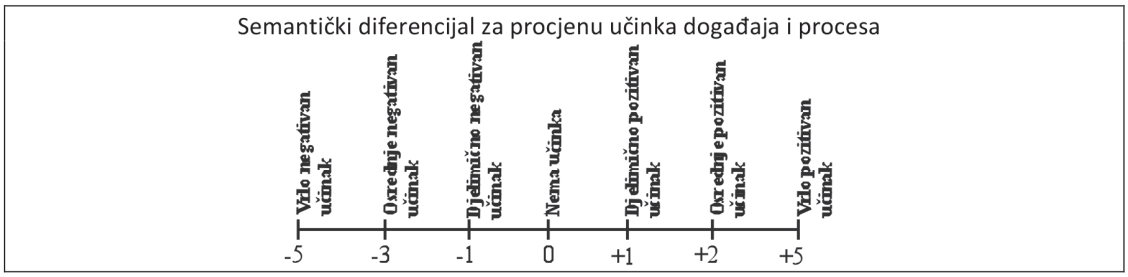
Tablica 2.
Krizni scenarij budućnosti (Ote, 2009, str. 174)

Krizni scenari	Rizici za vaš imetak
1. Slom tržišta nekretnina ili akcija sa nadovezujućom deflatornom ekonomskom krizom	– Gubitak vrijednosti akcija, – Gubitak radnih mjesta, – Porast cijena uvoznih roba, – Pad cijena nekretnina.
2. Prikradajuća deflacija	– Gubitak vrijednosti akcija, – Povećanje poreza, – Usporavanje ekonomskog rasta.
3. Potajno oduzimanje vlasništva	– Prosječan radni čovjek ne može ništa da odvoji *na stranu*, za krizna vremena.
4. Preraspodjela imetka od dolje ka gore	– Prosječan radni čovjek ne može ništa da odvoji *na stranu*, za krizna vremena.
5. Masovna devalvacija dolara	– Gubitak vrijednosti državnih obveznica u SAD, pad dolara i posljedice navedene pod 1.
6. Kriza drugih moneta	– Više slobode za djelovanje evropskih zemalja.

Scenarij Maksa Otea ne bi nas previše brinuo da se njegova realizacija već 2008. godine nije počela ostvarivati. Poznato je da nije dobro predviđati na kratke staze, posebno ako su ta predviđanja konkretna. Razlog za to je vrlo jednostavan: ljudi će vrlo brzo saznati koliko ste bili uspješni u predviđanju. S druge strane, tu djeluju pravi znanstveni odgovori; naime, nigdje nije konkretnije primjenjiva teza da je praksa verifikator istine kao što je to u kratkoročnim predviđanjima. Neke fenomene moramo kratkoročno predviđati. Kombinacija kratkoročnih i dugoročnih predviđanja čini se da nigdje nije tako potrebna kao u sferi obrazovanja. Konkretno, mladog čovjeka treba upisati na fakultet, izmjerili smo njegove profesionalne sklonosti, ali nemamo predstavu kakve su mu šanse da se s diplomom koju će steći i zaposli.

Kvantifikacija scenarija

Iako spada u kvalitativne metode, scenarij možemo kvantificirati; podatke koje prikupimo ovim metodom možemo kvantitativno statistički i metodološki obraditi. Ova obrada nije nužna, ali može biti korisna, posebno ako istraživač želi snimiti procjene eksperata ili šire populacije ispitanika o tome kako oni vide događaje i procese u budućnosti. Model koji ovdje nudimo razvijen je na osnovu ideje Pola Raskina i suradnika (2002, str. 16). Na tom polazištu osmišljena je Radionica 1 (PPS: Planiraj pomoću scenarija). Cilj ove radionice je uvesti sudionike u jednu od tehnika izrade i korištenja metoda scenarija u pedagogijskom planiranju.



Grafikon 2. Semantički diferencijal

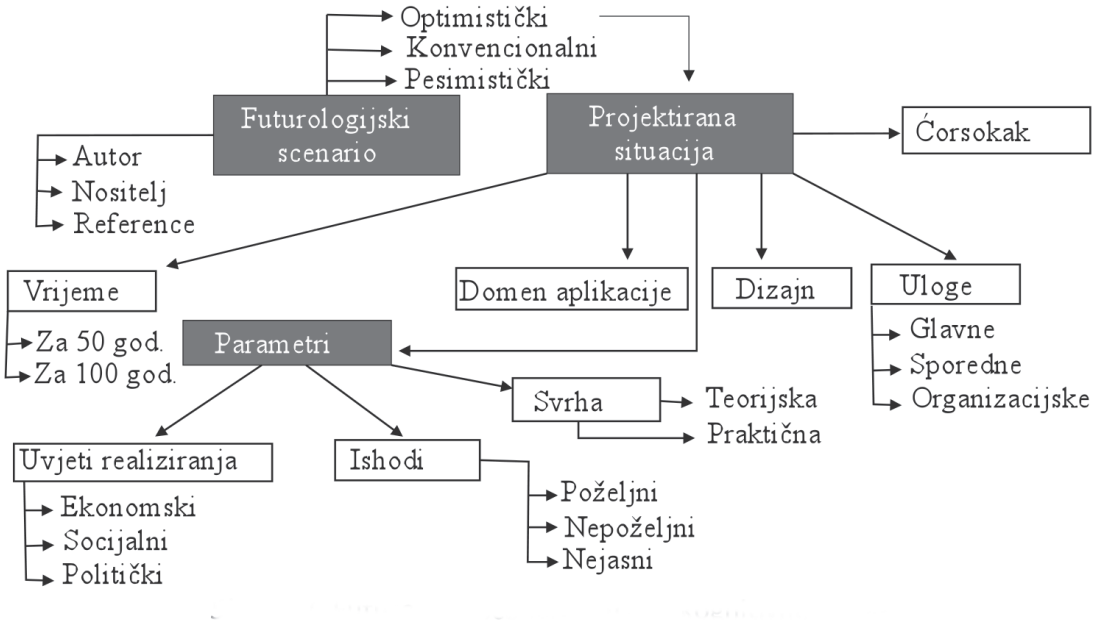
Voditelj prvo objašnjava što je to i kako se koristi semantički diferencijal. Nakon toga sudionici popunjavaju scenarij budućnosti i futuristički scenarij (Tabela 3) tako što unose jednu od skalnih procjena semantičkog diferencijala u svaku scenu. Nakon toga se vodoravno sumiraju procjene za svih pet scena, odnosno za svaku opciju ili viziju budućnosti: pesimističku, konvencionalnu i optimističku. Na ovaj način možemo saznati koje su procjene za ispitanike prioritetne, koje scene im se čine najvažnijim i kako oni rezonuju o budućnosti.

Tablica 3.
Futuristički scenarij

Scenario	Koliko će značaja u budućnosti imati:				
	Tehnologija mijenja ljude	Radno vrijeme nestaje	Novac nestaje	Jednakost najvažnija	Učenje neobavezno
Pesimistička vizija (raslojavanje, neorobovlasništvo)	Scena 1	Scena 2	Scena 3	Scena 4	Scena 5
Konvencionalna budućnost (blagi progres, malo promjena)	Scena 6	Scena 7	Scena 8	Scena 9	Scena 10
Optimistička vizija (podrška među ljudima, nema gladi, simedonija)	Scena 11	Scena 12	Scena 13	Scena 14	Scena 15

Scenarij u formi kognitivne mape

Kada želimo sačiniti futurološki scenarij na raspolaganju su nam brojne mogućnosti za njegovo dizajniranje. Važno je da poštujemo četiri kriterija ili preduvjeta za primjenu scenarija kao futurološkog metoda.



Shema 1. Futurološki scenarij u formi kognitivne mape

Primjer mape predstavljen je u Shemi 1. Radi se o kognitivnoj mapi koja može poslužiti za konkretiziranje bilo koje futurologijske projekcije. Na osnovu nje možemo projektirati ključne scene budućnosti za fenomen koji opserviramo putem scenarija, a možemo analizirati i projektirati svaku scenu zasebno. Ukoliko, recimo, svaku scenu iz prethodne tabele razvijemo putem ove mape, izbjeći ćemo nepotrebne zablude ili ćorsokake, predvidjet ćemo ključne vremenske točke, anticipirati uloge i očekivane ishode. Dakle, zadovoljićemo sve uvjete za primjenu scenario metoda.

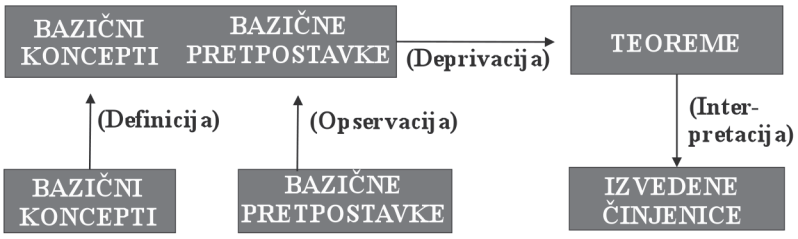
Kognitivna mapa na Shemi 1 može poslužiti i za izvođenje ili kreiranje akcijskog programa i strategije djelovanja ukoliko se želimo uključiti u realiziranje nekog od projekata za budućnost ili ukoliko želimo podržati jednu od opcija budućnosti koju nudi scenarij. Kada izvodimo scenarij za budućnost, poželjno je imati u vidu trendove koji su već generacijama evidentni. Na primjer, ako projektiramo budućnost obrazovanja, treba imati u vidu da se nejednakost među ljudima već stoljećima povećava (Raskin i suradnici, 2002, str. 20), ali i to da progres donosi neslućene mogućnosti za ljudski rod. „Kraj gladi i siromaštva, te univerzalno pravo na zdravstvenu zaštitu i punoću života mogu biti dostignuti 2050. godine“ (ibidem, str. 32). Ovo ne znači da će to biti i ostvareno, ali ćemo se s autorom složiti da je čovječanstvo dostiglo tu razinu razvitka.

Na Shemi 1 skicirano je da u scenariju budućnosti moramo predvidjeti i uvjete. Ovo je jedna prednost scenarija u odnosu na statističke metode, jer podrazumijeva da uzmemo u obzir i neke uvjete koji će mijenjati liniju trenda, odnosno statistički progres koji uzimamo iz prošlosti. Takav slučaj je s prirastom stanovništva. „Kada siromašni imaju pristup zdravstvenoj zaštiti, obrazovanju i ekonomskoj sigurnosti, rast populacije dobiva trend pada“ (ibidem, str. 37). Scenarij ne isključuje statističke metode, ali ih koristi za bolje projektiranje scena budućnosti. Da bismo imali jasniji uvid u to kako i koliko opada natalitet u uvjetima zdravstvene zaštite, ekonomske sigurnosti i kvalitetnog obrazovanja, poželjno je da uzmemo podatke za one zemlje koje su to prošle u određenom historijskom periodu, te da njihov natalitet poredimo s natalitetom nerazvijenih i da dobijemo jasniju sliku ili scenu budućnosti.

Igranje uloga u scenario metodi

Neki teoretičari smatraju da je igranje uloga značajniji metod od scenarija, da u predviđanju budućnosti ima značajnije mjesto (Helmer, 1983), ali poznato nam je da ni najbolji glumac ne može odigrati svoju ulogu ako nema scenarij. Samim tim što objedinjuje niz glavnih i sporednih uloga, scenarij je metodološki prioritetniji od bilo koje uloge. S druge strane, ni najbolji scenarij nije efikasan ako uloge nisu dobro postavljene i odigrane. Igranje uloga ovisi od vrste igre. Ako igramo Shakespearea u kazalištu, tada će cilj svih glumaca biti da što više doprinesu uspjehu predstave, svi imaju isti cilj. Ako igramo poker, tada će cilj pojedinca biti da on odnese novac, a da ostali izgube. Tada je cilj suprotstavljen. Kada je u pitanju igranje uloga kao znanstveni metod, tada govorimo prvenstveno o matematičkoj teoriji. „Teorija igre je matematička teorija koja operira s kompetetivnim situacijama u koje su uključeni igrači, scene i rezultati" (ibidem, 1983, str. 205). Bez obzira koja igra je u pitanju, scenarij metod koristi teoriju uloga kako bi što jasnije prikazao scene i uloge koje prate te scene u budućnosti.

Epistemološki aparat koji nam nudi matematički model za apliciranje teorije igranja uloga ovdje će nam biti od posebne koristi (Shema 2). Problem u matematičkom pristupu teoriji uloga jeste u tome što se neke komponente teorije uloga ne mogu dovesti u okvire aksiomatizacije. Da bi igranje uloga bilo unaprijed definirano, nužno je poći od teorije nužnosti (Shema 2). Umjesto aksiomatskog apliciranja ovog teorijskog modela u praksi, u matematičkoj znanosti su neki teoretičari pribjegli korelacijskim ukrštanjima teorijskih polazišta s onim što se događa u realnom svijetu (Helmer, 1983, str. 208). Ako svaku ulogu koju predvidimo u futurologijkom scenariju podvrgnemo ovom modelu, dobit ćemo mnogo jasniju sliku, imat ćemo mnogo jasnije scene za ono što predviđamo. Konkretno, ako interpretaciju koju ostvaruje određeni glumac ili efekat koji ulogom ostvaruje neki proces ili sredstvo, kao što je na primjer novac, ponovo preispitamo s obzirom na bazni koncept i bazne pretostavke, ako izvedene činjenice na ovaj način opserviramo, imat ćemo jasnu sliku koliko je dana uloga dobro realizirana i šta treba korigirati.



Shema 2. Epistemologiji aparat za matematičku teoriju nužnosti (Helmer, 1983, str. 207)

U životu se često odvijaju kompetetivne igre u kojima se stvari dešavaju po modelu pobjeda ili poraz, takav slučaj je s tržišnom ekonomijom u kojoj treba nadmašiti konkurenciju, tako je u medijima i drugim sferama naše svakodnevnice. S druge strane, čovjeku je potrebniji model „pobjeda-ili-pobjeda" (Brilhart, Galanes, and Adams, 2001, str. 108) u kome nema poraženih. Takvih situacija u životu je mnogo više jer je čovjek po prirodi socijalno biće. Primjer je obrazovanje, zdravstvo, građevinarstvo i većina sfera čovjekovog života. Model iz Sheme 2 možemo koristiti za koncipiranje uloga, za praćenje i valorizaciju njihove realizacije. Na primjer, nastavnik je u školi zbog učenika. Ako on nastoji obrnuti ovaj odnos i igrati ulogu velikog diktatora, mi ćemo ga vratiti na bazični koncept, na bazične pretpostavke našeg scenarija i tražit ćemo da u skladu s usvojenom teoremom korigira i svoju ulogu interpretira na adekvatan način.

Literatura

Brilhart, J. K., Galanes, G. J., & Adams, K. (2001). *Effective group discussion: Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Helmer, O. (1983). *Looking forward: A guide to futures research*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.

Kahn, H., Brown, W. i Martel, L. (1976). *Slijedećih 200 godina*. Zagreb: Stvarnost.

Оте, М. (2009). *Слом долази*.[Slom dolazi] Бања Лука: Романов.

Raskin, P., Banuri, T., Gallopín, G., Gutman, P., Hammond, A., & Swart, R. (2002). *Great transition: The promise and lure of the times ahead*. Boston: Stockholm Environment Institute.

Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York: Bantam Books.

Toffler, A. (1981). *Future shock: The third wave*. New York: Bantam Books.

Nenad Suzić
Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci
Univerzitetski grad, Bulevar vojvode Petra Bojovića 1A,
78000 Banja Luka, Bosna i Hercegovina
nenad_szc@yahoo.com

Ankica Suzić
Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci
Univerzitetski grad, Bulevar vojvode Petra Bojovića 1A,
78000 Banja Luka, Bosna i Hercegovina
nenad_szc@yahoo.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication,
pages: 529-537

The scenario method in educational sciences

Nenad Suzić and Ankica Suzić
Faculty of Philosophy University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

Abstract

The scenario method is one of futurological method that has not enough been used in pedagogy, sociology or psychology. It is little used as a scientific method. The authors here provide an overview of the conditions and circumstances under which the scenario used in pedagogy as a science method that needs to predict the future. Education must predict the future, because children who now entered the first class, complete their education for 12 to 18 years, and then apply the acquired competencies another 40 years. Thus, pedagogy has at least 50 years in advance to look at the future. How is it possible that pedagogical futurology we have not developed as a scientific discipline? It is a scientific discipline that constitutes only pedagogy. The advantage of this pris-dull is that it will discipline if the pedagogy of science constitutes, other science gladly borrow from pedagogy. The authors here provide not only the statistical patterns of application scenarios in the methodological sense, but also the mathematical prerequisites for the efficient calculatiing the effect of certain scenarios. In addition, here we will find and epistemological apparatus which gives us a mathematical model for the application of the theory of role play. All in all, a completely new approach and a new method that interesting for contemporary methodologies.

Keywords: *scenario, futurology, future, quantification, role-playing*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 538-550

Povezanost osobnog iskustva učitelja pripravnika s načinima učenja i poučavanja usmjerenih na učenika

Alma Škugor i Marija Sablić
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Nastava usmjerena na učenika u odgojno – obrazovnom sustavu ne mora proizlaziti iz stavova koje učitelji imaju prema takovom načinu učenja i poučavanja već se može povezati i s njihovim osobnim iskustvom tijekom cjelokupnog obrazovanja. Cilj je ovoga rada ispitati stavove učitelja pripravnika o nastavi usmjerenoj na učenika. Stavovi su ispitivani pomoću upitnika Nastava usmjerena na učenika (Škugor, 2013). Upitnik je konstruiran pomoću dvije subskale, Načini učenja i poučavanja (Cronbach Alpha = .83) i Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika (Cronbach Alpha = .90), Likertovog tipa od četiri stupnja na kojima su sudionici procjenjivali svoje slaganje s navedenim tvrdnjama. U istraživanju je sudjelovalo 156 učitelja pripravnika. Rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji pripravnici izuzetnu važnost pridaju raznolikim aktivnostima i samostalnom radu učenika. Pri tome pridavanje važnosti određenom načinu učenja i poučavanja ne znači kako sudionici isti primjenjuju u praksi. Pearsonov koeficijent korelacije pokazao je nisku i pozitivnu korelaciju na faktorima Aktivnost i samostalnost učenika (.26) te Nastava usmjerena na učenika (.19) s Nastavom usmjerenom na učitelja. Dobiveni se rezultati mogu interpretirati u skladu s osobnim iskustvom koje sudionici imaju s nastavom usmjerenom na učitelja. Naime, oni uviđaju nedostatke takve nastave te smatraju važnim poticati raznolike aktivnosti i samostalnost učenika te načine učenja i poučavanja koji nastavu usmjeravaju na učenika.

Ključne riječi: *nastava usmjerena na učenika, nastava usmjerena na učitelja, osobno iskustvo, poučavanje, učenje, učitelji pripravnici*

Uvod

Zbog važnosti uloge i mjesta učitelja u društvu njihovo je inicijalno osposobljavanje te daljnje usavršavanje jedno od najvažnijih pitanja obrazovne politike u svim zemljama. Unatoč donesenim dokumentima poput Nastavnog plana i programa (2006), Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (2006), Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) te izvješćima Centra za vanjsko vrednovanje, rezultatima PISA, TIMMS, PIRLS programa u nas je i dalje prisutan raskorak između teorije i prakse. Paradigmatični pomak od nastave usmjerene na učitelja prema nastavi usmjerenoj na učenika zahtijeva brojne promjene kojih su pedagozi, didaktičari, metodičari i učitelji svjesni već dugi niz godina, ali zbog tromosti obrazovnoga sustava do promjene nastavne paradigme na provedbenoj razini još uvijek nije došlo. Neupitno je da novi pristup učiteljskoj profesiji stavlja učitelja u novi položaj te da se sadržaji inicijalnoga obrazovanja učitelja kao i sadržaji cjeloživotnoga učenja i usavršavanja trebaju temeljiti na paradigmi nastave usmjerene na učenika. Inicijalno obrazovanje budućih učitelja trebalo bi se temeljiti na nastavi koja će na egzemplaran način predstavljati obrazac koji će budući učitelji moći primjenjivati u vlastitoj praksi. Matijević i Radovanović (2011) učiteljima početnicima savjetuju da učenike potiču da učine sami sve što mogu ili u suradnji s drugim učenicima, da postavljaju pitanja, objašnjavaju jedni drugima, traže odgovore, demonstriraju, prezentiraju, zaključuju, pišu, crtaju, osmišljavaju, kreiraju, ponavljaju i rezimiraju. Knobloch i Whittington (2002, str. 332) navode deset čimbenika koji utječu na poučavanje učitelja početnika:

- podrška i povratne informacije,
- znanje i obrazovanje,
- poučavanje i iskustvo poučavanja za vrijeme studija,
- pozitivne interakcije s učenicima,
- pripremljenost i očekivanja,
- nastavni izvori i nastavna oprema,
- osobna pozadina – iskustvo,
- intrinzična motivacija,
- izolacija, bespomoćnost,
- ostali čimbenici poput administrativnih poslova, školskih procedura, radnog opterećenja i nerealnih očekivanja.

Konstruktivizam podrazumijeva pristup usmjeren učeniku, a temelji se na učenikovu razumijevanju novih informacija i njegovim prethodnim iskustvima (Sherman i Kurshan, 2005). U usporedbi s tradicionalnim pristupom, konstruktivizam stvara drugačiji set pretpostavki o učenju i predlaže nova instrukcijska načela što pred učitelje stavlja izazov prevođenja filozofije konstruktivizma u stvarnu praksu (Jonassen, 1991). Učenik se više ne smatra kontroliranim korespondentom kao u biheviorizmu, već znanstvenikom (Solomon, 1994 prema Karagiorgi i Simeou, 2005) koji aktivno konstruira znanje tijekom nastojanja stvaranja smisla svijeta na temelju osobnih filtera: iskustava, ciljeva, znatiželje i uvjerenja. U konstruktivističkom diskursu aktivnost učenja ne odlikuje pasivnost, već aktivan stav osobe koja uči - uključenost u ono što se uči, istraživačke aktivnosti, rješavanje problema i suradnja s drugima (Mušanović, 2000). Konstruktivistički pristup poučavanja naglašava važnost primjene *hands-on* i *minds-on* aktivnosti, učenja otkrivanjem, problemske, istraživačke i projektne nastave te praktičnoga rada i pokusa. U nastavne je scenarije potrebno implementirati situacije u kojima će učenik umjesto učiteljeva nametanja gotovih rješenja češće sam tragati za novim istinama, inzistirati na divergentnome i stvaralačkom mišljenju. Cilj je ističe Prtljaga (2010) stvoriti kreativnoga učenika s razvijenom fluentnošću (sposobnost korištenja brojnih ideja pri rješavanju problema) i fleksibilnošću mišljenja (sposobnost promjene mišljenja tijekom rješavanja problema). Koballa, Graber, Coleman i Kemp (2000) navode da je sa stajališta konstruktivizma potrebno više istraživanja o uvjerenjima budućih učitelja o učenju i poučavanju, strukturi kurikuluma, ciljevima učenja i utjecaju okruženja na učenje učenika.

Mnoga dosadašnja istraživanja govore o tome kako budući učitelji sebe vide pri izvođenju nastave, tj. realiziraju li nastavu usmjerenu na učitelja ili na učenike. Thomas, Pederson i Finson (2001) naglašavaju da tradicionalan način poučavanja na svim razinama – osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj ima dugu povijest i da zbog toga snažno utječe na učiteljevo razumijevanje nastavnoga procesa i poučavanja. Barnes (1992) tvrdi da učitelji imaju mentalne modele koji čine skup međusobno povezanih očekivanja prije ulaska u učionicu. Mentalni modeli su profesionalni okviri koji su nastali kao rezultat individualnih i društvenih iskustava, očekivanja i vrijednosti. Nespor (1987) tvrdi da iskustva i epizodno pamćenje iz prošlosti budućega učitelja služi kao podloga ili inspiracija njegove učiteljske prakse. Svaki učitelj ima vlastita uvjerenja o poučavanju i učenju koja utječu na njegove nastavne strategije i ponašanje (Hewson i Kerby, 1993). Calderhead i Robson (1991 prema Thomas i sur., 2001) su izvijestili da učitelji održavaju žive slike nastave iz vlastitoga iskustva kao i studenti. Ove slike utječu na tumačenje iskustva dobivenoga na temelju poučavanja i snažno utječu na znanja i praksu koju će primjenjivati kao učitelji.

Istraživanja Ercan i Altun (prema Yasar i Anagun, 2007) nalaze kako učitelji negativnima procjenjuju stručna usavršavanja tijekom kojih nisu osposobljeni za ovakav pristup nastavi usmjerenoj na učenika, a najviše poteškoća imaju pri evaluaciju učeničkih postignuća. Meral i Colak (2009) u svojim istraživanjima otkrivaju kako je razina uvjerenja što ih učitelji i budući učitelji imaju o nastavi usmjerenoj na učenika viša u odnosu na onu koja se tiče nastave usmjerene na učenika. Bay, Ilhan, Aydin, Kinay, Yigit, Kuzu i Ozyurt (2014) nalaze kako su najvažniji izvori znanja učitelja o nastavi usmjerenoj na učenika dodiplomsko i poslijediplomsko obrazovanje, profesionalno usavršavanje i individualna nastojanja. Posnanski (2002) važnima navodi simulacije nastav-

nih situacija u kojima tutor preuzima ulogu učitelja, a studenti ulogu učenika te na taj način uvježbavaju različite situacije i stječu iskustvo koje će kasnije moći primijeniti u razredu s učenicima. Rezultati istraživanja (De Neve, Devos i Tuytens, 2015) pokazuju kako autonomija učitelja, njihov trajni profesionalni razvoj i samoefikasnost neposredno utječu na stvaranje okruženja za učenje usmjereno na učenika. Applethon i Kindt (1999 prema Palmer, 2006) navode da učitelji početnici najčešće izbjegavaju *hands-on* učenje te koriste nastavne strategije koje se temelje na čitanju i pisanju upravo zbog niske procjene samoefikasnosti poučavanja. Mnoga istraživanja provedena s učiteljima pripravnicima potvrđuju da se procjena samoefikasnosti poučavanja povećava kada učitelji povećaju svoja znanja iz nastavnoga predmeta. Woolfolk Hoy (2000) navodi da su se prve godine radnoga staža pokazale izuzetno važnima za dugoročni razvoj učiteljske samoefikasnosti poučavanja. Učitelji pripravnici koji se procjenjuju više samoefikasni također pokazuju veće zadovoljstvo u poučavanju, manje su pod stresom, optimističniji su, svoju pripremu za nastavni proces procjenjuju boljom, teškoće pri poučavanju manjim, a podršku koju dobivaju iz okoline većom što sve djeluje na daljnje jačanje njihove samoefikasnosti (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy i Hoy, 1998). Posnanski (2002) smatra da su programi za profesionalna usavršavanja učitelja također jako važni jer je istraživanjima potvrđeno kako se tim usavršavanjima najučinkovitije povećava procjena samoefikasnosti poučavanja učitelja.

Nastavu je potrebno u najvećoj mogućoj mjeri usmjeriti na učenika, uvažavajući pri tome njegovo prethodno znanje i poštujući njegove osobne konstrukcije. Na taj bi se način učeniku omogućilo razvijanje stvaralačkih sposobnosti te konstrukcija znanja, sposobnosti, vještina i navika. U cijelome je nastavnome procesu važna suradnja učenika, rasprava i dijeljenje ideja što uz vješto učiteljevo usmjeravanje dovodi do novih spoznaja. Cilj su ovakvoga pristupa poučavanju različite mogućnosti primjene znanja kako u školskome kontekstu tako i u svakodnevnim životnim situacijama (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003).

Metoda

Cilj je ovoga rada ispitati stavove učitelja pripravnika o nastavi usmjerenoj na učenika. Istraživanje se bavi sljedećim pitanjima:

Primjenjuju li učitelji pripravnici načine učenja i poučavanja usmjerene na učenika?

Koliko su se često učitelji pripravnici tijekom svoga školovanja susretali s načinima učenja i poučavanja usmjerenim na učenika?

Postoji li povezanost između osobnog iskustva učitelja pripravnika s načinima učenja i poučavanja usmjerenim na učenika?

U istraživanju je korištena metoda anketiranja. Kao instrument prikupljanja podataka korišten je upitnik Nastava usmjerena na učenika (Škugor, 2013) kojim se ispituju stavovi učitelja pripravnika o nastavi usmjerenoj na učenika. Upitnik je konstruiran pomoću dvije subskale.

Obje se subskale sastoje od sadržajno istih 45 tvrdnji na kojima ispitanici imaju različit zadatak procjene slaganja s navedenim tvrdnjama.

Na prvoj subskali, nazvanoj Načini učenja i poučavanja (Cronbach Alpha = .83), ispitanici su pomoću skale Likertovog tipa od četiri stupnja, pri čemu je 1 - u potpunosti nevažno do 4 - u potpunosti važno, procjenjivali važnost navedenih tvrdnji za učenje i poučavanje Pid-a usmjereno na učenika. Na drugoj subskali, nazvanoj Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika (Cronbach Alpha = .90), ispitanici su također pomoću skale Likertovog tipa od četiri stupnja, pri čemu je 1 - nikada do 4 – uvijek, procjenjivali zastupljenost navedenoga tijekom njihovoga školovanja od 1. do 4. razreda, odnosno njihovo osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika. U istraživanju su sudjelovali učitelji pripravnici (N=156) zaposleni u osnovnim školama s područja pet županija Istočne Hrvatske. Empirijsko je istraživanje provedeno tijekom akademske godine 2013./2014.

Prikupljeni su podaci empirijskoga istraživanja obrađeni kvantitativno pomoću statističkoga programa SPSS 20.0 for Windows.

U obradi podataka za utvrđivanje deskriptivnih obilježja pojedinih čestica i subskala korišteni su postupci univarijatne analize kojima su dobiveni deskriptivni parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalna i maksimalna vrijednost. Kako bi se utvrdile latentne dimenzije oko kojih se grupiraju manifestne varijable koje se nalaze u podlozi interkorelacije čestica, proveden je postupak multivarijatne analize primjenom faktorske analize te su dobiveni pokazatelji odnosa i povezanosti čestica, kao i dio ukupne varijance koja je zajednička svima ili određenom manjem broju varijabli. Odluka o konačnom broju faktora donesena je na temelju *Cattelov Scree testa*.

Rezultati rasprava

Faktorska analiza upitnika Nastava usmjerena na učenika

S obzirom da je upitnik Nastava usmjerena na učenika (Škugor, 2013) već korišten, provedena je faktorska analiza glavnih komponenata uz kosokutnu rotaciju kako bi se provjerila faktorska struktura upitnika. Kriterij ekstrakcije faktora bio je Kaiser-Guttmanov kriterij karakterističnih korijena iznad 1. Za obje se subskale pokazalo da tako izlučeni faktori nisu smisleni i interpretabilni. Cattelov Scree test sugerirao je trofaktorsku strukturu stoga su ponovljene faktorske analize s ograničenjem na 3 faktora, koje su rezultirale smislenim i interpretabilnim faktorima. Faktorska zasićenja su na pojedinim faktorima obje subskale bila skoro identična uz izuzetak čestica *„učenik aktivno sudjeluje u grupnom radu*“, *„učenik pasivno prati nastavu*“, “*učitelj potiče učenike da usporede ono što su znali s onim što su saznali promatranjem*“ i *„učitelj povezuje nastavne sadržaje sa životnim situacijama i daje primjere iz života*“, koje su imale zasićenja samo na odgovarajućim faktorima subskale Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika, dok zasićenja na subskali Načini učenja i poučavanja nisu prelazila minimalnih ,30. Stoga su te čestice uključene samo u kompozitne rezultate odgovarajućih faktora subskale Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika. Također, čestica *„učitelj je odgovoran za okruženje u kojem učenici uče*“ na subskali Načini učenja i poučavanja imala je zasićenja na faktoru 3 (Aktivnost i samostalnost učenika), dok je na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika imala zasićenja na faktoru 1 (Nastava usmjerena na učenika). S obzirom da po svom sadržaju čestica može odgovarati smislu oba faktora, uključena je u ukupni rezultat na onom faktoru svake subskale kojeg je faktorska analiza sugerirala. Kompozitni rezultati pojedinih faktora subskala Načini učenja i poučavanja i Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika izračunati su kao jednostavne linearne kombinacije. Značenje faktora na obje subskale može se opisati kao Faktor 1: Nastava usmjerena na učenika, Faktor 2: Nastava usmjerena na učitelja i Faktor 3: Aktivnost i samostalnost učenika.

Na subskali Načini učenja i poučavanja dobiveni faktori objašnjavali su 39,53% ukupne varijance rezultata dok su na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika objašnjavali 43, 92% ukupne varijance rezultata. Budući da su faktori interpretabilni te da su zadržane čestice zadovoljile statističke kriterije, u daljnjem je koraku provjerena pouzdanost tipa unutrašnje konzistencije za svaki od pojedinih faktora posebno. Pri provjeravanju pouzdanosti korišten je Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti (Tablica 1). Na subskali Načini učenja i poučavanja Faktor 1: Nastava usmjerena na učenika, sastoji se od 9 čestica. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosi .80. Faktor 2: Nastava usmjerena na učitelja sastoji se od 16 čestica, a koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosi .86. Faktor 3: Aktivnost i samostalnost učenika sastoji se od 16 čestica, a koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha za ovaj faktor iznosi .83.

Tablica 1.
Deskriptivni podaci i koeficijenti pouzdanosti faktora na subskali Načini učenja i poučavanja

Faktori na subskali Načini učenja i poučavanja	M	SD	Min	Max	Teorijski raspon	Cronbach Alpha
Nastava usmjerena na učenika	32.39	3.45	21	36	9 - 36	.80
Nastava usmjerena na učitelja	40.71	7,97	19	64	16 - 64	.86
Aktivnost i samostalnost učenika	57.72	4.70	46	64	16 - 64	.83

Na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika Faktor 1: Nastava usmjerena na učenika sastoji se od 12 čestica. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha za prvi faktor iznosi .93 (Tablica 2). Faktor 2: Nastava usmjerena na učitelja sastoji se od 17 čestica, a koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosi .85. Faktor 3: Aktivnost i samostalnost učenika sastoji se od 16 čestica. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosi .92.

Tablica 2.
Deskriptivni podaci i koeficijenti pouzdanosti faktora na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika

Faktori na subskali Osobno iskustvo	M	SD	Min	Max	Teorijski raspon	Cronbach Alpha
Nastava usmjerena na učenika	34.10	8.18	12	48	12 – 48	.93
Nastava usmjerena na učitelja	47.70	8.40	26	67	16 – 68	.85
Aktivnost i samostalnost učenika	39.56	11.05	16	64	16 - 64	.92

Procjena važnosti načina učenja i poučavanja

Tablice 3, 4, i 5 prikazuju deskriptivne podatke za svaku česticu na faktorima *F1 - Nastava usmjerena na učenika, F2 - Nastava usmjerena na učitelja* i *F3 – Aktivnost i samostalnost učenika* za ukupan uzorak ispitanika na subskali *Načini učenja i poučavanja*. Za utvrđivanje deskriptivnih obilježja pojedinih čestica korišteni su parametri minimalna i maksimalna vrijednost, aritmetička sredina i standardna devijacija.

Dobiveni rezultati za *F1 – Nastava usmjerena na učenika* pokazuju da se raspon aritmetičkih sredina (Tablica 3) kreće od *M=3.53* do *M=3.73,* što govori o visokom slaganju sudionika s navedenim tvrdnjama. Najniža vrijednost slaganja, odnosno najniža aritmetička sredina odnosi se na tvrdnju *„Učitelj potiče učenike da istražuju i promatraju pojave i procese i kada nisu u školi.“* (*M=3.53; SD=.64*). Najviša vrijednost slaganja odnosi se na tvrdnje *„Učitelj povezuje nastavne sadržaje sa životnim situacijama i daje primjere iz života*.“, (*M=3.7;3 SD=.49*) i *„Učitelj potiče razvijanje kompetencija, rješavanje problema i razmišljanje o nastavnom sadržaju*.“, *(M=3.73; SD=.51).* Ovakvi rezultati upućuju na zaključak da se sudionici slažu u procjeni važnosti nastave usmjerene na učenika te prepoznaju i procjenjuju ulogu učitelja u poučavanju usmjerenom na učenika. Nadalje, pretpostavlja se da sudionici visokim slaganjem s važnošću razvijanja kompetencija učenika, pokazuju razumijevanje važnosti usklađivanja nastave usmjerene na učenika s europskim kompetencijskim okvirom. Međutim, želimo li stvarno promijeniti položaj učenika u nastavi od pasivnog primatelja informacija do aktivnog sudionika nastavnoga, školskoga, a kasnije i društvenoga života, potrebno je učiniti korak dalje. Potrebno je primjenjivati one metode koje potiču, ne samo usvajanje znanja nego sposobnosti, vještine i stavove, koje omogućavaju i potiču samostalnost i inicijativnost učenika, sposobnost rješavanja problema, sposobnost djelovanja, komuniciranja i razmišljanja o nastavnom sadržaju.

Tablica 3.
Deskriptivni pokazatelji na subskali Načini učenja i poučavanja za F1 - Nastava usmjerena na učenika

Čestice	M	SD	Min	Max
Učitelj povezuje nastavne sadržaje sa životnim situacijama i daje primjere iz života.	3.73	.49	2	4
Učitelj potiče učenike na postavljanje pitanja.	3.58	.62	1	4
Učitelj uvažava različite sposobnosti i interese učenika.	3.57	.69	1	4
Učitelj kontinuirano i na razne načine prati napredovanje učenika.	3.67	.57	2	4
Učitelj postavlja pitanja kojima potiče učenike na razmišljanje.	3.62	.54	2	4

Čestice	M	SD	Min	Max
Učitelj proširuje nastavne sadržaje ovisno o interesu i znatiželji učenika.	3.57	.59	1	4
Učitelj potiče razvijanje kompetencija, rješavanje problema i razmišljanje o nastavnom sadržaju.	3.73	.51	1	4
Učitelj potiče učenike da istražuju i promatraju pojave i procese i kada nisu u školi.	3.53	.64	1	4
Učitelj potiče učenike da usporede ono što su znali s onim što su saznali promatranjem.	3.62	.53	2	4

Iz dobivenih rezultata (Tablica 4) za *F2 – Nastava usmjerena na učitelja* vidljivo je da se raspon aritmetičkih sredina kreće od *M=2.17* do *M=3.17* što ukazuje na nešto manje slaganje sudionika sa svim tvrdnjama. Najmanje se slažu s tvrdnjom *„Učitelj određuje koji učenik će sudjelovati u kojem istraživačkom ili projektnom zadatku bez obzira na interes učenika.“, (M=2.17; SD=.95),* dok najveće slaganje pokazuju za tvrdnju *„Učitelj opisuje pokus i donosi zaključke.“, (M=3.17; SD=.92*). Ovakvi rezultati pokazuju kako učitelji pripravnici nastavu još uvijek procjenjuju iz pozicije važnosti učitelja kao središta nastavnog procesa. Matijević (2012) naglašava važnost novih metodičkih scenarija i didaktičkoga dizajna prostora i opreme koji su u skladu s novim teorijama učenja te medijima komuniciranja. Dakle, pretpostavlja se kako se učitelji pripravnici nedugo nakon početka izvođenja vlastite nastavne djelatnosti, vraćaju tradicionalnom pristupu nastavi. Stoga se postavlja pitanje je li problem u sustavnom obrazovanju učitelja ili u okruženju koje je još uvijek neprimjereno i neadekvatno za provođenje nastave usmjerene na učenika. Većina istraživanja prema Grabinger i Dunlap (1994) predlažu praktičnu primjenu nastave usmjerene na učenika, koja uključuje i bogato i poticajno okruženje za učenje. Ono podrazumijeva rad u malim skupinama, metode diskusije, debate i oluje ideja. Nastava usmjerena na učenika povećava socijalnu interakciju, međusobno razumijevanje i razvijanje kritičkoga mišljenja. Složene promjene koje se događaju u našem društvu kao i globalna ekonomija trebaju pojedinca koji može rješavati različite zadatke, surađivati s drugima, kritički misliti i rješavati probleme.

Tablica 4.
Deskriptivni podaci za čestice na subskali Načini učenja i poučavanja za F2 - Nastava usmjerena na učitelja

Čestice	M	SD	Min	Max
Učitelj izlaže nastavne sadržaje, učenici ga slušaju.	2.78	.88	1	4
Učitelj se strogo drži nastavnih sadržaja propisanih nastavnim programom.	2.44	.92	1	4
Učitelj koristi udžbenik kao glavni izvor znanja.	2.29	.83	1	4
Učitelju je najvažnije da učenik zapamti činjenice koje su potrebne za uspješno rješavanje ispita znanja.	2.67	.87	1	4
Učitelj određuje način na koji učenik rješava problem.	2.53	.83	1	4
Učenik uči najčešće u frontalnom obliku rada.	2.22	.75	1	4
Učenik najbolje pamti kada mu učitelj ispredaje nastavne sadržaje.	2.33	.81	1	4
Učitelj određuje koji učenik će sudjelovati u kojem istraživačkom ili projektnom zadatku bez obzira na interes učenika.	2.17	.95	1	4
Učitelj je najvažniji izvor znanja.	2.59	.91	1	4
Učenik dobiva gotova rješenja i zaključke koje treba upamtiti.	2.29	.91	1	4
Učitelj određuje projekte na kojima će raditi učenici.	2.83	.78	1	4
Učenik na temelju reprodukcije činjenica dobiva ocjenu.	2.91	.83	1	4
Učenik usvaja nastavne sadržaje pomoću jednog nastavnog medija.	2.33	.88	1	4
Učitelj izvodi pokus, a učenici promatraju.	3.06	.95	1	4
Učenik pasivno prati nastavu.	2.31	1.07	1	4
Učitelj opisuje pokus i donosi zaključke.	3.17	.92	1	4

Dobiveni podaci (Tablica 5) za *F3 – Aktivnost i samostalnost učenika* pokazuju da se raspon aritmetičkih sredina kreće od visokih *M=3.30* do vrlo visokih *M=3.75*. Najnižu vrijednost aritmetičke sredine, odnosno najnižu vrijednost slaganja sudionici pokazuju s tvrdnjom *„Učenik prema vlastitom interesu bira istraživačku grupu u kojoj će sudjelovati“*, *(M=3.30; SD=.72*). Najvišu vrijednost aritmetičke sredine, odnosno najvišu vrijednost ispitanici pokazuju s tvrdnjom *„Učenik traži, otkriva i istražuje sadržaj “*, *(M=3.75; SD=.46*). Na temelju visokoga slaganja učitelja pripravnika s navedenim tvrdnjama može se zaključiti kako različite aktivnosti i samostalnost učenika u radu procjenjuju vrlo važnima pri učenju i poučavanju, drugim riječima, učitelji pripravnici su mišljenja kako je nastavu potrebno usmjeriti na učenika. Autentično usmjeravanje nastave na aktivnost i samostalnost učenika, optimalno postizanje usmjerenosti nastave na učenika, dostižni su ciljevi, ukoliko su učitelji nositelji takvih promjena. Simmons i Di Stasi (2008) smatraju kako učitelji putem širokog raspona sadržaja i aktivnosti, koristeći metode aktivnog učenja, dopuštaju učenicima da se sami uključe u proces učenja te ih ohrabruju da preuzmu odgovornost za vlastito obrazovanje. Aktivnim učenjem, uloga je učitelja manje pričati, a više kreirati metodičke scenarije u kojima će učenici iskustveno učiti, birati nastavne materijale i samim time razumjeti sadržaj učenja.

Tablica 5.
Deskriptivni podaci za čestice na subskali Načini učenja i poučavanja za F3 - Nastava usmjerena na učitelja

Čestica	M	SD	Min	Max
Učenik istražuje ono što ga zanima.	3.61	.51	2	4
Učenik aktivno sudjeluje u praktičnom radu tijekom nastave.	3.72	.53	1	4
Učenik razmjenjuje ideje i prijedloge s drugim učenicima.	3.58	.52	2	4
Učenik predlaže učitelju probleme koje bi želio istražiti.	3.68	.50	2	4
Učenik sudjeluje u istraživačkoj nastavi.	3.69	.51	1	4
Učenik traži, otkriva i istražuje sadržaja.	3.75	.46	2	4
Učenik aktivno sudjeluje u grupnom radu.	3.42	.62	1	4
Učenik primjenjuje usvojene sadržaje u novonastalim situacijama.	3.74	.45	2	4
Učenik sam bira način na koji će pokušati riješiti problem.	3.63	.49	2	4
Učenik je kreativan.	3.64	.53	2	4
Učenik uči igrajući se.	3.66	.56	1	4
Učenik prema vlastitom interesu bira istraživačku grupu u kojoj će sudjelovati.	3.30	.72	1	4
Učenik sam izvodi pokus i zaključuje.	3.66	.53	2	4
Učenik uvodi nove nastavne metode i strategije.	3.56	.64	1	4
Učenik je odgovoran za zadatak koji je prihvatio.	3.49	.60	1	4
Učenik jasno zna kriterije za pojedinu ocjenu.	3.63	.56	1	4

Procjena osobnog iskustva vezanog za nastavu usmjerenu na učenika tijekom školovanja učitelja pripravnika

Tablice 6, 7 i 8 prikazuju deskriptivne podatke za svaku česticu na faktorima *F1 - Nastava usmjerena na učenika, F2 - Nastava usmjerena na učitelja* i *F3 – Aktivnost i samostalnost učenika* za ukupan uzorak ispitanika na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika. Za utvrđivanje deskriptivnih obilježja pojedinih čestica korišteni su parametri minimalna i maksimalna vrijednost, aritmetička sredina i standardna devijacija.

Dobiveni podaci za *F1 – Nastava usmjerena na učenika* (Tablica 6) pokazuju da se aritmetičke sredine kreću u rasponu od *M=2.61* do *M=3.03* što govori o ujednačenom osobnom iskustvu učitelja pripravnika vezanom za nastavu. Najnižu vrijednost slaganja ispitanici pokazuju za tvrdnju *„Učenik jasno zna kriterije za pojedinu ocjenu.“*, *(M=2.61; SD=.99*). Najviše slaganje poka-

zuju s tvrdnjom „*Učitelj povezuje sadržaje ostalih nastavnih predmeta*.“, *(M=3.03; SD=.87).* Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da su učitelji pripravnici tijekom prva četiri razreda svoga školovanja često bili u mogućnosti predložiti aktivnost učitelju, istražiti, izabrati prema vlastitom interesu, aktivno sudjelovati, što su sve obilježja nastave usmjerene na učenika. Visoko slaganje s tvrdnjama koje opisuju nastavu usmjerenu na učenika su neočekivane s obzirom na kontekst u kojemu se nastava realizirala te paradigmu koja je prije dvadesetak godina bila aktualna u nastavnom procesu. Thomas i sur. (2001) nalaze kako su mentalni modeli i uvjerenja studenata budućih učitelja u visokoj korelaciji s njihovim vlastitim iskustvom tijekom školovanja i načinom na koji su bili poučavani. U visokom obrazovanju studenti, koji imaju prethodnoga iskustva s nastavom usmjerenom na učenika, rado prihvaćaju ovakav način rada. Dok obrnuto, studenti koji su poučavani u nastavi usmjerenoj na učitelja, odbijaju ovakav način rada smatrajući prihvatljivijim dobiti gotove informacije koje je potrebno naučiti (Prosser i Trigwell, 2002). Ovi rezultati su pozitivni, ukoliko ih usporedimo s rezultatima Škugor (2013) koja nalazi kako su se studenti tijekom prva četiri razreda osnovne škole školovali u skladu s paradigmom nastave usmjerene na učitelja, dok su rijetko ili nikada bili u mogućnosti predložiti aktivnost učitelju, istraživati, izabrati aktivnost prema vlastitom interesu ili aktivno sudjelovati u nastavnome procesu. Stoga se prema procjenama studenata o učestalosti navedenoga tijekom njihovoga školovanja može zaključiti da su se studenti, za razliku od učitelja pripravnika, rijetko kao učenici susretali s obilježjima nastave usmjerene na učenika. Ovakvi rezultati otvaraju pitanje i pred obrazovni sustav postavljaju izazov *Kako pridobiti učitelje da usmjere nastavni proces na učenika, kada im je do sada bilo sasvim dobro koristiti tradicionalne metode učenja*? (Buncher, 2009).

Tablica 6.
Deskriptivni podaci za čestice na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika za F1 - Nastava usmjerena na učenika

Čestice	M	SD	Min	Max
Učitelj postavlja pitanja kojima potiče učenike na razmišljanje.	2.94	.88	1	4
Učitelj potiče učenike na postavljanje pitanja.	2.88	.93	1	4
Učitelj potiče razvijanje kompetencija, rješavanje problema i razmišljanje o nastavnom sadržaju.	2.68	.96	1	4
Učitelj uvažava različite sposobnosti i interese učenika.	2.80	.92	1	4
Učitelj kontinuirano i na razne načine prati napredovanje učenika.	2.75	.95	1	4
Učitelj povezuje sadržaje ostalih nastavnih predmeta.	3.03	.87	1	4
Učitelj proširuje nastavne sadržaje ovisno o interesu i znatiželji učenika.	2.64	.98	1	4
Učitelj potiče učenike da istražuju i promatraju pojave i procese i kada nisu u školi.	2.76	.89	1	4
Učitelj uvodi nove nastavne metode i strategije.	2.67	.96	1	4
Učitelj je odgovoran za okruženje u kojem učenici uče.	2.94	.89	1	4
Učenik opisuje pokus i donosi zaključke.	2.85	1.01	1	4
Učenik jasno zna kriterije za pojedinu ocjenu.	2.61	.99	1	4

Dobiveni podaci za *F2 - Nastava usmjerena na učitelja* pokazuju da se raspon aritmetičkih sredina (Tablica 7) kreće od *M=2.64* do *M=3.08* što govori o priličnom slaganju učitelja pripravnika s navedenim tvrdnjama. Najmanju vrijednost aritmetičke sredine ispitanici pokazuju za tvrdnju „*Učenik dobiva gotova rješenja i zaključke koje treba upamtiti*.“, *(M=2.64; SD=.92*). Najvišu vrijednost slaganja učitelji pripravnici pokazuju za tvrdnju „*Učitelj izlaže nastavne sadržaje, učenici ga slušaju*.“, *(M=3.08; SD=.87*). Dobiveni rezultati ne slažu se s rezultatima iz prethodne tablice te upućuju na činjenicu kako ispitanicima nije u potpunosti jasna paradigma nastave usmjerene na učenika. Dakle, činjenica je kako je pred sustavnim obrazovanjem učitelja velika zadaća u izmjeni paradigme tradicionalnoga pristupa nastavi.

Tablica 7.
Deskriptivni podaci za čestice na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika za F2 - Nastava usmjerena na učitelja

Čestice	M	SD	Min	Max
Najvažnije je da učenik zapamti činjenice koje su potrebne za uspješno rješavanje ispita znanja.	2.89	.88	1	4
Učitelj izlaže nastavne sadržaje, učenici ga slušaju.	3.08	.84	1	4
Učitelj se strogo drži nastavnih sadržaja propisanih nastavnim programom.	2.84	.97	1	4
Učitelj određuje način na koji učenik rješava problem.	2.70	.84	1	4
Učitelj određuje koji učenik će sudjelovati u kojem istraživačkom ili projektnom zadatku bez obzira na interes učenika.	2.59	.94	1	4
Učitelj koristi udžbenik kao glavni izvor znanja.	2.90	.92	1	4
Učitelj je najvažniji izvor znanja.	2.90	.85	1	4
Učitelj isključivo prati i ocjenjuje učenika pisanim ispitima znanja.	2.65	.95	1	4
Učenik dobiva gotova rješenja i zaključke koje treba upamtiti.	2.64	.92	1	4
Učitelj određuje projekte na kojima će raditi učenici.	2.89	.98	1	4
Učenik na temelju reprodukcije činjenica dobiva ocjenu.	2.90	.89	1	4
Učitelj izvodi pokus, a učenici promatraju.	2.94	.94	1	4
Učitelj povezuje nastavne sadržaje sa životnim situacijama i daje primjere iz života.	3.02	.84	1	4
Učenik najbolje pamti kada mu učitelj ispredaje nastavne sadržaje	2.70	.85	1	4
Učenik uči najčešće u frontalnom obliku rada.	3.03	.87	1	4
Učenik usvaja nastavne sadržaje pomoću jednog nastavnog medija.	2.68	.92	1	4

Dobiveni podaci za *F3 – Aktivnost i samostalnost učenika* (Tablica 8) pokazuju da se aritmetičke sredine kreću u rasponu od *M=1.98* do *M=2.95* što govori o podjednakom osobnom iskustvu ispitanika vezanom za nastavu usmjerenu na učenika. Najnižu vrijednost aritmetičke sredine, ispitanici pokazuju za tvrdnju *„Učenik prema vlastitom interesu bira istraživačku grupu u kojoj će sudjelovati.“, (M=1.98; SD=.98).* Najvišu vrijednost slaganja učitelji pripravnici pokazuju s tvrdnjom *„Učenik je odgovoran za zadatak koji je prihvatio.“, (M=2.95; SD=.90).* Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da su ispitanici tijekom prva četiri razreda osnovne škole ponekad bili u mogućnosti predložiti aktivnost učitelju, istražiti, izabrati prema vlastitom interesu, aktivno sudjelovati što su uglavnom obilježja nastave usmjerene na učenika. Neki su od ovih opisa znatan izazov za promjenu. Ukoliko učitelj pripravnik nisko procjenjuje važnost sudjelovanja učenika u nastavi prema vlastitom interesu, za očekivati je kako je pred paradigmom nastave usmjerene na učenika još uvijek dug i težak put. Bonwell i Eison (1991) u svrhu što manjeg otpora promjenama, predlažu uvođenje „trenera“ za prijelazno razdoblje promjene, uz koje će se učitelji u razdoblju tranzicije osjećati ugodno i sigurno. Oni predlažu da to bude netko izvana, tko je u mogućnosti ostati objektivan i pružiti učitelju podršku u procesu promjene.

Tablica 8.
Deskriptivni podaci za čestice na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika za F3 - Aktivnost i samostalnost učenika

Čestice	M	SD	Min	Max
Učenik predlaže projekte u kojima želi sudjelovati.	2.04	1.05	1	4
Učenik sudjeluje u istraživačkoj nastavi.	2.35	91	1	4
Učenik predlaže učitelju probleme koje bi želio istražiti.	2.05	1	1	4
Učenik sam bira način na koji će pokušati riješiti problem.	2.38	.95	1	4
Učenik aktivno sudjeluje u praktičnom radu tijekom nastave.	2.56	.92	1	4

Čestice	M	SD	Min	Max
Učenik istražuje ono što ga zanima.	2.49	.98	1	4
Učenik sam izvodi pokus i zaključuje.	2.32	.91	1	4
Učenik razmjenjuje ideje i prijedloge s drugim učenicima.	2.51	.84	1	4
Učenik traži, otkriva i istražuje sadržaja.	2.75	.93	1	4
Učenik prema vlastitom interesu bira istraživačku grupu u kojoj će sudjelovati.	1.98	.98	1	4
Učenik je kreativan.	2.78	.89	1	4
Učenik uči igrajući se.	2.60	.97	1	4
Učenik primjenjuje usvojene sadržaje u novonastalim situacijama.	2.87	.87	1	4
Učenik pasivno prati nastavu.	2.43	.88	1	4
Učenik aktivno sudjeluje u grupnom radu.	2.25	.86	1	4
Učenik je odgovoran za zadatak koji je prihvatio.	2.95	.90	1	4

Kako bi se provjerila povezanost između procjenjivanja važnosti načina učenja i poučavanja usmjerenog na učenika i osobnog iskustva s navedenom nastavom, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije. Dobivene su niske korelacije između faktora Aktivnost i samostalnost učenika, Nastava usmjerena na učitelja i Nastava usmjerena na učenika na subskalama Načini učenja i poučavanja i Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika (Tablica 9). Zanimljivo je da Aktivnost i samostalnost učenika na subskali Načini učenja i poučavanja nije značajno povezana s istim faktorom na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika. Iz navedenoga zaključujemo kako pridavanje važnosti određenom načinu učenja i poučavanja nije preduvjet primjene istoga u nastavi. Aktivnost i samostalnost učenika i Nastava usmjerena na učenika na subskali Načini učenja i poučavanja značajno su nisko i pozitivno povezani s Nastavom usmjerenom na učitelja na subskali Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika. Navedeno može upućivati kako učitelji pripravnici s iskustvom nastave usmjerene na učitelja uviđaju manjkavosti takve nastave. Nadalje, oni smatraju važnim poticati aktivnost i samostalnost učenika te češće realizirati nastavu usmjerenu na učenika.

Tablica 9.
Koeficijenti korelacije između faktora na subskalama Načini učenja i poučavanja i Osobno iskustvo vezano za nastavu usmjerenu na učenika

		OSOBNO ISKUSTVO		
		Aktivnost i samostalnost učenika	Nastava usmjerena na učitelja	Nastava usmjerena na učenika
NAČINI UČENJA I POUČAVANJA	Aktivnost i samostalnost učenika	.09	.26**	.08
	Nastava usmjerena na učitelja	.19*	.07	.16*
	Nastava usmjerena na učenika	.12	.19*	.20*

P**< 0.05

Zaključak

Nastava usmjerena na učenika u odgojno – obrazovnom sustavu ne mora proizlaziti iz stavova koje učitelji imaju prema takvom načinu učenja i poučavanja, već se može povezati i s njihovim osobnim iskustvom tijekom cjelokupnog obrazovanja. Rezultati istraživanja upućuju kako učitelji pripravnici shvaćaju važnost nastave usmjerene na učenika te prepoznaju ulogu učitelja u poučavanju usmjerenom na učenika. Unatoč tome, učitelji pripravnici ne mogu se u potpunosti odreći kontrole učenika i uvjerenja da učitelj najefikasnije poučava kada izlaže nastavne sadržaje učenicima koji su pasivni i slušaju ga. Pretpostavlja se kako se učitelji pripravnici nedugo nakon početka izvođenja vlastite nastavne djelatnosti, vraćaju tradicionalnom pristupu nastavi.

Stoga se otvara pitanje je li problem u sustavnom obrazovanju učitelja ili u okruženju koje je još uvijek neprimjereno i neadekvatno za provođenje nastave usmjerene na učenika. Autentično usmjeravanje nastave na aktivnost i samostalnost učenika, optimalno postizanje usmjerenosti nastave na učenika, dostižni su ciljevi, ukoliko su učitelji nositelji takvih promjena. Oni su ključni za ostvarivanje nastave usmjerene na učenika i uspostavu okruženja za učenje temeljenoga na aktivnosti i samostalnosti učenika. Rezultati istraživanja upućuju kako učitelji pripravnici s iskustvom nastave usmjerene na učitelja uviđaju manjkavosti takve nastave te smatraju važnim poticati aktivnost i samostalnost učenika i češće realizirati nastavu usmjerenu na učenika. Namjera je ovoga rada predstaviti stavove učitelja pripravnika o nastavi usmjerenoj na učenika i povezanost njihova osobnog iskustva s ostvarivanjem takve nastave. Kroz učiteljev individualan i angažman sustava na cjeloživotnom usavršavanju učitelja, moguće je mijenjati paradigmu nastave usmjerene na učitelja. To može biti impuls, a i motiv za promjenu. Promjene u tom smjeru trebaju prvenstveno doći od samih učitelja koji će kritički utjecati na vlastiti status unutar planiranja, realizacije i refleksije nastavne djelatnosti. Ostaje otvoreno pitanje imaju li učitelji dovoljno podrške i motivacije dok čekaju promjenu paradigme tradicionalnog učenja i poučavanja.

Literatura

Barnes, D. (1992). The Significance of Teachers Frames for Teaching. In *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. New York: Falmer Press, 9-32.

Bay, E., Ilhan, M., Aydin, Z., Kinay, I., Yigit, C., Kuzu, S & Ozyurt, M. (2014). Istraživanje o uvjerenjima što ih učitelji imaju o učenju. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 16 (Sp. Ed. 3), 55-90.

Beloff Farell, J. (2009). Active Learning: Theories and research. *Jewesh Educational Leadership,* 7 (3), preuzeto 16. veljače 2015. s http://www.lookstein.org/online_journal.php?id=260

Bonwell, C. & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom".NTLF. published, preuzeto 12. veljače 2015. s ERIC Digest. http://www.ntlf.com/html/lib/bib/91-9dig.htm

Buncher, B. (2009), Transitioning Teachers into Active Learning, *Jewesh Educational Leadership,* 7 (3), preuzeto 16. veljače 2015. s http://www.lookstein.org/online_journal.php?id=260

De Neve, D., Devos, G. & Tuytens M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41, preuzeto 19. veljače 2015. s http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/47

Hewson, P. W. & Kerby, H. W. (1993*).* Conceptions of Teaching Science Held by Experienced High School Science Teachers. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. Atlanta, 1-30.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8 (1), 17-27.

Knobloch, N. A. & Whittington, M. S. (2002). Novice Teachers´ Perceptions of Support, Teacher Preparation Quality, and Student Teaching Experience Related to Teacher Efficacy. *Journal of Vocational Educational Research*, 27 (3), 331-341.

Koballa, T. R., Graber W., Coleman D. C. & Kemp A. C. (2000). Prospective Gymnasium Teachers´ Conceptions of Chemistry Learning and Teaching. *International Journal of Science Education*, 22, 209-224.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Matijević, M. (2012). Multimedijska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura*. Zagreb: HPD, 289-298.

Meral, M. & Colak, E. (2009). An Investigation of Student-Teachers' Scientific Epistemological Beliefs. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 27, 129-146.

Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja.* Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta v Mariboru, 28-35.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nastavni plan i program za osnovne škole (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Palmer, D. H. (2006). Sources of Self-efficacy in a Science Methods Course for Primary Teacher. *Research in Science Education*, 36, 337-353.

Posnanski T. J. (2002). Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-efficacy Beliefs and a Professional Development Model. *Journal of Science Teacher Education,* 13, 189-220.

Prosser, K. & Trigwell, M. (2002). Experiences of Teaching in Higher Education. In *Understanding, Learning and Teaching: The Experience of Higer Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Prtljaga, S. (2010). Konstruktivistički pristup (učenju) u nastavi Prirode i društva. *Pedagoška stvarnost*, 56 (9-10), 857-868.

Sherman, T.M. & Kurshan, B.L. (2005). Constructing Learning: Using Technology to Support
Teaching for Understanding. *Learning &Leading with Technology*, 32 (5), 10–13.

Simmons, K. & DiStasi, A. (2008). Active learning techniques: Engaging students on the road to success. *Athletic Therapy Today, 13(6),* 6- 8.

Škugor, A. (2013). *Paradigma nastave Prirode i društva usmjerene na učenika kao smjernica u osposobljavanju studenata učiteljskih studija.* (Doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Thomas, J. A., Pederson, J. E. & Finson, K. D. (2001). *Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs.* Lincoln: University of Nebraska, Department of Teaching, Learning and Teacher Education.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. preuzeto 18. ožujka 2010. s http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Iep-Vern.

Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. *Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association.* New Orleans, LA.

Yasar, S. & Anagun, S. S. (*2007). Science Teaching in Primary Education in Turkey Based on Constructivism and the Problems Which are Encountered in Practice. Paper presented at the annual meeting of the EISTA.* Orlando: FL

Alma Škugor
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
askugor@foozos.hr

Marija Sablić
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
msablic@foozos.hr

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Preliminary communication
pages: 538-550

Correlation between trainee teachers' personal experience and ways of student-centered learning and teaching

Alma Škugor and Marija Sablić
Department for Social Sciences, Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Abstract

Student-centered teaching in educational system doesn't necessarily arise from teachers' attitudes towards such a way of learning and teaching- it can be connected with their personal experience during the whole period of their education. The aim of this work is to assess trainee teachers' attitudes on student-centered teaching. The attitudes were assessed by means of a questionnaire titled Student-centered Teaching. The questionnaire consisted of two subscales where the participants indicated the extent of their agreement with survey statements at 4-point Likert scale negatively polarized. The statements relate to assessment of the way of student-centered learning and teaching importance as well as to participants' personal experience concerning student-centered teaching. 156 trainee teachers participated in the research. The results of the research show that trainee teachers give special importance to various activities and independent student work. In doing so, giving importance to certain way of learning and teaching doesn't imply that that participants use the same in practice, too. Pearson Correlation Coefficient showed a low and positive correlation at factors Activity and Independence of Students (0,26) and Student-centered Teaching (0,19) with Teacher-centered Teaching. The results gained from the research can be interpreted in accordance with personal experience of participants concerning teacher-centered teaching. Namely, they recognize the shortcomings of such a teaching and find it important to encourage various activities and student independence as well as ways of student-centered learning and teaching.

Key words: *student-centered teaching, teacher-centered teaching, personal experience, learning, teaching, trainee teachers*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 551-563

Prikaz i percepcija spolnih i rodnih uloga u medijima

Jelena Šurić[1] i Tea Pavičić[2]
[1]*Osnovna škola Braća Radić*
[2]*I. Osnovna škola Varaždin*

Sažetak

Cilj je ovog rada prikupiti informacije o prikazu spolnih i rodnih uloga u reklamama i televizijskim sadržajima te ispitati kako učenici 8ih razreda percipiraju rodnu ravnopravnost gledajući televiziju. Istražili smo stoga viđenje rodne ravnopravnosti učenika 8. razreda i njihovu percepciju o (ne)iskrivljenom prikazivanju spolova i rodnih uloga u televizijskim sadržajima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 114 učenika 8. razreda (65 djevojčica i 49 dječaka) u dvije osnovne škole u Koprivnici. Rezultati istraživanja pokazuju da čak 43% učenika televiziju gleda više od 2h dnevno, a od ukupnog vremena utrošenog na gledanje televizije najviše vremena provedu u gledanju filmova (43%, σ=0.500) i serija (36%, σ=0.499). Većina učenika (83.3%, σ=0.496) smatra da televizijski sadržaji u prvi plan stavljaju izgled žene, a ne njezinu osobnost, kvalitete i sposobnosti. Također, većina njih smatra da su muškarci i žene ravnopravni u svemu, tvrde da televizija ne utječe na njihovu percepciju rodne ravnopravnosti no ipak 42.9% ispitanika smatra da su žene u televizijskim sadržajima prikazane na ispravan način. Mladi su većinom pasivni i nekritični korisnici svih medija. Uzmemo li u obzir da se u medijima neprestano pojavljuju uzori muškosti i ženskosti mogući je utjecaj medija na formiranje slike o vlastitim spolnim/rodnim ulogama, kao i njihova generalizacija na okolinu u istraživanoj dobnoj skupini. Problematika roda i spola nedovoljno je zastupljena u hrvatskom obrazovnom sustavu stoga se nameće potreba konstantne aktivne suradnje učitelja s roditeljima kao i edukacija svih koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju djece. Osim toga, škole bi trebale iskoristiti mogućnosti izborne nastave, izvannastavnih aktivnosti te različitih projekata s ciljem poboljšanja spolno/rodnog obrazovanja mladih.
Ključne riječi: *djeca i mladi; rodni stereotipi; školstvo; televizijski sadržaji*

Uvod

Društvo propisuje društvene uloge, odnosno određuje pravila, prava i obveze svojih članova. Osvrnemo li se na povijesni kontekst vidljivo je da su se muške i ženske društvene uloge značajno razlikovale. Čovjek rođen bez predznanja ili/i životnih usmjerenja. Što ćemo misliti i osjećati o životu i sebi samima učimo kroz socijalizaciju, društvene mehanizme kroz koje se događa i razvoj rodnog shvaćanja.

Sanja Sarnavka stereotipe tumači na sljedeći način: „*Stereotipiziranje znači pristrano prikazivanje stvarnosti, jer se izvlače samo određeni elementi, karakteristike kojima se opetovano opisuje neka grupa, rasa, rod/spol. Umjesto podastiranja širokog spektra ljudskih vrijednosti, ukazivanjem na to da svaka osoba ima više identiteta koji nikada do kraja ne mogu biti fiksirani, izbor se sužava na uvijek iste značajke – žena ima debelih, niskih, veselih, tužnih, melankoličnih, natprosječno inteligentnih, znanstvenica, loših kuharica, bez djece, s desetoro djece, nježnih, ali i vrlo grubih, maštovitih, dosadnih, jako bogatih i očajno siromašnih, Hrvatica, Romkinja – no mi u medijskim tekstovima uglavnom nailazimo na samo nekoliko predstava koje se neprekidno potvrđuju i ovjeravaju, pa time učvršćuju*“ (Sarnavka, 2010, str. 93).

Putem medija ljudi primaju slike raznih dimenzija identiteta pa tako i roda/spola. U određenim žanrovima fiksiraju se arhetipske i mitske konvencije o tome što znači biti žena, odnosno muškarac (Kosanović, 2008). „Upravo zbog masovnosti, a danas i uniformiranosti većine produciranih medijskih tekstova, stvaranje stereotipa lakše je no ikad“ (Sarnavka, 2010, str. 72). Iako

danas neke stereotipno prihvaćene muške/ženske osobine gube primat ili nestaju činjenica da su muškarci i žene žrtve kulture konzumerizma kojoj su u centru prikazivanja mladost, izgled i tijelo, odnosno vizualno i fizičko još uvijek postoji. Ovaj će se rad temeljiti na istraživanju (ne)postojanja rodnih stereotipa u televizijskim sadržajima kao i utjecaju istog na djecu i mlade do 15 godina. U medijima se neprestano pojavljuju uzori muškosti i ženskosti. Djeca i mladi potencijalna su skupina na koju takav način prikaza može djelovati pa na koncu i izmijeniti, usmjeriti i/ili odrediti neke njihove stavove, životne ciljeve pa i buduća životna djelovanja budući da „koncept rodne uloge uključuje razne aspekte adolescentskog života, kao što su obitelj i dom, škola, slobodno vrijeme, odnos prema izgledu i intimni odnosi" (Jugović, Kamenov, 2008, str. 94). Oni su većinom pasivni korisnici medija, nekritično primaju sadržaje koji im se nude, zbog čega je tema medija i djece neiscrpan izvor istraživanja, rada i brige.

„Prva istraživanja o reprezentaciji roda u popularnoj kulturi uglavnom su se zasnivala na feminističkoj analizi medijske konstrukcije ženskosti koja počiva na kulturnim stereotipima o ženi u holivudskom filmu dok se o muškosti tek letimice pisalo kao o nečemu što se samo po sebi podrazumijeva" (Kosanović, 2008, str. 89, prema Soulliere, 2006, str. 1). Žene se slabo pojavljuju u medijskim sadržajima, a njihova pojavnost razlikuje se ovisno o tekstu u kojem se pojave. U medijskim tekstovima koji govore o važnim događajima, žene su najčešće podzastupljene, nijeme i neprisutne, a suverenost im se dopušta u žanrovima nižeg reda. Način na koji su žene predstavljene u medijima Sarnavka ocjenjuje seksističkim (Sarnavka, 2010). Posljednjih desetljeća povećali su se i društveno medijski pritisci u vezi muških tijela. Muževnost se ističe kroz V oblik tijela, široka ramena, razvijene ruke, prsa i trbušne mišiće i tanak struk (Ward, 2005). Zgodni, slobodni, neobuzdani, uspješni, snažni, pametni, agresivni, muževni (…) epiteti su koje možemo dodijeliti muškarcima u njihovim medijskim prikazima.

Kod obaju spolova seksualnost, tijelo i potentnost stavlja se u prvi plan, osobine koje su tradicionalno pripadale isključivo jednom spolu danas su pomiješane. Kosanović (2008) navodi da je suvremena medijska muškost obilježena klasičnim odlikama (agresijom, snagom, akcijom i slobodom) upotpunjena isticanjem lijepe vanjštine i prihvaćanjem „ženskih" osobina. „Medijski imperativi muškosti izraženi su kroz tjelesnost i istaknutu vizualnu kodifikaciju seksualnosti, a ženstvenosti kroz ljepotu, erotičnost i stalno promjenjivu modu koja inzistira na čimbenicima novog i iznenađenja" (Kosanović, 2008, str. 99).

Brown (1998) u svome radu postavlja pitanje, kako djeca razumiju i koriste rodne stereotipe koje im prezentira televizija. Jasni su dokazi da djeca koriste neverbalne znakove kada formiraju sliku o drugima. Čak su i najmlađa djeca svjesna ponašanja i uloga koje su prikladne za pojedini spol. Djeca nisu svjesna suptilnih osobina ličnosti povezanih sa spolom do svoje desete godine života. Međutim, Kuhn, Nash i Brucken (1978) kod dvogodišnje djece utvrđuju povezanost emocionalnosti, bespomoćnosti, pasivnosti i nježnosti sa ženskom djecom, a agresivnosti, snage i aktivnosti s muškom djecom. Uloga medija u oblikovanju stavova djece i mladih o svijetu, vjerovanjima, rodu, rasi pa i njima samima često se previdi i podcijeni. Ward (2005) ističe da gotovo svi medijski sadržaji i priče prenose poruku o „normativu" i očekivanim ponašanjima muškaraca i žena. Iz takvih prikaza može se iščitati kakav „tip" žena, odnosno muškaraca je atraktivan i poželjan. Sagledamo li karakterizaciju žena i muškaraca u medijima možemo uočiti da su u njihovu prikazu korišteni ograničeni pogledi rodnih uloga koji se oslanjaju na stereotipe i jednodimenzionalnost.

Mediji imaju veliku socijalnu ulogu, stoga pitanje roda/spola i seksualne orijentacije zaslužuje veliku pozornost, koju nažalost u hrvatskom obrazovnom sustavu nemaju. Potrebna je konstantna aktivna suradnja učitelja i roditelja kao i edukacija svih koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju djece. Osim toga, škole bi trebale iskoristiti mogućnosti izborne nastave, izvannastavnih aktivnosti te različitih projekata s ciljem poboljšanja spolno/rodnog obrazovanja mladih. Hoće li se uvođenja tematike roda/spola u razrede i dalje nastaviti istim tempom ako znamo da rezultati istraživanja u različitim domenama pokazuju snažnu povezanost mladih korisnika medija i njihovih rodnih ideala (Ward, 2005)? „Ukoliko se u školsku nastavu ne uvedu programi medijskog opismenjavanja, moći ćemo uskoro (ako ne već i sada) govoriti o tome kako su mediji uspjeli

programirati ljude... njihov način gledanja na svijet – određujući njihovo razumijevanje privlačnosti, uspjeha, slave, zdravlja, važnih događaja, problema i mogućnosti. To se pogotovo odnosi na mlade koji uz medije odrastaju" (Sarnavka, 2010, str. 11).

Osim školstva, važnu ulogu u prevenciji i intervenciji negativnog utjecaja medija na razvoj stavova djece i mladih imaju roditelji. Pozitivno posredovanje roditelja višestruko je dokazano. Roditeljski komentari o primjerenim i neprimjerenim sadržajima tijekom konzumiranja medija mogu utjecati na (ne)prihvaćanje medijske poruke (Ward, 2005). Rezultati istraživanja (Ward, 2005) pokazuju da djeca koja su program gledala uz posredovanje (komentare uz gledani sadržaj) isti program ocjenjuju manje pozitivno i izražavaju snažnije prihvaćanje netradicionalnih rodnih uloga od djece koja su program pratila bez posredovanja.

Budući da djeca i mladi medije konzumiraju u svojim sobama mogućnost intervencije ograničava se i smanjuje. Ward (2005) rješenje vidi u ugrađivanju prosocijalnih poruka u sam medijski sadržaj. Kao primjer navodi neke medijske sadržaje u kojima su poruke o promicanju zdravlja umetnute u medijske priče: informacije o kontracepciji uključene su u jednu od epizoda *Hitne službe* nakon čega su telefonske ankete pokazale znatno povećanje broja gledatelja *Hitne službe* koji su mogli točno definirati tu metodu i objasniti kako joj pristupiti; učinkovitost korištenja kondoma bila je umetnuta u jednu od epizoda *Prijatelja* nakon čega su gledatelji bili informiraniji o toj statistici od onih koji spomenutu epizodu nisu pogledali.

Ovi rezultati ističu potencijal glavnih zabavnih medija u povećanju informiranosti mladih gledatelja o važnim javno zdravstvenim problemima, a sukladno tome, spektar djelovanja mogao bi se proširiti i na problematiku roda/spola.

Televizijske reklame

Govoreći o rodnoj (ne)ravnopravnosti u medijima nužno je osvrnuti se na reklame. Brown (1998) proučava problem rodnih stereotipa u reklamama na dječjim televizijama te spomenuto ističe kao poseban problem zbog potencijalnog utjecaja reklama na rodnu socijalizaciju, a potom i dječjih pogleda na sebe same i druge ljude. Ne možemo ne primijetiti kako se uz reklame za deterdžente uvijek vezuje uz lik žene majke koja brine o čistoći i svježini svoje obitelji. Reklama prikazan na ovakav način poručuje da je ženina zadaća briga o pranju i deterdžentima. Sarnavka ističe kako prevlast reklama sa ženskim likovima nije slučajna, za razliku od medijskih tekstova u kojima žena ima daleko manje nego muškaraca u reklamama prikazi žene brojčano znatno nadmašuju muške likove. Sarnavka navodi Bergerove riječi koji govori da se konvencije propituju, ali se nipošto nisu nadišle - muškarci još uvijek djeluju, a žene su izložene. Muškarci gledaju žene, a žene pritom vide kako se u njih gleda (Sarnavka, 2010). Djeca i mladi predstavljaju jednu od najvažnijih grupa potrošača za svijet reklama.

U članku koji govori o rodnim stereotipima u dječjim televizijskim reklamama (Asztalos, 2003) i efektima na korisničke kupovne odluke možemo pronaći podatak da je televizija najznačajniji medij za prijenos oglasa djeci. Od najranije dobi djeci su dodijeljene rodne uloge koje su naučene kroz mnoge utjecaje, uključujući i televiziju. Djeca često prema medijskim sadržajima odlučuju koje su prihvatljive uloge za dječake i djevojčice. Televizijske reklame često učvršćuju rodne stereotipove. Mnoge reklame naglašavaju određene karakteristike rodnih uloga, tako su dječaci često prikazani u igri s ratnim igračkama, a djevojčice s lutkama. Osim medija, veliki utjecaj na potrošačko ponašanje djeteta regulira se u obitelji. Članovi obitelji uključeni su u uvođenje djeteta u osnovne aspekte potrošnje i potrošačkih potreba. Spomenuto uključuje dječje odluke o brendovima i trgovačkim preferencijama, motivima, pristupima informacijama i sposobnost samostalnog i ispravnog obrađivanja poruka.

Asztalos (2003) u svome radu donosi pregled istraživanja rodnih stereotipova u dječjim televizijskim reklamama te njihovo povezivanje s korisničkim kupovnim odlukama, provedeno 2003. godine. Analizirano je 75 reklama – 25 reklama za dječake i djevojčice (neutralne reklame), 25 reklama samo za dječake i 25 samo za djevojčice. Uzorak se uzimao u periodu od 6 mjeseci sa sedam različitih televizija: Nickelodeon, The WB, The Family Channel, Cartoon Network, FOX,

NBC i MTV, od ponedjeljka do petka, u vremenu od 15:30 do 16:30, a subotom od 8:00 do 11:30 sati. Rezultati potvrđuju hipoteze da u reklamama ciljanima za dječake i u onima neutralnima postoji manje ženskih likova negoli muških te da je također manji broj ženskih glasnogovornica. Nadalje, potvrđena je hipoteza koja govori da je više ženskih likova prikazano sjedeći u kući i djelujući u skladu sa socijalno prihvatljivim ponašanjem, u neutralnim reklamama i u onima za djevojčice. Istraživanje potvrđuje i hipotezu da se u neutralnim reklamama više reklamiraju prehrambeni proizvodi i da se pojavljuje više muških likova. Reklame koje su namijenjene dječacima imaju brži tempo, intenzivnije su i glasnije od reklama namijenjenima djevojčicama. Potvrđene su i hipoteze koje se odnose na potrošačko ponašanje ispitanika, a koje su povezane s rezultatima fokus grupa: postoje razlike u potrošačkom ponašanju djece temeljene na dobi, spolu i utjecaju reklama. Djevojčice reklamama pridaju više pažnje nego dječaci pa samim time reklame na njih imaju i veći utjecaj. Dječaci su kritičniji prema reklamama i ženskim proizvodima nego djevojčice prema reklamama s dječacima i muškim proizvodima. Za stvaranje korelacije korištene su četiri fokus grupe, u kojima je sudjelovalo 38 ispitanika u dobi od 6 do 12 godina. Ispitanicima u fokus grupama prikazano je šest reklama odabranih kontekstualnom analizom nakon kojih su razgovarali o njihovom mišljenju o proizvodu, likovima u reklami i samoj reklami. Najvažniji rezultati fokus grupa potvrđuju da svi ispitanici vole i gledaju televiziju, ali dječaci ne vole reklame. Potrošačko ponašanje dječaka i djevojčica razlikuje se, no to je također povezano i s dobi. Većinu proizvoda koje djevojčice žele kupiti, one vide u reklamama, dok dječaci većinu željenih proizvoda vide kod svojih prijatelja ili kroz gledanje televizijskih programa.

Metodologija i uzorak

Cilj rada i istraživanja bio je prikupiti informacije o (ne)postojanju rodne ravnopravnosti u reklamama i televizijskim sadržajima te ispitati kako učenici 8ih razreda percipiraju rodnu ravnopravnost gledajući televiziju. Kako bi se odgovorilo na postavljeni cilj istraživanja, postavljena su dva glavna istraživačka pitanja:

Uočavaju li učenici i učenice 8. razreda da u prikazu žena u televizijskim sadržajima dominira njihov izgled?

H_1: Učenici i učenice 8. razreda uočavaju da u prikazu žena u televizijskim sadržajima dominira njihov izgled.

Smatraju li učenici i učenice 8. razreda da su rodne uloge na televiziji prikazane na ispravan način?

H_2: Učenici i učenice 8. razreda smatraju da su rodne uloge na televiziji prikazane na ispravan način.

Namjera je rada pokazati koliko vremena dnevno učenici 8. razreda provode gledajući televiziju te koju vrstu televizijskih emisija najviše gledaju, stoga su postavljena i posljednja dva istraživačka pitanja:

Koliko dnevno učenici 8. razreda provode gledajući televiziju?

Koju vrstu televizijskih emisija učenici 8. razreda najviše gledaju?

Istraživanje je provedeno 2014. godine na prigodnom uzorku od 114 učenika 8. razreda, od toga 65 djevojčica i 49 dječaka (vidi Tablicu 1). Populaciju čine svi stanovnici Koprivnice koji polaze 8. razred osnovne škole u Koprivnici. U istraživanje su bile uključene dvije osnovne škole u Koprivnici – Osnovna škola „Braća Radić“ Koprivnica te Osnovna škola „Đuro Ester“.

Tablica 1.
Prikaz broja ispitanika po spolu

Spol	Broj ispitanika	Postotak
muški	49	43
ženski	65	57
UKUPNO	114	100

Percepcija rodne ravnopravnosti učenika ispitana je anketnim upitnikom. Pitanja su zatvorenog tipa, od kojih neka nude mogućnost samostalnog davanja odgovora. Zadatak učenika bio je odabrati i zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora ili dopisati svoj odgovor. Učenicima su objašnjeni svrha i cilj ovog anonimnog istraživanja te načini njihove provedbe i uputa o načinu ispunjavanja upitnika. Obzirom na cilj istraživanja i vrstu podataka korišteni su sljedeći statistički postupci: deksriptivna statistika i hi-kvadrat test. Prikupljeni podaci obrađeni su programom SPSS 2.0.

Rezultati i rasprava

Na početku samog istraživanja provjereno je koje medije i koliko sati dnevno ih koriste naši ispitanici. Tablica 2 prikazuje razlike u odabiru korištenja medija dječaka i djevojčica. Neznatna je razlika u korištenju televizije kod dječaka i djevojčica, no očekivani je podatak da većina mladih najviše koristi Internet.

Tablica 2.
Prikaz najčešće korištenih medija prema spolu

Spol	Televizija		Radio		Novine		Internet	
ispitanika	N	%	N	%	N	%	N	%
muški	10	20.4	1	2.0	1	2.0	37	75.5
ženski	14	21.5	0	0,0	1	1.5	50	76.9
UKUPNO	24	21.1	1	0,9	2	1.8	87	76.3

Napomena: N = broj ispitanika, % = postotak

Nimalo ne začuđuje da 108 (94.7%) ispitanika gleda televiziju, ali je zanimljiv podatak da djevojčice televiziju gledaju više negoli dječaci (Tablica 3).

Tablica 3.
Gledaju li djevojčice i dječaci televiziju?

Spol	Gledam TV		Ne gledam TV	
ispitanika	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	46	93.9	3	6.1
ženski	62	95.4	3	4.6
UKUPNO	108	94.7	6	5.3

Brojna istraživanja govore o količini vremena koje današnji mladi provedu koristeći medije. U knjizi *Daljinski upravljani*, autor Sigman (2010) prikazuje rezultate istraživanja provedenog 2004. godine koji donose zabrinjavajuće podatke o šestogodišnjacima. U svome šestogodišnjem životu ono je već skoro jednu punu godinu svog života potrošilo na gledanje televizije. Obzirom na trend života možemo pretpostaviti da bi rezultati istog ili sličnog istraživanja danas donijeli još drastičnije rezultate. Nadalje, mladi do svoje osamnaeste godine provedu ukupno 15 000 sati pred televizijom (Mandrić, 2012). Jasno je da uz njihove roditelje, glavni udio u odgoju i obrazovanju današnjih mladih imaju njihovi televizijski junaci ili junaci iz video igara. Ovi podaci jasno upozoravaju na ozbiljnost situacije u kojoj se nalazimo i u kojoj naša djeca odrastaju.

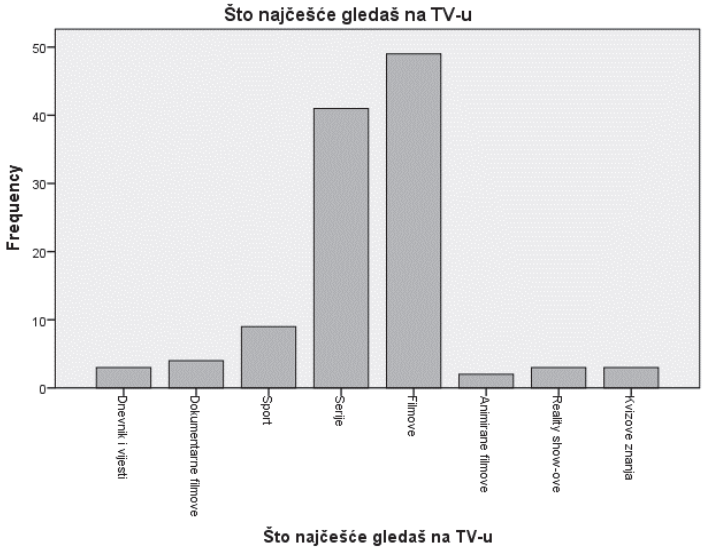
Rezultati istraživanja provedenog s učenicima 8. razreda potvrđuju spomenuta istraživanja. Deskriptivni statistički podaci pokazuju da većina četrnaestogodišnjaka dnevno provede čak više do 2h gledajući televiziju (Tablica 4).

Tablica 4.
Prikaz vremena koje dječaci i djevojčice provode gledajući televiziju, u jednome danu

Koliko sati dnevno gledaš TV?			
	N	M	σ
Manje od 1h	19	2.37	0.684
Više od 1h, a manje od 2h	46	2.57	0.583
Više od 2h	49	2.90	0.368
UKUPNO	114	2.68	0.556

Napomena: N = broj ispitanika, M = aritmetička sredina, σ= standardna devijacija

Budući da smo ispitivali kako učenici 8. razreda doživljavaju prikaz rodne ravnopravnosti na televiziji zanimalo nas je što najčešće gledaju na televiziji. Rezultati pokazuju da ispitanici na televiziji najčešće gledaju filmove (43%, *N*=49, *M*= 1.57, *σ* =0.500) i serije (36%, *N*=41, *M*=1.73, *σ*=0.449). Između spolova ne postoji značajnija razlika u sadržaju koji prate na televiziji, stoga nije napravljena analiza prema spolu za ovo pitanje.



Grafikon 1. Prikaz sadržaja koji ispitanici prate prilikom korištenja televizije, N=114

Iz Tablice 5 možemo iščitati kakvo mišljenje o rodnoj ravnopravnosti imaju ispitanici. Olakšava spoznaja da 63.2% ispitanika smatra da su muškarci i žene ravnopravni u svemu. Zanimljivo je da 6 (12.2%) ispitanika smatra da su muškarci uspješniji i sposobniji u životu od žena, dok s druge strane 18 (27.7%) ispitanica smatra da su žene bolje i sposobnije od muškaraca.

Tablica 5.
Prikaz odgovora ispitanika o rodnoj ravnopravnosti

Spol ispitanika	Muškarci i žene su ravnopravni u svemu		Muškarci su sposobniji i uspješniji u životu od žena		Uloga žena je da budu kućanice u svojoj obitelji		Žene samo vode brigu o svom izgledu		Muškarci kontroliraju i nadziru žene, dominantni su		Žene su sposobnije i bolje od muškaraca u obavljanju složenijih zadataka		Neki drugi odgovor	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
muški	27	55.1	6	12.2	3	6.1	6	12.2	6	12.2	1	2.0	0	0.0
ženski	45	69.2	0	0.0	1	1.5	0	0.0	0	0.0	18	27.7	1	1.5
UKUPNO	72	63.2	6	5.3	4	3.5	6	5.3	6	5.3	19	16.7	1	0.9

Napomena: N = broj ispitanika, % = postotak

Ispitanici su upitani, što oni misle, koji se spol češće prikazuje u medijima. Po njima su, žene i muškarci gotovo podjednako zastupljeni u medijima, s nešto većim naglaskom na muškarce (M=1.61, σ=0.492). Dobiveni rezultati ovise o sadržajima koje ispitanici gledaju i onima kojima oni pridaju veću pažnju obzirom na svoje interese i dob.

Tablica 6.
Odgovori ispitanika na pitanje: Koji spol se češće spominje i prikazuje u medijima?

Spol ispitanika	Muškarci		Žene	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	23	46.9	26	53.1
ženski	36	55.4	29	44.6
UKUPNO	59	51.8	55	48.2

Sarnavka (2010) u svome radu govori o često neprihvatljivom načinu prikazivanja žena u medijskim sadržajima. One su često prikazane kao kućanice, „obične" ljepotice ili naporne i čangrizave uspješne žene. Provjereno je kakav stav ispitanici imaju o prikazivanju muškaraca i žena u medijima, obzirom na njihov izgled. Iz Tablice 7. vidimo da većina ispitanika (N=95, 83.3%, M=1.58, σ=0.496) smatra kako medijski sadržaji u prvi plan stavljaju izgled žene, a ne njezinu osobnost, kvalitete i sposobnosti.

Tablica 7.
Ispitivanje stava o prikazu ženskog izgleda na televiziji

Spol ispitanika	Na TV- u je u prvom planu ženski izgled		Na TV- u u prvom planu nije ženski izgled	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	40	81.6	9	18.4
Ženski	55	84.6	10	15.4
UKUPNO	95	83.3	19	16.7

Na osnovi dobivenih rezultata Hi-kvadrat testa (Tablica 8 - χ^2=0.179, df=1, p>0.05) zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika u uočavanju prikaza žena u televizijskim sadržajima ovisno o spolu ispitanika. Dakle, učenici i učenice 8. razreda uočavaju da u prikazu žena u televizijskim sadržajima dominira njihov izgled.

Tablica 8.
Ispitivanje stava o prikazu ženskog izgleda na televiziji

	Vrijednost	df	Sig
Pearson Chi- square test	0.179	1	.672
Likelihood Ratio test	0.178	1	.673
Linear-by-Linear Association test	0.177	1	.674
UKUPNO	114		

Napomena: df = stupnjevi slobode (degrees of freedom), Sig = p vrijednost

Ovaj podatak s jedne strane donosi olakšanje jer upućuje na spoznaju da učenici i učenice uočavaju nepravedan i neispravni način prikazivanja žena u medijskim sadržajima pa tada taj medijski sadržaj neće utjecati na njihov stav prilikom gledanja. Tablica 9 prikazuje osviještenost ispitanika o ponekad neispravnom prikazivanju muškaraca u medijskim sadržajima. Kao i kod ispitivanja njihova mišljenja o načinu prikazivanja žena, većina ispitanika (N=66, 57.9%, M=1.55, σ=0.502) uviđa da su muškarci često neispravno prikazani te da je u prvi plan stavljen naglasak na agresivnost i snagu. Pomalo zabrinjava visoki postotak ženskih ispitanica (N=29, 44.6%) koje smatraju da u prikazu muškaraca ne prevladava njihova agresivnost i snaga. Ovaj podatak može značiti da su djevojčice u svoj sustav vrijednosti već usvojile ulogu muškaraca da budu agresivni i snažni, stoga im je takav način prikazivanja muškaraca prihvatljiv i normalan.

Tablica 9.
Ispitivanje stava o prikazu muškog izgleda na televiziji

Spol ispitanika	Na TV-u je u prvom planu agresivnost i snaga muškaraca		Na TV-u u prvom planu nije agresivnost i snaga muškaraca	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	30	61.2	19	38.8
ženski	36	55.4	29	44.6
UKUPNO	66	57.9	48	42.1

Osim samog izgleda, valja obratiti pozornost i na prikaz drugih karakteristika muškog i ženskog spola u televizijskim sadržajima. Vrlo se često žene u medijima prikazuju kao pripadnice slabijeg spola čija je osnovna funkcija briga za obitelj i vlastiti izgled te su podređene muškarcima. 77 ispitanika (67.5%, M=1.58, σ = 0.496) smatra da su u medijima žene zaista prikazane kao pripadnice slabijeg spola čija je osnovna funkcija brinuti se za obitelj (vidi Tablicu 10). U Tablici 11 vidimo da 95 ispitanika (83.3%, M=1.56, σ = 0.499) smatra da je u prikazu muškaraca u medijima naglasak na njihovoj aktivnosti i sposobnosti.

Tablica 10.
Ispitivanje mišljenja o prikazu žena kao pripadnica slabijeg spola čija je osnovna briga, briga za obitelj

Spol ispitanika	Žene se prikazuju kao pripadnice slabijeg spola, podređene muškarcima		Žene se ne prikazuju kao pripadnice slabijeg spola, podređene muškarcima	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
Muški	32	65.3	17	34.7
Ženski	45	69.2	20	30.8
UKUPNO	77	67.5	37	32.5

Tablica 11.
Ispitivanje mišljenja o prikazu muškaraca kao aktivnih i sposobnih likova

Spol ispitanika	Muškarci su prikazani kao aktivni i sposobni likovi		Muškarci nisu prikazani kao aktivni i sposobni likovi	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	42	85.7	7	14.3
ženski	53	81.5	12	18.5
UKUPNO	95	83.3	19	16.7

Da bismo zaključili koji je stvaran stav ispitanika o prikazu rodnih uloga na televiziji postavili smo pitanja smatraju li oni da televizija prikazuje muškarce i žene na ispravan način. Veliki broj ispitanika (N=21, 42.9%) smatra da su žene na televiziji prikazane na ispravan način, znači, oni smatraju da je u prvom planu kod žena njihov izgled, da su one pripadnice slabijeg spola, da je njihova osnovna funkcija briga za obitelj te da su one podređene muškarcima. Većina ispitanica (N=55, 84.6%) smatra da žene zapravo nisu onakve kakvima ih prikazuje televizija, no ipak postoje i one koje smatraju da su žene prikazane ispravno (N=10, 15.4%).

Tablica 12.
Prikaz učeničkih odgovora na pitanje: „Prikazuje li televizija žene na ispravan način?“

Spol ispitanika	Da		Ne	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	21	42.9	28	57.1
ženski	10	15.4	55	84.6
UKUPNO	31	27.2	83	72.8

Zanimljivo je da veliki broj dječaka misli kako su žene prikazane ispravno, no većina njih smatra da muškarci nisu prikazani na ispravan način (*N*=27, 55.1%). Spomenuto upućuje na zaključak kako dječaci smatraju da u prikazivanju muškaraca na televiziji u prvom planu ne bi smjela biti njihova agresivnost, ali ni aktivnost i sposobnost. Ovi rezultati otvaraju nova pitanja budući da je na početku istraživanja većina ispitanika (55.1%) odgovorila da su muškarci i žene ravnopravni u svemu (vidi Tablicu 5). 72.3% ispitanica smatra da televizija prikazuje muškarce na neispravan način.

Tablica 13.
Prikaz učeničkih odgovora na pitanje: „Prikazuje li televizija muškarce na ispravan način?“

Spol ispitanika	Da		Ne	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	22	44.9	27	55.1
ženski	18	27.7	47	72.3
UKUPNO	40	35.1	74	64.9

Tablica 14.
Hi – kvadrat test učeničkih odgovora na pitanja o ispravnom prikazivanju žena i muškaraca na televiziji

	Prikazuje li televizija žene na ispravan način?			Prikazuje li televizija muškarce na ispravan način?		
	Vrijednost	df	Sig	Vrijednost	df	Sig
Pearson Chi- square test	10.651	1	.001	3.631	1	.057
Likelihood Ratio test	10.682	1	.001	3.621	1	.057
Linear-by-Linear Association test	10.557	1	.001	3.599	1	.058
UKUPNO	114					

Tablice 14 vidimo da se H_2 djelomično prihvaća – većina učenika i učenica 8. razreda smatra da su ženske rodne uloge prikazane na neispravan način na televiziji (χ^2=10.651, *df*=1, *p*<0.05), dok muške rodne uloge smatraju ispravno prikazanima (χ^2=3.631, *df*=1, *p*>0.05).

Ispitanici su iznijeli svoja razmišljanja o prikazu muškarca i žena na televiziji, a na samome kraju željelo se provjeriti uviđaju li oni utjecaj televizije na svoje shvaćanje, te postoji li utjecaj uopće. Pretpostavimo li da su njihovi odgovori iskreni i objektivni, vidimo da je 73 (64%) ispitanika odgovorilo da mediji nisu utjecali na njihovo mišljenje o rodnoj ravnopravnosti, dok je kod 41 ispitanika (36%) postojao utjecaj medija na formiranje shvaćanja rodne ravnopravnosti.



Grafikon 2. Prikaz odgovora na pitanje utječe li televizija na njihovo mišljenje o rodnoj ravnopravnosti, N=114

Isto pitanje analizirano je i prikazano obzirom na spol ispitanika. Tablica 15 prikazuje podjednaki omjer utjecaja medija na dječake i djevojčice, s nešto većim naglaskom na utjecaj medija na djevojčice. Zbunjuje podatak da su djevojčice podložnije utjecaju medija od dječaka, a u prethodnim pitanjima ostavile su dojam veće sigurnosti u razlučivanju ispravnosti prikazivanja spolova na televiziji od dječaka.

Tablica 15.
Prikaz odgovora na pitanje o utjecaju televizije na shvaćanje rodne ravnopravnosti prikazano prema spolu ispitanika

Spol ispitanika	TV je utjecala na tvoje mišljenje o rodnoj ravnopravnosti		TV nije utjecala na tvoje mišljenje o rodnoj ravnopravnosti	
	Broj ispitanika	Postotak	Broj ispitanika	Postotak
muški	15	30.6	34	69.4
ženski	26	40.0	39	60.0
UKUPNO	41	36.0	73	64.0

Zaključak

Rodni stereotipi objašnjeni su kao opća uvjerenja o spolno povezanim osobinama (žene i muškarce karakterizira zbirka psiholoških karakteristika i ponašanja) i rodnim ulogama (Brown, 1998). Povijesni je problem iskrivljivanje i isticanje „nevažnih" ženskih osobina u medijskim sadržajima. Sarnavka proučava spomenutu problematiku te provodi brojna istraživanja usmjerena k ovome problemu. U medijskim tekstovima koji govore o važnim događajima, žene su najčešće podzastupljene, nijeme i neprisutne, a suverenost im se dopušta u žanrovima nižeg reda. Način na koji su žene predstavljene u medijima Sarnavka ocjenjuje seksističkim (Sarnavka, 2010).

U radu se poseban naglasak stavlja na prikaz i percepciju spolnih i rodnih uloga u medijima te na njihov utjecaj na djecu i mlade. Spomenuti životni period zanimljiv je za proučavanje jer tijekom adolescencije tinejdžeri smatraju da se moraju udaljiti od izvora informacija koje su koristili tijekom djetinjstva (roditelji i učitelji) te usmjeravaju svoju pažnju prema pogledima vršnjaka i porukama koje vide u raznim medijima. Sarnavka (2010) kritizira današnju publiku te je naziva neaktivnom i nekritičkom. Djeca su većinom pasivni korisnici medija, nekritično primaju sadržaje koji im se nude, zbog čega je tema medija i djece neiscrpan izvor istraživanja, rada i brige. Bitni elementi našeg identiteta i elementi identiteta koje pripisujemo drugima uvelike su uvjetovani našim poimanjem roda – što znači biti žena ili muškarac. U medijima se neprestano pojavljuju uzori muškosti i ženskosti (Sarnavka, 2010). Vrijeme koje djeca i mladi provode pred televizijskim sadržajima potiče na razmišljanje i izaziva zabrinutost. 43% naših ispitanika, navodno, provede više od 2h dnevno gledajući televiziju, a od ukupnog vremena provedenog u gledanju televizije najviše gledaju filmove (43%) i serije (36%).

63.2% ispitanika smatra da su, u životu, muškarci i žene ravnopravni u svemu. No, pogledamo li daljnje odgovore dolazimo do drugačijih zaključaka. 81.6% ispitanika uočava da je u prikazu žena na televiziji njihov izgled u prvom planu, dok 63.5% ispitanika uočava da su žene prikazane kao pripadnice slabijeg spola čija je osnovna funkcija briga za obitelj. Nažalost, 42.9% muških ispitanika smatra da televizija prikazuje žene na ispravan način, što znači da prikaz na televiziji odgovara formiranim slikama rodnih uloga u njihovim životima. S druge strane, 55.4% ispitanica uočava da su u prikazu muškaraca na televiziji njihova agresivnost i snaga u prvom planu, a 81.5% ispitanica uočava da su muškarci prikazani kao aktivni i sposobni. 72.3% ispitanica, koje smatraju da mediji muškarce prikazuju na neispravan način, dokazuju da one uviđaju televizijsku manipulaciju te da ih televizija ne vodi u krivom smjeru. Podatak o ostatku ispitanica, koje smatraju da su muškarci u medijima prikazani ispravno, upućuje na zaključak da su one već usvojile ulogu muškaraca da budu agresivni i snažni, stoga im je takav način prikazivanja muškaraca prihvatljiv i normalan. Većina ispitanika uvjerena je kako televizijski sadržaji nisu utjecali na njihovo shvaćanje rodne ravnopravnosti, a prilikom analize prema spolu uočeno je da su djevojčice podložnije utjecaju medija od dječaka. Iako 69.4% muških ispitanika smatra da mediji nisu utjecali na

njihovo shvaćanje rodne ravnopravnosti možemo zaključiti da oni ipak, jače od djevojčica, percipiraju rodnu ravnopravnost na temelju gledanja televizije. Spomenuto potvrđujemo podacima da većina muških ispitanika uviđa kako televizija prikazuje žene, na kraju ipak smatraju da ih mediji prikazuju ispravno, a 55.1% ih je na samom početku odgovorilo da su muškarci i žene ravnopravni u svemu.

Mediji oblikuju lik idealne žene, a svaka prosječna žena koja se ne uklapa u dani model indirektno je prisiljena uskladiti svoj izgled sa zadanim. Napadna kontrola žena u medijima internalizirala se u društvu i time ovjekovječila u daljnjim generacijama. Obzirom na vrijeme koje današnja djeca provode koristeći medije, jasno je vidljiva potrebitost preciznog i kritičkog analiziranja svega povezanog s medijima te uključivanja školstva i obitelji u poboljšanje spolno/rodnog obrazovanja djece i mladih.

Literatura

Asztalos, J.G. (2003*). Gender Stereotypes in Children's Television Commercials and the Effects on Consumer Purchasing Behavior. (Magistarski rad).* Morgantown: West Virginia University.

Boyse, K. (2010). Television and children /online/. Preuzeto 24. veljače 2015 sa http://www.med.umich.edu/yourchild/topics/tv.htm

Brown, B.A. (1998). Gender Stereotypes in Advertising on Children's Television int he 1990s: A Cross-National Analysis. The *Journal of Advertising*, 27 (1), 83 – 96. doi: 10.1080/00913367.1998.10673544

Jugović, I. i Kamenov, Ž. (2008). Razvoj instrumenta za ispitivanje rodnih uloga u adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 11 (1), 93-106. UDK 159.922.1

Kanižaj, I. (2012). *Jesu li mediji važni u životima djece i mladih?* Zagreb: Školske novine.

Kosanović, S. (2008). Suvremene muško-ženske konstrukcije u američkim televizijskim serijama *Seks i grad, Kućanice* i *Vatreni dečki. Medijska istraživanja,* 14 (2), 87-102. UDK: 7.097:791.43(73)

Kuhn, D., Nash, S. C. i Brucken L. (1978) Sex Role Concepts of Two- and Three-Year-Olds. *Child Development*, 49 (2), 445-451. doi: 10.2307/1128709

Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82 (1), 131-149. UDK 316.774:615.015.6–053.2/-054.81

Manen, T.G., Prins, P.J.M. i Emmelkamp, P.M.G. (2001). Assessing Social Cognitive Skills in Aggressive Children from Development Perspective: The Social Cognitive Skills Test. *Clinical Psychology and Psychotherapy,* 8 (5), 341-351. doi: 10.1002/cpp.319

Martin, M. C., i Gentry J. W. (1997). Stuck in the Model Trap: The Effects of Beautiful Models in Ads on Female Pre-Adolescents and Adolescents. *Journal of Advertising*, 26 (2), 19-33. doi: 10.1080/00913367.1997.10673520

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Men*. New York: McGraw-Hill.

Sarnavka, S. (2010). *Put do vlastitog pogleda: Kako čitati, slušati, razumjeti medijske tekstove i medijsku kulturu.* Zagreb: BaBe!

Sigman, A. (2010). *Daljinski upravljani: kako televizija šteti našim životima – i što po tom pitanju možemo učiniti.* Velika Mlaka: Ostvarenje d.o.o.

Tan, A. S. (1979). Beauty Aids and Role Expectations of Adolescent Viewers. *Journalism Quarterly*, 56 (2), 283-288.

Ward, S., Wackman, D. B. i Wartella, E. (1977). *How Children Learn to Buy*. Beverly Hills: Sage Publications.

Ward, M. L. (2005). Children, Adolescents, and the Media: The Molding of Minds, Bodies, and Deeds. *New directions for child and adolescent development,* 109, 63-71.

Jelena Šurić
Osnovna škola „Braća Radić“
Miklinovec 6A, 48000 Koprivnica, Hrvatska
anelej87@gmail.com

Tea Pavičić
I. Osnovna škola Varaždin
Kralja P. Krešimira IV.10, 42000 Varaždin, Hrvatska
tea232pavi@hotmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 551-563

View and perception of sex and gender roles in the media

Jelena Šurić[1] and Tea Pavičić[2]
[1]*Primary school „Braća Radić“, Koprivnica, Croatia*
[2]*I. Primary school Varaždin, Croatia*

Abstract

This work explores the representation of sex and gender roles in TV content and its impact on children and youth till 15 years. The work provides an overview of related research abroad, as well as the results of a study conducted in two primary schools in Koprivnica, which show 8th grade pupils sighting of gender equality and their perception about a (not) distorted representation of sex and gender roles in TV content. The proposed hypotheses were confirmed. Even 43% of the pupils watch TV more than 2 hours per day and in the total of time spent on watching TV the majority of time they watch films (43%, σ = 1.204) and series (36%, σ = 1.204). Most of the examinees (83.3%, σ = 0.801) considers that television programs put in the foreground look of a woman, not her personality, qualities and abilities. In addition, most examinees believe that men and women are equal in all; they claim that TV has no effect on their perception of gender equality but still 42.9% of male examinees think that women are presented on right way in TV content. Youth are mostly passive and uncritical users of all media. Taking into account that the media constantly shows the models of masculinity and femininity it is possible influence of the media on the formation of the image of their own sex/gender roles, as well as their generalization overall population in the studied age group. The issue of gender and sex is insufficiently represent in the Croatian education system, so there is need for constant active co-operation of teachers with parents and education of all persons involved in the children education process. Furthermore, schools should use opportunities of elective classes, extracurricular activities and various projects with aim to improve sexual/gender youth education.

Keywords: *children and youth; gender stereotypes; television content; education*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 564-572

Impact of the usage of animation in teaching cell biology on student achievement

Snežana Stavreva Veselinovska
Faculty of Educational Science – University Goce Delčev

Abstract

Over the last decade, the unifying approach of many biology courses has evolved from an emphasis on the whole organism to a concentration on the molecular and cellular basis of life. This change reflects the recent shift in biology research toward an approach that addresses questions of function, structure, development, and evolution at the molecular and cellular levels. To reflect these discoveries, students in freshman-level general biology courses are taught that organisms are made of cells, that eukaryotic cells are compartmentalized into organelles while prokaryotic cells are not, and that cellular life is maintained by molecular and cellular processes. Naturally, the complexity of these processes and their interrelation is often difficult for the novice student to understand.

Although microscopy has long been used as a valuable teaching tool, the use of computer animation in teaching has recently expanded. Animation can have advantages over microscopy, including simplification, unlimited resolution and magnification, ability to highlight certain symbols within a complex background, control of motion, shape, or color changes, and the stepwise fading in and out of symbols. To address the different learning styles of students, and because students can access animation from off-faculty computers, the use of digital animation in teaching molecular and cell biology has become increasingly popular. Sample processes from molecular cell biology that are more clearly presented in animation than in static illustrations are identified. The value of animation is evaluated on whether the process being taught involves motion, cellular location, or sequential order of numerous events. Finally, future teaching tools for all fields of biology will increasingly benefit from an expansion of animation to the use of simulation. One purpose of this review is to encourage the widespread use of animations in biology teaching by discussing the nature of digital animation.

Key words: *animation, teaching, cell biology, student achievement.*

Introduction

Computer animations are often used in biology courses to help students visualize complicated biological processes and concepts. Animations can facilitate understanding of complex spatial and temporal relationships that are difficult to depict in static images. Education research supports the claim that animations can lead to increased student learning and identifies features that make animations effective. Given the wide variety of high quality animations freely available to educators on the web, the challenge is finding creative and effective ways to tap into their potential for learning. We generally present animations didactically, as self-evident resources rather than leveraging them to support student-centered active learning. Here, we review the use of animations in undergraduate biology education, and make recommendations on how they can be used more effectively to support student learning. Through methods such as scaffolding student analysis of animations, increasing their understanding of visual literacy, and using multiple representations students can begin to use animations as a tool to support their own learning, rather than simply a source of content.

Animations can be too quick or too complex; the brain cannot process information as quick as the animation is moving, or the animation may be too involved and too much informa-

tion is presented to be processed in the timeframe of the animation (Falvo 2008; Tversky et al. 2002). A major disadvantage is simply the logistics of the instructional technique. If the technology necessary to present the animations malfunctions or become unavailable for any reason, the lesson can be a complete waste of time.

Animations in Education

Animations are now a common learning tool in classrooms throughout the world. As the availability of computers and accompanying presentation programs such as Microsoft PowerPoint become more widespread, so too are techniques to incorporate this technology as an instructional advantage. The so-called "traditional" means of teaching such as lecture, worksheet, and textbook lessons are being supplemented with, and in some instances replaced by, virtual lectures, web-based learning, and project-based, student-created movies or computer presentations where students may assimilate and apply the information they have received. Newer textbooks are web-based, with accompanying services such as instructional videos by instructors, laboratory demonstrations, simulations, and a vast array of instructional animations (Sanger et al. 2001).

From an educational perspective, visualization aids student understanding of complex processes because it assists in the conversion of an abstract concept into a specific visual object that can be mentally manipulated. Further research has shown that by using well-designed visual tools, students can digest large amounts of information in a relatively short time and construct their own personal visualization of a process (Kraidy, 2002; Linn et al., 1996). Student learning research has shown that visual perception is the most developed sense in humans and is an important way by which we learn (Sekular and Blake, 1985). Vision allows us to collect and process information from our environment and to make decisions or form concepts from that information.

Instructional animations are valued for their ability to display temporal changes, as well as depiction of changes in position and form (Stith 2004). Also, there is less need for interpretation or inference with animations compared to a picture with arrows or other symbols (McLean et al. 2005). Animations are dynamic and engaging to the majority of learners as attention is better maintained by movement and colors, and animations are generally considered aesthetically pleasing. Learning styles are also served well through animations. Visual learners are exposed to transitional images, auditory learners may rely on the accompanying narrations, and even kinesthetic learners may benefit from a more complex, interactive animation that can be manipulated to explore the possible effects.

The information is presented in a consistent manner, as all learners are presented with the same information in an identical format and reading comprehension is not an obstacle to learning. Potential disadvantages of using animations to instruct do exist. The educator must be careful in the development of the animation, or selecting the most appropriate animation.

Further research has shown that by using well-designed visual tools, students can digest large amounts of information in a relatively short time and construct their own personal visualization of a process (Kraidy, 2002; Linn et al.,1996).Graphical representations are visualizations that augment the information presented in text by providing a focus for the learner (Mayer, 1989). They are most effective when they support content for which the learner has little prior knowledge (Mayer and Gallini, 1990).

The acceptance of innovation and improvement of competencies must be the foundation of the professional development of teachers, particularly in the areas of effective instruction and management in the classroom, for the development of the desired pupils' competencies for a life in the contemporary environment, as well as in the goal of getting to an effective teaching and contemporary forms of learning in practice. Biology teaching must reflect the exciting nature of the subject and its surroundings. Student work in biology lessons should be practical and visual in nature wherever possible. In actual fact, teachers often use only lecture method (without visual aids or demonstrations) in biology lesson in general, (Stavreva V. S, 2014)

Motion distinguishes animation from static; still images and provides a smooth transitional representation that captures the critical interrelationships along the path of specific process. Motion leads to longer-term memory, an effect not observed with static images (Goldstein et al., 1982).This result is most dramatic for individuals who have difficulty grasping spatial relationships (Blake, 1977). Although research has clearly shown that students learn more from animations than from static images, this is maximized by lesson plans that include lecture and other learning inputs (Rieber, 1990). Learning is best achieved when an animation is coupled with a lecture, because this combination provides a reference from which students can appreciate the knowledge presented in the animation (Paivio, 1979, 1991). The lecture cues students while they are studying the animation. Multimedia tools provide another level of sophistication.

Slide shows that use a presentation package such as Microsoft Power Point can provide a step-by-step graphic representation of a process. Individual molecules can beaded, and specific interactions can be highlighted. The advantage of this tool is that the instructor or learner can move forward and backward one step at a time during the learning process and emphasize key transitions. Yet, the final slide is still a complex display that takes concentrated study to grasp.

The goal of the Virtual Cell animation is to create high-quality animations of selected molecular and cellular processes that support student learning. They are also used as references to create interactive 3D simulations of these processes for immersive, role-based learning.

Example: Through the Virtual Cell – Nucleus (http://vcell.ndsu.nodak.edu/animations/flythrough/Stills/01.jpg)

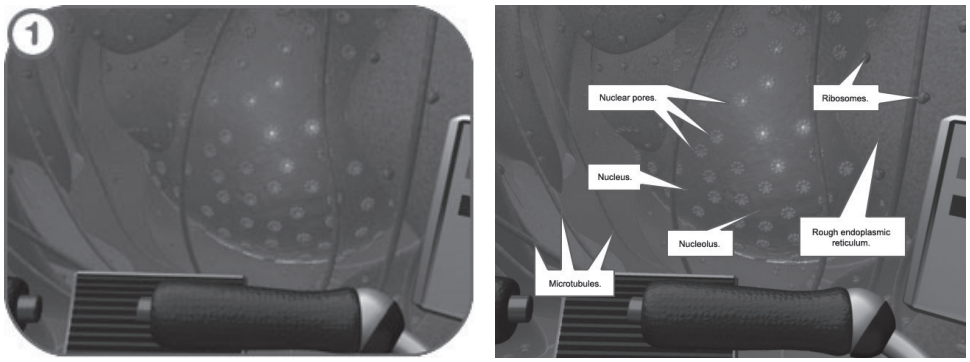


Figure 1. Out on the horizon, you should see a large blue object. That is the nucleus of the cell. The nucleus is uniquely recognizable by the system of pores embedded within its outer membrane. Biological materials move in and out through the pores. They are the communication channel between the internal world of the nucleus and the cellular cytoplasm. The nucleus contains most of the DNA in the cell. It is recognizable by the protein complexes known as nuclear pores embedded in its outer membrane. These pores are responsible for facilitating the flow of biological materials in and out of the nucleus

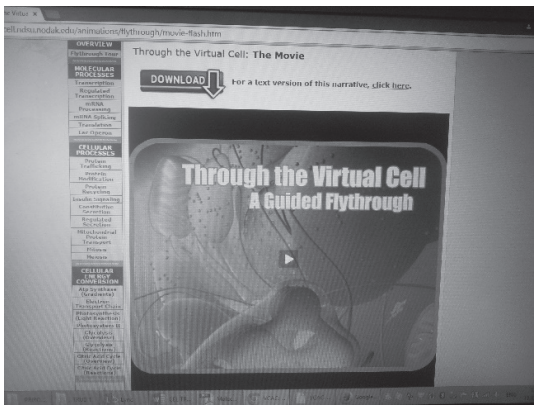


Figure 2. To see the Flash movie for the following sequence of images http://vcell.ndsu.nodak.edu/animations/flythrough/movie-flash.htm)

Experimental Design

Animations are typically used by a teacher as a lecture supplement in the classroom or by students as individual learning tools. Both of these learning approaches are supported by research demonstrating that animations significantly improved student learning.

Of primary interest were the following hypotheses:

1) Does using web animation in processing content from natural sciences improve the quality of learning, encourage reflective learning skills and influence the retention of the acquired knowledge among students? A comparison is made between groups A, B and C and the group D in order to test the hypothesis.
2) We were interested in determining whether there was an effect on student learning relative to the number of times a student was exposed to the animation. This was tested by comparing the performance of group A versus the other three groups (two versus one or zero animation activities), and comparing groups B and C with group D (one versus zero animation activities).
3) We considered whether, relative to our standard educational experience, adding animation to the lecture improved student retention (group B versus group D).
4) Students often are first exposed to a topic in class and then study the material outside of class. We were finally interested in determining whether exposure to an animation in class prior to individually studying the animation improved student learning (group A versus group C).

Students were divided into four experimental groups. First of all four groups were taught using the traditional lecture method on the process of dividing germ cells with the reductive division - meiosis. Then, each group presented their process of meiosis using other tools for learning and teaching.

The individual study materials were either 1) Cell division - meiosis text or figures from the book used in the Biology, or 2) the animation described above (Figure 3). The students listened to the animations through and were allowed to study the materials for up to 25 min. Students were allowed to study the text material for 25 min. Following the last activity of the test, each student completed a multiple-choice test consisting of four questions that addressed the major aspects of protein translation that were emphasized in the lecture and supported by the animation, overheads, and text material. The students completed the same test prior to the manners of presentation. In addition, during the pretreatment and post-test, students completed a confidence rating for each of their four answers. The pretest and post-test performance and confidence level data, measured as sum totals, were analyzed using single-factor analysis of variance. The p value to test the mean difference between each pair of test groups was also calculated following rejection of the null hypothesis that all test means were equal. Finally, prior to all treatments, the students completed survey to determine the number of science courses they had taken and whether they had completed an introductory college-level biology course.

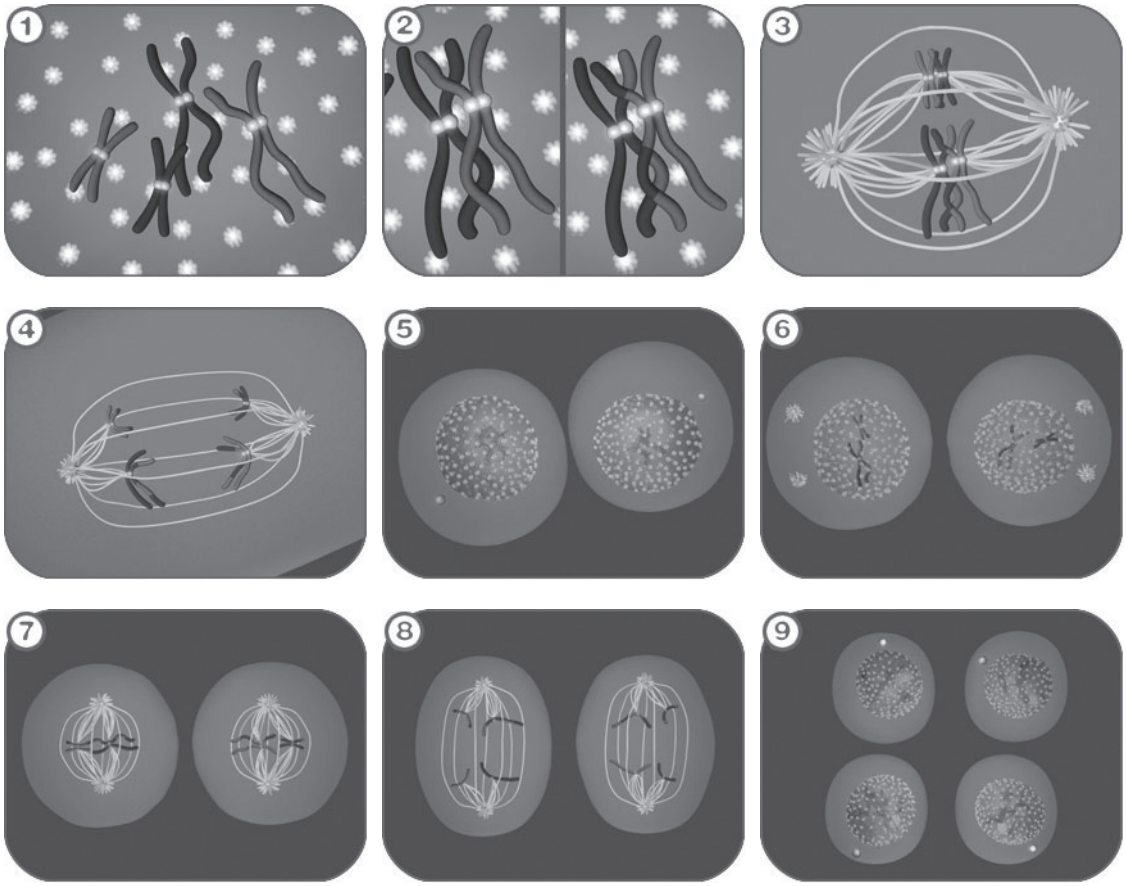


Figure 3. A series of stills from the meiosis animations - http://vcell.ndsu.nodak.edu/animations/

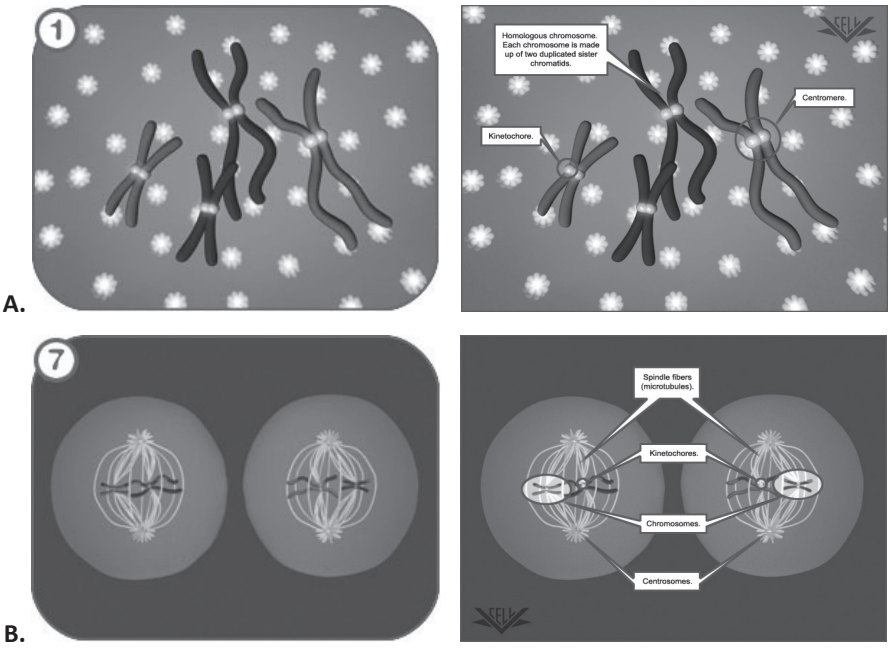


Figure 4. First Look animation stills (left) and annotated enlarged versions (right) of the animation stills. The stills are captured from the animations and illustrate major events in the process. A) **Meiosis** begins with **Meiosis I.** The first stage in Meiosis I is **prophase I.** During this stage the DNA condenses into chromosomes. B) This is followed by **metaphase II**. Here the spindle fibers attach to the chromosomes and again align them at the middle of the new cells.

Test:

1. Meiosis results in _____
a. haploid daughter cells
b. 4 haploid daughter cells
c. 2 diploid daughter cells
d. 4 diploid daughter cells

2. Which of the following cells undergo meiosis?
a. Sperm cells
b. liver cells
c. unicellular organisms
d. all of these

3. The picture depicts what phase of meiosis
a. propase 1
b. prophase 2
c. anaphase 1
d. anaphase 2



4. What is the key difference between anaphase I in meiosis and anaphase in mitosis?

The number-of-courses data were analyzed as a single-factor analysis of variance, while achi-square homogeneity test was used to determine group effects regarding the proportion of students who completed an introductory biology course. With a limited number of students available for our experiment, we could create only a limited number of treatment groups, which in turn allowed us to consider only select hypotheses relative to the value of animations in student learning. In each case, the null hypothesis was that there was no difference in effects of the manners of presentation of teaching material, whereas the alternative hypothesis was that manners of presentation effects existed. We chose individual student study of course materials prior to a lecture followed by a lecture enhanced with overheads that consisted of figures from the textbook as our baseline educational experience (group D; Table 1). Three other Table 1. The four treatments used to determine the significance of animations as a tool to improve student learning manners of presentation were included relative to our research objectives (Table 2).

Table 1.
The four manners of presentation with group sizes in parentheses) used to determine the significance of animations as a tool to improve student learning

Group	Manners of presentation
A (n = 15)	Lecture enhanced with animation followed by individual study of animation
B (n = 15)	Individual study of text material followed by lecture augmented with animation
C (n = 17)	Lecture enhanced with overheads followed by individual study of animation
	D (n =14) Individual study of text material followed by lecture enhanced with overheads

Experimental Results

The statistical analysis of the results of the surveyed students who were divided into 4 groups showed the following conclusions:

A Chi-square test of homogeneity was performed on the proportion of students within each group that had completed an introductory biology course.

Table 2.
Mean student post-test performance and group contrasts for the four lecture/individual study manners of presentation

Group	Mean	Versus A	Versus B	Versus C	Versus D
A	2.93	-	0.389	0.287	0.002
B	2.57	0.218	-	0.492	0.079
C	2.45	0.047	0.412	-	0.345
D	2.02	0.063	0.476	0.832	-

The mean is the post-test mean. Maximum score is 4. The difference between the post-test and pretest means is presented in parentheses. The manners of presentation group contrast p value for the post-test means are presented above the diagonal, and the manners of presentation group contrast p value for the difference between the posttest and pretest means is presented below the diagonal. Significant ($p \leq 0.05$) contrasts.

By contrast, a significant group effect was noted for both the post-test mean ($p \leq 0.05$) and the difference between the post-test and pretest means ($p = 0.017$). To determine which manners of presentation were most significant and to allow us to address the specific hypotheses we were testing, the value associated with each pairwise contrast was calculated (Table 2). Group A, in which students heard a lecture enhanced with the animation followed by an individual study of the animation, performed significantly better than any other group. The performance of groups B and C (which contained a single animation activity) was not significantly different from that of group D, a manners of presentation that did not have an animation component.

Collectively, these results allowed us to conclude the following relative to hypotheses 1 and 2: first, these results strongly suggest that the animation was a significant component in improving student retention of content material, but this effect was noted only when the students experienced two animation activities. This demonstrates that the best practice for using animations in learning would involve its incorporation both during the lecture and as an individual study aid. The other hypotheses considered the effect of animations relative to a standard educational experience in which a student studies course materials from the text prior to class and then listens to a lecture that is supported by overheads containing graphics found in the textbook. We first considered the effect of simply adding the animation to the lecture (hypothesis 3). That the performance of groups B and D did not differ demonstrates that simply adding the animation to the lecture did not produce a positive (or negative) effect on student learning. Students often do not study prior to class; rather, they listen to a lecture and then follow that up with individual study. Given this learning scenario, we were next interested in determining the effect of introducing a topic in class with animation versus overheads when students subsequently studied the topic using the animation (hypothesis 4). By comparing the performance of groups A and C, we determined that introducing a topic with animation leads to significantly improved student retention.

Conclusion

Student learning research has shown that visual perception is the most developed sense in humans and is an important way by which we learn. Vision allows us to collect and process information from our environment and to make decisions or form concepts from that information. From an educational perspective, visualization aids student understanding of complex processes because it assists in the conversion of an abstract concept into a specific visual object that can be mentally manipulated. Computer animation, in particular, is a new educational tool that fosters long-term learning by calling attention to objects during the early steps of instruction. Stavreva V.S, et all, 2011 that using animations to communicate ideas and processes that change over time reduces the abstractions associated with the temporal transitions of the process. As such, animations are valuable aids in supporting the visual aspects of long-term memory.

References

Blake, T. (1977). Motion in instructional media: some subject-display mode interactions. Percept. Motor Skills 44, 975–985.

Falvo, David A. (2008) “Animations and Simulations for Teaching and Learning Molecular Chemistry.” International Journal of Technology in Teaching and Learning 4.1: 68 - 77.

Goldstein, A., Chance, J., Hoisington, M., and Buescher, K. (1982). Recognition memory for pictures: dynamic vs. static stimuli. Bull. Psychonomic Soc. 20, 37–40.

Kraidy, U. (2002). Digital media and education: cognitive impact of information visualization. J. Educ. Med. 27, 95–106.

Linn, M.C., Songer, N.B., and Eylon, B.S. (1996). Shifts and convergences in science learning and instruction. In: Handbook of Educational Psychology, eds. R.C. Calfee and D.C. Berliner. Riverside, NJ: Macmillan, 438–490.

Mayer, R.E. (1989). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. J. Ed. Psychol. 81, 240–246.

Mayer, R.E., and Gallini, J.K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? J. Educ. Psychol. 82, 715–726.

McClean, P., Johnson, C., Rogers, R., Daniels, L., Reber, J., Slator, B. M., Terpstra, J., and White, A. (2005). Molecular and cellular biology animations: development and impact on student learning.

Cell Biol. Educ. *4*, 169–179.

McClean, P., Saini-Eidukat, B., Schwert, D., Slator, B., and White, A. (2001). Virtual worlds in large enrollment biology and geology classes significantly improve authentic learning. In: Selected Papers from the 12th International Conference on College Teaching and Learning (ICCTL-01). April 17–21, 2001, ed. Jack A. Chambers. Jacksonville, FL: Center for the Advancement of Teaching and Learning, 111–118.

Rieber, L.P. (1990). Using animation in science instruction with young children. J. Ed. Psychol. 82, 135–140.

Paivio, A. (1979). Imagery and Verbal Processes, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: retrospect and current status. Can. J. Psychol. 45, 255–287.

Sanger, Michael J., Dorothy M. Brecheisen, Brian M. Hynek. "Can Computer Animations Affect College Biology Students' Conceptions About Diffusion & Osmosis?" The American Biology Teacher 63.2 (2001): 104-109.

Stith, B. J. (2004). Use of animation in teaching cell biology. Cell Biol. Educ. *3*, 181–188.

Slator, B.M., Clark, J.T., Daniels, L.M., Hill, C. McClean, P., Saini-Eidukat, B., Schwert, D.P., and White, A.R. (2002). Use of virtual worlds to teach the sciences. In: Virtual Environments for Teaching and Learning, eds. L.C. Jain, R.J. Howlett, N.S. Ichalkaranje, and G. Tonfoni. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 1–40.

Stavreva Veselinovska, Snezana and Koleva Gudeva, Liljana and Djokic, Milena (2011). *Applying appropriates methods for teaching cell biology.* WCES-2011, Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011) 2837–2842.

Stavreva Veselinovska, Snezana (2014). The effects of usage of sequential teaching method on the academic achievement and retention level of students in area of biological sciences or biochemistry. *Key Methodology to S*uccessful Competence Based Learning, Conference proceedings, 1 (1). pp. 92-100.

Tversky, Barbara, Julie Morrison, and Mireille Betrancourt (2002). "Animation: Can It Facilitate?" International Journal of Human -Computer Studies 57.4: 247-62.

Snežana Veselinovska
Faculty of Educational Science – University Goce Delčev,
Krste Misirkov No.10-A P.O 201, Stip - 2000, Macedonia
The former Yugoslav Republic of Macedonia
snezana.veselinovska@ugd.edu.mk

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Prethodno priopćenje
stranice: 564-572

Utjecaj korištenja animacije u podučavanju biologije stanice na uspjeh učenika

Snezana Stavreva Veselinovska
Faculty of Educational Science – University Goce Delcev, Štip, Makedonija

Sažetak

Tijekom prošlog desetljeća, mnogi kolegiji iz područja biologije preusmjerili su pažnju s razine cijelog organizma na molekularnu i staničnu razinu. Ta promjena odraz je promjena u pristupu biološkim istraživanjima posljednjih godina, prilikom kojih se pozornost usmjerila na pitanja funkcije, strukture, razvoja i evolucije na molekularnom i staničnom nivou. Shodno tome, studenti prve godine na satovima opće biologije uče da su organizmi izgrađeni od stanica, da eukariotske stanice, za razliku od prokariotskih, čine organele, te da se stanični život održava putem molekularnih i staničnih procesa. Naravno, kompleksnost tih procesa i njihovi međusobni odnosi često su studentima-početnicima teško shvatljivi. Iako je mikroskopija već dugo koristan učiteljski alat, upotreba računalne animacije u nastavi nedavno je uzela zamah. Animacija ima pojedinih prednosti nad mikroskopijom, npr. pojednostavljivanje, neograničena rezolucija i povećanje, mogućnost označavanja određenih simbola na kompleksnoj pozadini, kontrola pokreta, oblika ili boja te postepeno pojačavanje ili slabljenje simbola. Kao posljedica različitih stilova učenja među studentima i lakog pristupa animacijama putem nefakultetskih računala, korištenje digitalne animacije u nastavi molekularne i stanične biologije postaje sve popularnije. U radu se navode primjeri molekularnih i staničnih procesa koji su jasnije predočeni putem animacija nego putem statičnih ilustracija. Vrijednost animacije određena je time uključuje li proces kretanje, time gdje se stanica nalazi i redosljedom događaja. Naposlijetku, širenje animacije kao nastavnog alata donijet će mnoge dobrobiti učenju svih ostalih područja biologije. Svrha ovog osvrta je poticanje široke uporabe animacije u nastavi biologije putem rasprave o prirodi digitalne animacije.

Ključne riječi: *animacija; nastava; stanična biologija; studentska postignuća*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4.2015/ Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 573-582

Model vrednovanja djelovanja školskog odbora u sukonstruktivističkom pristupu izgradnji škole

Nikša Alfirević[1], Jurica Pavičić[2] i Morana Koludrović[3]
[1]Ekonomski fakultet Sveučilišta u Splitu
[2]Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
[3]Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Sažetak

U ovom će se radu pružiti pregled relevantnih teorija na razmeđi teorijskih područja neprofitnog i javnog marketinga i menadžmenta, vlasničkog upravljanja i obrazovnih znanosti, a koje će objasniti ulogu školskog odbora u sukonstruktivističkom pristupu izgradnji suvremene škole. Cilj rada je započeti s izradom multidisciplinarnog modela vrednovanja djelovanja školskih odbora, unutar navedene obrazovne paradigme. Potencijalni značaj rada proizlazi iz činjenice da, u hrvatskoj znanstvenoj literaturi, još uvijek, praktično i ne postoje istraživanja uloge i doprinosa školskih odbora u izgradnji školskog okružja i ozračja.

Očekuje se da će aplikativni rezultati rada biti: (a) unapređenje partnerske suradnje između školskog menadžmenta (ravnatelja/ravnateljice), školskog odbora i ostalih dionika odgojno – obrazovnog procesa te (b) izrada inicijalne liste za vrednovanje rada školskog odbora i provjeru kritičnih čimbenika njegove uspješnosti (kao praktičnog alata za školski menadžment). U kontekstu izgradnje kulture škole, usmjerene na učenika, unapređenjem rada školskih odbora, mogli bi se unaprijediti odnosi s dionicima škole (nastavnici, stručni suradnici, učenici, roditelji) te doprinijeti kvaliteti školskog okružja i ozračja. S druge strane, predloženi teorijski model u daljnjim će se istraživanjima dodatno razvijati te empirijski vrednovati u konkretnim školskim okruženjima u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: *dionici škole; (su)konstruktivistička paradigma; školsko okružje; školski menadžment; školsko ozračje*

Sukonstruktivistički pristup izgradnji škole

U suvremenom svijetu uspijevaju ona društva koja se uče suočavati sa stalnim promjenama, pri čemu je prepoznat kapacitet odgojno – obrazovnih sustava kako bi se pojedinci i društvo suočili sa suvremenim izazovima. Stoga su obrazovne politike potaknute razvojem društva znanja promovirale čitav niz obrazovnih reformi, koje su značajno utjecale na promjenu obrazovne paradigme i novo definiranje koncepta znanja, vještina i kompetencija, kao i teorija učenja i poučavanja. Na platformi obrazovnih politika Europske Unije, Republika Hrvatska je prihvatila koncept odgoja i obrazovanja, utemeljenog na inovativno – kreativnoj paradigmi odgoja i obrazovanja, koja će uvažavati interese, mogućnosti i sposobnosti učenika i prema njihovim specifičnostima usmjeravati nastavni proces (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011; Pivac, 2009).

Temelj suvremene paradigme je prihvaćanje sukonstruktivističkog pristupa odgoju i obrazovanju. Ono podrazumijeva aktivno učenje, primjenu nedirektivnih strategija učenja i poučavanja, stjecanje kompetencija umjesto memoriranja i reproduciranja naučenih činjenica, kao i važnost kvalitete školskog i nastavnog okružja i ozračja kao temelja za optimalno ostvarivanje ishoda učenja (Jordan i sur., 2008; Mušanović, 2000; Hendry i sur., 1999; Savery i Duffy, 1995). Nastavnik se prihvaća kao facilitator i refleksivno - kritički praktičar te akcijski istraživač, dok učenik treba biti odgovorni sudionik i sukreator nastavnog procesa (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011; Sekulić – Majurec, 2007; Love i Love Godsell, 1995).

U navedenom kontekstu, napisano je u posljednjem desetljeću više radova o razrednom i školskom menadžmentu, načinima i razlozima postizanja kvalitete školskog i razredno – nastavnog okružja i ozračja, koji se temelje na konstruktivnom odnosu svih sudionika nastavnog procesa (Kyriacou, 2001; Hiemstra, 2001; Zins i sur., 2004). Konstruktivistička teorija podrazumijeva i afirmaciju ravnatelja kao menadžera, koji na temelju jasne vizije i osobnih kompetencija, kreira pozitivne promjene, motivira zaposlenike, zna rješavati sukobe te umije osigurati optimalne radne uvjete (Salazar, 2013; Williams – Boyd, 2002; Staničić, 2000). Također, posljednjih se petnaestak godina u svijetu sve više afirmira i propituje uloga školskih odbora u vođenju i upravljanju školom pri čemu mnogi autori ističu da stvarno poboljšanje kvalitete rada škole uvelike ovisi i o odlukama školskog odbora odnosno njegovom upravljanju školom (McAdams, 2000; Goodman i sur., 1997).

Uloga školskih odbora u hrvatskom odgojno – obrazovnom sustavu

Do danas u Hrvatskoj nema istraživanja o stvarnoj ulozi školskih odbora u upravljanju i vođenju školom, što je posve nerazumljivo, s obzirom na to da je aktualnim Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014; 2010) eksplicitno istaknuto da školom upravlja školski odbor. Prema važećoj zakonskoj regulativi, školski odbori su odgovorni za čitav niz upravljačkih ali i pedagoško – didaktičkih pitanja, kao i odluka iz domene izrade i primjene kurikuluma na razini škole. Sistematizacijom poslova školskog odbora u aktualnom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014; 2010) uočljivo je nekoliko područja djelovanja školskih odbora koji se mogu razdijeliti na poslove vezane za upravljanje školom, poslove vezane uz kurikulumska i pedagoško – didaktička pitanja te odluke vezane uz održavanje i definiranje školskog okružja i ozračja.

Tako, na razini poslova povezanih s upravljanjem školom, školski odbor imenuje i razrješuje ravnatelja, daje prethodnu suglasnost za zasnivanje radnog odnosa u školi, na prijedlog ravnatelja donosi statut škole i druge opće akte, donosi financijski plan i može predlagati osnivaču promjenu djelatnosti, odnosno donositi odluke vezane uz osnivačka prava, te iskazivati mišljenja i prijedloge o pitanjima važnima za sigurnost i rad u školi.

Na razini izrade kurikuluma i pedagoških pitanja, prema važećem Zakonu, školski odbori bi trebali imati značajnu ulogu, jer donose godišnji plan i program škole, kao i školski kurikulum na prijedlog nastavničkog, odnosno učiteljskog vijeća.

Na razini vođenja škole, školski odbor, u suradnji s ostalim dionicima škole, donosi i kućni red škole, etički kodeks, odlučuje o zahtjevima radnika vezanima za zaštitu prava iz radnog odnosa te, uz ravnatelja, prihvaća pritužbe učenika i odlučuje o posebnim zahtjevima za upis u školu.

Također, školski odbor mora dostaviti svoj plan i program rada. U Republici Hrvatskoj, školski odbor trenutno sačinjava devet članova, pri čemu je jedan član predstavnik radničkog vijeća, dva su člana iz reda nastavnika i stručnih suradnika, dva člana predlaže ured državne uprave, jedan član je predstavnik roditeljskog vijeća, a tri se člana biraju samostalno. U skladu sa sukonstruktivističkim pristupom izgradnje odnosa u školi i njezinog vođenja, čini se opravdanim pretpostaviti da bi školski odbor trebao djelovati kao tim, koji na temelju zajedničke vizije, interesa i ciljeva doprinosi kvaliteti rada škole i njezinom identitetu na razini šire lokalne zajednice.

S obzirom na to da u Hrvatskoj nije prihvaćen sustavan način (samo)vrednovanja djelovanja školskih odbora, niti njegova metodologija, kao ni kompetencije članova školskih odbora, glavni cilj ovoga rada je predložiti takav model, u skladu s polazištima izgradnje suvremene škole temeljene na sukonstruktivističkom i kompetencijskom pristupu.

Okvir za izradu modela (samo)vrednovanja školskih odbora

1. Koncept upravljanja školom, vizija škole i uloga članova školskih odbora

Upravljanje školom je neosporno povezano sa sociopolitičkim, kulturalnim, povijesnim i ideološkim utjecajima okoline, što znači da s jedne strane odražava društvene potrebe a s druge mora izazivati promjene u odgojno – obrazovnom kontekstu (Williams – Boyd, 2002). Danas postoji više od 400 definicija upravljanja školom, koje se temelje na konceptu moći ili na konceptu

zajednice (Land, 2002; Williams – Boyd, 2002; Lutz i Gresson, 1980). U skladu sa sukonstruktivističkim pristupom izgradnje vođenja škole, prihvaća se koncept menadžmenta utemeljen na zajednici (Williams – Boyd, 2002; Donaldson, 2001). U njemu se promjene, umjesto autoritarnog donošenja odluka, odvijaju od dna prema vrhu (Williams – Boyd, 2002; Giroux, 1993). Ravnatelj više nije jedini autoritet u upravljanju školom, već obrazovni lider i rješavatelj problema, koji potiče i ohrabruje suradnike, dizajnira i implementira strategije za poboljšanje učinkovitosti škola, promovira i određuje identitet škole, stvara povoljno okružje za akademska postignuća učenika te ozračje u kojem se promiče suradnja s dionicima u upravljanju školom (Salazar, 2013; Williams – Boyd, 2002; Donaldson, 2001; Mitchell i Tucker, 1992). U tom smislu, vođenje se poima kao uzajaman odnos između školskog menadžmenta i školskih odbora, čiji rezultat trebaju biti različite mogućnosti za djecu i njihove obitelji, uz naglasak koji se stavlja na akademska postignuća učenika (Shrober i Hartney, 2014; French i sur., 2008; Melvin i sur., 2004; McAdams, 2000). U praktičnom smislu, to znači da članovi školskih odbora moraju imati viziju škole u kojoj djeluju, a koja se podrazumijeva izbor između individualnih postignuća i osobne dobrobiti učenika (holističkog pristupa), nasuprot usmjerenju na rezultate vanjskog vrednovanja (Shrober i Hartney, 2014; French i sur., 2008). Melvin i sur. (2004), u ovom kontekstu, ističu da školski odbor predvodi dionike škole u definiranju i oblikovanju obrazovnih ciljeva i preferencija te da stoga mora imati viziju, misiju i vrijednosti, na temelju kojih strateški može planirati dugoročne i kratkoročne ciljeve. Smoley (1999) ističe da bi se učinkovitost školskih odbora trebala vrednovati s obzirom na način donošenja odluka (jesu li odluke odbora racionalne, potkrijepljene činjenicama i je li se o njima na konstruktivan način raspravljalo), funkcioniranja u grupi (odbor treba funkcionirati kao tim u kojem se osjeća međusobna povezanost i predanost sličnim ciljevima i vrijednostima), obnašanja dužnosti (članovi odbora obnašaju svoju dužnost diskretno i istupaju u javnost onda kad moraju), povezanosti sa zajednicom (surađuju li odbori sa zajednicom i na kakav način), unapređenja svog rada i strateškog djelovanja (prilagođavaju li dugoročne planove kratkoročnima te na kakav se način prilagođavaju novonastalim situacijama).

2. Školski bi odbori trebali djelovati kao tim i poticati kvalitetnu interpersonalnu komunikaciju svih sudionika u školskom kontekstu.

U sukonstruktivističkom pristupu izgradnji škole iznimno se ističe važnost suradnje svih dionika odgojno – obrazovnog procesa. Bez obzira na očekivanu heterogenost kompetencija i očekivanja članova školskog odbora, oni bi trebali djelovati kao tim, koji je predan zajedničkim ciljevima, koji ima slične vrijednosti i vještine potrebne za upravljanje školom, slična etička polazišta, razumijevanje da učinak ovisi o zajedničkom trudu i vremenu te dobro strukturiranim ciljevima (Katzenbach i Smith, 1993; McAdams, 2000; Donaldson, 2001; Melvin i sur., 2004, Salazar, 2013).

3. Specifične stručne kompetencije članova školskih odbora

S obzirom na to da, u formalnom smislu, članovi školskog odbora potvrđuju predloženi plan i program škole, školski kurikulum i ostale relevantne dokumente za djelovanje škole, treba ispitati i pedagoške te ostale stručne kompetencije njegovih članova. Važećim zakonskim propisima nije definirana razina kompetencija koje trebaju imati članovi školskih odbora, iako je lako argumentirati da bi isti trebali imati temeljna znanja o obrazovnoj politici u Hrvatskoj, pedagoškim i didaktičkim pitanjima u smislu dobrog razumijevanja razlike između plana i programa škole, školskog kurikuluma, te važnosti pitanja identiteta škole u zajednici. Nadalje, trebali bi znati temeljne odrednice suvremenog strukturiranja nastave i ostvarivanja kvalitete školskog i nastavnog okružja te ozračja, kako bi mogli donositi kompetentne odluke na razini škole. Svaki član školskog odbora treba zastupati interese dionika koje predstavlja, ali s ciljem boljeg funkcioniranja škole kao cjeline, što traži i prethodno definirane kompetencije. Neka strana empirijska istraživanja pokazuju da su općenito uspješnije škole kod kojih se članovi školskih odbora procjenjuju kompetentnijima u ovom smislu te da njihova edukacija može doprinijeti boljoj učinkovitosti rada škole (Shrober i Hartney, 2014 ; Adamson, 2011).

Model (samo)vrednovanja djelovanja školskih odbora u Republici Hrvatskoj

U nastavku izlaganja se predlaže model (samo)vrednovanja rada školskih odbora, usklađen s konstruktivističkim pristupom učenju i poučavanju (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011), uvažavajući dosadašnja iskustva drugih zemalja. Pritom se izdvajaju tri dimenzije, i to: (a) (samo) procjena kompetentnosti i uloga članova školskih odbora u donošenju odluka; (b) doprinos školskog odbora u donošenju odluka koje su propisane Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2010, 2014) te usklađene koje sa suvremenim teorijama upravljanja školom; (c) razvoj edukacije, koja bi doprinijela poboljšanju učinkovitosti rada školskog odbora i djelotvornosti same škole.

Na temelju postojećih modela (samo)vrednovanja školskih odbora i komparativnom analizom relevantne znanstvene literature iz navedenog područja (McAdams, 2000; Goodman i sur., 1997; Melvin i sur., 2004; Dervarics i O'Brien, 2011; Board self-evaluation: Oregon Board Standards for Governance, 2014), u model (samo)vrednovanja školskih odbora uključuju se sljedeći čimbenici: (1) uloga školskog odbora s obzirom na izgradnju identiteta i vizije škole, (2) odnos ravnatelja i školskih odbora, (3) suradnja članova školskog odbora, (4) uključenost i kompetentnost članova školskih odbora s obzirom na pedagošku problematiku, (5) odluke koje se odnose na donošenje nastavnih planova i programa/kurikuluma, (6) odluke koje se odnose na osiguranje kvalitete školskog okružja i ozračja, (7) uključenost školskih odbora u donošenje odluka vezanih uz financiranje, (8) odluke povezane sa zapošljavanjem novih djelatnika te (9) odluke, strategije i ciljeve koji se odnose na suradnju s lokalnom zajednicom i roditeljima.

Školski bi odbori trebali imati viziju i strategiju škole koja se, u skladu s konstruktivističkim polazištem, prvenstveno odnosi na ostvarivanje visokih akademskih postignuća učenika te dobrobit svih dionika škole (Goodman i sur., 1997; McAdams, 2000; Melvin i sur. ,2004; Center of public education, 2011). Pritom se ističe da školski odbori, na temelju postavljene vizije, misije i strategije, trebaju osmišljavati identitet škole i osiguravati dobrobit, postignuća i interese svi dionika (McAdams, 2000; Melvin i sur., 2004; Watters i Marzano, 2006; Dervarics i O'Brien, 2011). Hrvatski model (samo)vrednovanja rada školskih odbora, s obzirom na navedeni element, treba procijeniti: (a) imaju li članovi školskih odbora jasnu viziju i strategiju svoga djelovanja, (b) koliko i na kakav način školski odbor pridonosi identitetu škole, (c) je li škola prema ključnim elementima prepoznata u okviru lokalne zajednice kao kvalitetna, (d) koja je uloga svakog člana školskog odbora u poboljšanju učinkovitosti škole, (e) koji su dugoročni i kratkoročni ciljevi škole i (f) kako članovi školskog odbora doprinose poboljšanju djelotovornosti škole i njezinoj prepoznatljivosti na lokalnoj i široj razini.

Iako odnos ravnatelja i školskih odbora u upravljanju školom, kao drugi ključni čimbenik (samo)vrednovanja, treba biti partnerski, školski odbor ipak predstavlja višu razinu upravljanja (McAdams, 2000), a što je u skladu i s polazištima aktualnog Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2010, 2014). I drugi se autori slažu da je partnerstvo između ravnatelja i školskog odbora u upravljanju školom ključni čimbenik u osiguravanju uvjeta za visoka postignuća učenika (Goodman i sur., 1997; McAdams, 2000; Moody, 2011). Stoga između ravnatelja i školskog odbora treba vladati odnos povjerenja i suradnje, kao i učinkovita komunikacija između članova školskog odbora, kao i s ravnateljem (McAdams, 2000; Goodman i sur., 1997; Moody, 2011). Učinkoviti odbori ne podliježu „mikro-menadžmentu" (operativnom, detaljnom upravljanju i nadzoru ravnatelja) već postavljaju opće smjernice te uspostavljaju i održavaju visoke etičke standarde za sve druge dionike škole (McAdams, 2000; Smoley, 1999). S aspekta menadžerske kontrole, odbor bi trebao nadgledati indikatore, koji se odnose na poslovanje, kvalitetu školskog rada te financijske odluke. Stoga se, kao čimbenici modela vrednovanja, izdvajaju: (a) odlučivanje o pitanjima iz djelokruga rada školskog odbora od strane ravnatelja; (b) razina u kojoj članovi školskog odbora raspravljaju o ključnim pitanjima s dionicima koje predstavljaju, (c) razina u kojoj članovi školskog odbora sudjeluju u donošenju odluka koje se odnose na pritužbe učenika, nastavnika i roditelja i (d) procjena značaja prethodnih pitanja za poboljšanje djelotvornosti škole.

Treći element modela se odnosi na suradnju članova školskog odbora i kvalitetu njihove međusobne komunikacije. Hrvatski školski odbori imaju devet članova, koji zastupaju različite dionike, zbog čega je važno utvrditi koliko su predani zajedničkom cilju koji se odnosi na dobrobit učenika i drugih sudionika škole. Stoga se, kao kriteriji vrednovanja, izdvajaju: (a) postojanje međusobnog uvažavanja, (b) utemeljenost odluka na raspravi i analizi, (c) procjena kvalitete vlastite komunikacije, (d) neovisnost u donošenju odluka i (e) samostalnost školskog odbora u odnosu na ravnatelja.

Sljedeći segmenti u izradi modela (samo)vrednovanja kvalitete rada školskih odbora odnose se na pedagošku problematiku, odnosno specifična pedagoška znanja i kompetencije njihovih članova te doprinos poboljšanju kvalitete školskog okružja i ozračja. Argument za vrednovanje ovog segmenta rada odbora odnosi se na činjenicu da je dobra suradnja dionika temelj za učinkovit rad školskih odbora, zbog čega bi se educiranjem njihovih članova o važnim pedagoškim pitanjima moglo doprinijeti kvaliteti njihovoga djelovanja i odlučivanja. Takvu ideju podržava i sve više autora koji ističu da učinkoviti školski odbori ulažu sve veći trud i vrijeme u poboljšanju svoga znanja i kompetencija, važnih za donošenje odluka u pedagoškim pitanjima (Goodman i sur., 1997; Dervarics i O'Brien, 2011).

Učinkoviti školski odbori imaju visoka očekivanja i jasne ciljeve, koji su usmjereni na postignuća učenika i kvalitetu nastave, dostupnost učenja svim učenicima, kao i na suradnju među svim dionicima odgojno – obrazovnog procesa (Goodman i sur., 1997; McAdams, 2000; Dervarics i O'Brien, 2011). Navedene odrednice uspješnosti školskih odbora traže od njegovih članova upoznatost s polazištima suvremene škole, organizacijom nastavnog procesa te organizacijom rada škole. Nadalje, od članova školskih odbora traži se i kompetentnost u donošenju odluka povezanih s organizacijom rada škole, donošenjem kurikuluma te njihovom ulogom u promicanju pozitivnog školskog okružja i ozračja (s obzirom na njihovu ulogu u donošenju relevantnih dokumenata za organizaciju odgojno – obrazovnog rada u školi).

Sljedeći element se odnosi na sudjelovanje školskog odbora u zapošljavanju novih zaposlenika, o čemu ne postoje sustavna empirijska istraživanja iako je upravo ova problematika često predmetom interesa medija. Stoga bi svakako valjalo utvrditi koja je stvarna uloga članova školskih odbora u izboru novih zaposlenika, standardima regrutiranja i selekcije, kao i osiguranja performansi zaposlenika.

S obzirom na to da školski odbor, na prijedlog ravnatelja, donosi financijski plan, polugodišnji i godišnji obračun, njegovi članovi trebaju imati i temeljna znanja o financijsko-računovodstvenom poslovanju.

Posljednja dimenzija vrednovanja odnosi se na ulogu školskih odbora u promicanju partnerstva škole, lokalne zajednice i roditelja. Naime, teorija prepoznaje roditelje i lokalnu zajednicu kao važne dionike djelovanja škole. Štoviše, svaka škola ima roditeljsko vijeće i predstavnika roditelja u školskom odboru, a suvremena literatura ističe važnost partnerskog odnosa škole i doma (Ljubetić, 2011; Mandarić i sur., 2011; Melvin i sur., 2004). Također, kurikulumskim se pristupom promovira povezanost škole i lokalne zajednice (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011), što znači da bi trebalo utvrditi interes i kompetencije članova školskog odbora za realizaciju i održavanje partnerskih odnosa, a što se posebno odnosi na roditelje i lokalnu zajednicu kao ključne dionike.

Na temelju navedenih parametara te uvažavajući postojeća iskustva vrednovanja rada školskih odbora u stranoj literaturi (Smoley, 1999; McAdams, 2000; Goodman i sur., 1997; Melvin i sur., 2004; Dervarics i O'Brien, 2011; Board self-evaluation: Oregon Board Standards for Governance, 2014; School board self-evaluation, 2015), prijedlog modela (samo)vrednovanja rada školskih odbora sintetski se iskazuje pomoću Tablice 1. U njoj su prikazana **dijagnostička pitanja,** koja bi trebalo koristiti prilikom evaluacije rada školskih odbora, a u skladu s prethodno opisanim kriterijima.

Tablica 1.
Model (samo)vrednovanja djelovanja školskog odbora

Uloga školskog odbora s obzirom na izgradnju identiteta i vizije škole
Naša škola ima jasnu viziju svoga djelovanja
Školski odbor pridonosi identitetu škole
Škola je prema ključnim elementima prepoznata u okviru lokalne zajednice kao kvalitetna škola
Točno znam kakva škola treba biti za pet godina
Znam koji su dugoročni i kratkoročni ciljevi moje škole
U mom školskom odboru nakon pomne rasprave odlučujemo o svim ciljevima škole
Znam koja je moja uloga u poboljšanju učinkovitosti škole
U našoj je školi dobrobit učenika na prvom mjestu
Redovito vrednujemo naš rad
Naš školski odbor ima model vrednovanja rada
Rad školskog odbora je prepoznatljiv na razini škole
Kako provjeravate ostvarenje vaše vizije i strategije rada?
Koliko je dugoročnih i kratkoročnih ciljeva donio školski odbor u vašem mandatu i nabrojite neke od njih?
Odnos ravnatelja i školskih odbora u upravljanju školom
U našoj školi o svim bitnim pitanjima odlučuje ravnatelj
Više odluka bi trebali donositi mi nego ravnatelj
Redovito komuniciram o bitnim problemima škole s ostalim članovima koje predstavljam
Sve odluke donosim neovisno o mišljenjima drugih
Redovito održavam sastanke s ostalim članovima koje predstavljam
Zainteresiran sam za pritužbe učenika, nastavnika i roditelja
Aktivno sudjelujem u donošenju odluka vezanih s pritužbama roditelja, učenika i nastavnika
Znam koje su moje dužnosti a koje su dužnosti ravnatelja
Kada se ne slažem s ravnateljevim mišljenjem to jasno i otvoreno kažem
Ravnatelj utječe na odluke školskog odbora
Suradnja članova školskog odbora
Svaki član školskog odbora radi u najboljem interesu škole
Suradnja članova školskih odbora je odlična
Članovi školskog odbora su upoznati na vrijeme sa svim točkama dnevnog reda
O svim pitanjima raspravljamo s međusobnim uvažavanjem
U školskom odboru se odluke donose nakon detaljne rasprave svih članova školskih odbora
Osjećam se slobodno raspravljati o bilo kojoj temi
Tijekom donošenja odluka nitko ne utječe na moje stavove
Osjećam se slobodno izraziti svoje mišljenje
Među članovima školskog odbora vlada međusobno povjerenje
Siguran sam da sve odluke i rasprave ostaju među članovima školskog odbora
Strah me kazati nešto da me drugi ne bi kritizirali
Dobro se poznajem s ostalim članovima školskog odbora
Poznajem interese ostalih članova školskog odbora
Na početku mandata sam predstavljen drugim članovima školskog odbora
Zajednički donosimo naš plan i program rada
O bitnim elementima rada školskog odbora raspravljam s članovima koje predstavljam
Pedagoška znanja i kompetencije članova školskih odbora
Dobro sam upoznat s polazištima suvremene škole
Suvremena škola je usmjerena na učenika postignuća
Nastavnici su danas u nepovoljnoj ulozi
Disciplina u školi bi trebala biti stroža
Poznajem kompetencijski pristup obrazovanju
Poznajem polazišta organiziranja suvremene nastave
Kad sam postao član školskog odbora, drugi članovi su me upoznali s odredištima suvremene škole
Volio bih da imam više znanja o pedagogiji i funkcioniranju škole
U školi je najvažnije naučiti ono što je propisano nastavnim plan i programom

Odluke vezane za donošenje nastavnih planova i programa/kurikuluma
Aktivno sudjelujem u donošenju odluka vezanih za školski kurikulum
Poznajem odredbe iz Zakona o odgoju i obrazovanju
Komentiram ako imam nedoumice povezane s nastavnim planom i programom na razini škole
Uvijek temeljito pročitam sve dokumente koji se tiču rada škole i donošenja kurikuluma
Osjećam se kompetentno za sudjelovanje u donošenju odluka vezanih za izradu kurikuluma
Bilo bi dobro da kao članovi školskog odbora imamo edukacije o radu škole i organiziranju odgojno – obrazovnog procesa
Znam zbog čega se izrađuje školski kurikulum
Odluke vezane za osiguranje kvalitete školskog okružja i ozračja
Poznajem kućni red škole
Redovito sudjelujem u izradi/reviziji kućnog reda škola
Poznate su mi disciplinske mjere na razini škole
Mislim da bi nastavnici trebali biti fleksibilniji prema učenicima
Školski odbor treba imati važnu ulogu u promicanju kvalitete školskog okružja i ozračja
Naš školski odbor se brine za kvalitetu školskog okružja i ozračja
Poznajem načine osiguranja pozitivnih odnosa u školi
Financiranje
Zainteresiran sam za financijske odluke na razini moje škole
Aktivno sudjelujem u donošenju svih odluka vezanih za financiranje i obračun
Upoznat sam sa svim elementima financijskog stanja u mojoj školi
Volio bih znati više o financiranju i financijskim odlukama na razini škole za koje sam odgovoran
Zapošljavanje novih djelatnika
Naš školski odbor daje mišljenje o odabiru novih djelatnika
Ravnatelj je taj koji odlučuje o odabiru zaposlenika
Mislim da bi trebali biti više uključeni u odabir zaposlenika
Imamo razrađene kriterije prema kojima odabiremo nove zaposlenike
Partnerstvo s lokalnom zajednicom i roditeljima
Jako je važno razvijanje partnerstva s roditeljima
Roditelji su aktivno uključeni u rad škole
Jako je važno razvijanje partnerstva s lokalnom zajednicom
Naš školski odbor aktivno djeluje u povezivanju škole i lokalne zajednice
Molimo opišite način suradnje s roditeljima.
Molimo opišite način suradnje s lokalnom zajednicom.

Zaključak

Pregledom literature i stranih istraživanja, koja se bave kompetencijama i učinkovitošću članova školskih odbora, a u skladu s konstruktivističkom teorijom, može se zaključiti da **postoje jasno definirana kompetencijska područja članova školskih odbora.** Sustavnim vrednovanjem i edukacijom istih doprinijelo bi se njihovoj značajnijoj ulozi u upravljanju te većoj djelotvornosti škole. Autori su, pritom, uvažavajući polazišta hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja, izradili opći teorijski okvir i model za (samo)vrednovanje rada školskih odbora. U sljedećim bi istraživanjima trebalo verificirati navedene značajke članova školskih odbora, ispitati specifične kompetencije i potrebe skupina članova školskog odbora, kao i empirijski validirati predloženi instrument. Tako usmjereno istraživanje zasigurno će pomoći u određivanju ključnih područja edukacije i drugih oblika unapređenja rada školskih odbora, i to u funkciji postizanja veće učinkovitosti hrvatskih škola.

Literatura

Adamson, M. T. (2011). *Effective school board leadership and governance: the impact of training and continuous education on self-perceptions of board competency*. *(doktorska disertacija)*. Marion: Indiana Wesleyan University.

Board self-evaluation. Oregon board standards fo governance (2014), /online/. Preuzeto 15. veljače 2015. sa http://www.osba.org/~/media/Files/Resources/Board%20Operations/Board%20Self%20Eval%202014-06-27%20pdf.pdf.

Dervarics, C., O'Brien, E. (2011), Eight characteristics of effective school boards: Full report, /online/. Preuzeto 12. veljače 2015. sa http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Public-education/Eight-characteristics-of-effective-school-boards/Eight-characteristics-of-effective-school-boards.html

Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press .

French, P. E., Peevely, G. L. i Stanley, R. E. (2008), Measuring Perceived School Board Effectiveness in Tennessee: The Latest Survey Results, *International Journal of Public Administration*, 31(2), 211-243.

Giroux, H. (1993). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

Goodman, R. H., Fulbright, L. i Zimmerman, W.G., Jr. (1997). *Getting there from here, School board - superintendent collaboration: Creating a school governance team capable of raising student achievement.* Arlington: Educational Research Service.

Greene, K. R. (1992). Models of school board policy – making. *Educational Administration Quaterly*, 28(2), 220-236.

Hendry, G. D., Frommer, M. i Walker, R. A. (1999). Construcitvism and problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education*, 23(3), 359- 371.

Hiemstra, R. (1991). Aspects of effective learning environments. U: Hiemstra, R. (ur.), *Creating Environments for Effective Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass Inc., 5-12.

Jordan, A., Carlile, O. i Stack, A. (2008*), Aproaches to Learning: A Guide for Teachers*. Berkshire: Open University Press.

Katzenbach, J. R. i Smith D. K. (1993). The discipline of teams. *Harvard Buisness Review*, 71(2), 111-120.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Land, D. (2002). Local School Boards Under Review:Their Role and Effectiveness in Relation to Students'Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 72(2), 229-278.

Love, P. G. i Love Goodsell, A. (1995). *Student Learning: Intellectual, Social and Emotional Integration*. Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education.

Lutz, F. W. i Gresson, A. D. (1980). Local school boards as political councils. *Educational Studies*, 11(2), 125-144.

Ljubetić, M. (2011). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Mandarić, A., Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2011). The role of educational institution official websites in developing partership with parents. U: J. Milat (ur.), *Digital Technologies and New Forms of Learning.* Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 233-248.

McAdams, D. (2000). *What school board can do: Reform governance for urban schools*. New York: Teachers College Press.

Melvin, C., Saskatchewan, R. i Thompson, L., (2004). *School board self- review: A guide for British columbia school boards*. Vancouver: British Columbia School Trustees Association.

Mitchell, D.E. i Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership*, 49(5), 30-35.

Moody, M. (2011). Superintendent – board relations: Understanding the past to promote the future. Educational Leadership and Administration: *Teaching and Program Development*, 23, 75-84

Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U: M. Kramar (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru, 28-35.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011), Republika Hrvatska: ministarsvo znanosti, obarzovanja i sporta.

Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Salazar, P. (2013). *High – impact leadership for High – impact school: The actions that matter most.* New York: Routledge.

Savery, J. R. i Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31–38.

School Board Self-Evaluation (2015), /online/. Preuzeto 12. veljače 2015. sa http://ndsba.org/resources/form.schoolboardselfevaluation.pdf

Sekulić – Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno – obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 351–380.

Shober, A. F. i Hartney, M. T. (2014), *Does school board leadership matter?* Washington: Thomas B. Fordham Foundation.

Smoley, E. R., Jr. (1999). *Effective school boards: Strategies for improving board performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

Staničić, S. (2000). Ravnatelj – pedagoški rukovoditelj i školski pedagog. U: *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 53-62.

Waters, J. T. i Marzano, R. J. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.

Williams - Boyd, P. (2002). *Educational Leadership: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-C-LIO, Inc.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2010, 2014), /online/. Preuzeto 15. veljače 2015. sa www.nn.hr

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Nikša Alfirević,
Ekonomski fakultet Sveučilišta u Splitu
Cvite Fiskovića 5, 21000 Split, Hrvatska
nalf@efst.hr

Jurica Pavičić
Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Trg J. F. Kennedyja 6, 10 000 Zagreb, Hrvatska
jpavicic@efzg.hr

Morana Koludrović
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Sinjska 2, 21000 Split, Hrvatska
morana@ffst.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 573-582

Framework for evaluating school board effectiveness in the co-constructivist approach to school development

Nikša Alfirević[1], Jurica Pavičić[2] and Morana Koludrović[3]
[1]*Faculty of economics, University of Split, Croatia*
[2]*Faculty of economics and buisness, University of Zagreb, Croatia*
[3]*Faculty of humanities and social sciences, University of Split, Croatia*

Abstract

This paper will provide an overview of relevant theories, cutting across theoretical areas of non-profit and public marketing and management, ownership management and educational sciences, which will explain the role of the school board in the co-constructivist approach to modern school development. The aim of this paper is to start creating a multidisciplinary framework for evaluating school board effectiveness, within the specified educational paradigm. The potential importance of the paper lies in the fact that, in the Croatian scientific literature, there are practically no studies of the role and contribution of school boards in the development of school environment and atmosphere.

It is expected that applicative results of the paper will be the following: (a) improving cooperative partnership between the school management (school principal), school board and other participants in the educational process and (b) drawing up an initial list for evaluating work of the school board and checking critical factors for its effectiveness (as a practical tool for school management). In the context of creating a student-centred school culture, by improving the work of school boards, relations with school participants (teachers, associates, students, parents) could be improved, thus contributing to quality of the school environment and atmosphere. On the other hand, the proposed theoretical model will be developed in further research and empirically evaluated in real school environments in Croatia.

Key Words: *school participants; school management; Co-constructivistic paradigm of education; school environment*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 583-592

Inkluzivno obrazovanje u glazbenoj naobrazbi

Blaženka Bačlija Sušić
Glazbeno učilište Elly Bašić Zagreb

Sažetak

Cilj ovog rada prikaz je specifičnosti inkluzivnog obrazovanja u glazbenoj naobrazbi kroz primjer venecuelanskog glazbeno-pedagoškog koncepta El sistema. U radu se povlači paralela između koncepta El sistema i osnovnih postavki inkluzivnog obrazovanja utemeljnih na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama, održanoj 1994. godine u Španjolskoj. Oba programa poštuju različitosti između svih učenika, s posebnim naglaskom na one koji su izloženi većem riziku od marginalizacije i isključenosti.

Kroz obuhvaćanje svih slojeva društva, osnovni cilj takvog načina obrazovanja predstavlja stvaranje boljeg i humanijeg svijeta kroz razvoj solidarnosti, pomaganje slabijima i prihvaćanje različitih. Inkluzivnost u glazbenom području ima poseban značaj s obzirom na brojne prednosti glazbene naobrazbe koja predstavlja osnovu djetetovog cjelovitog razvoja. Punopravna uključenost u različite obrazovne aktivnosti, kako opće tako i glazbene, pruža osjećaj prihvaćenosti zajednici što potiče razvoj čovjekovog samopouzdanja i njegovih vrijednosti. Na taj način inkluzivno obrazovanje kroz glazbu predstavlja borbu protiv fizičkog, društvenog i duhovnog siromaštva. Stečene vrijednosti rezultat su uključenosti velikog broja djece, bez obzira na njihovu različitost, kako u opću tako i glazbenu naobrazbu. Kao i općeobrazovni sustav i sustav glazbene naobrazbe El sistema financira država, pa tako ovaj program predstavlja oblik obrazovne inicijative koja je na raspolaganju svakom djetetu.

Najvažniju karakteristiku inkluzivnog obrazovanja kako u općem, tako i glazbenom području, predstavlja stečeni osjećaj dostojanstva koji je čovjeku često važniji od osjećaja gladi, siromaštva i različitosti. Samo kroz tu vrijednost te osjećaj prihvaćenosti, jednakosti, sreće i ljubavi, može se mijenjati svijet, bilo znanjem ili glazbom.

Ključne riječi: *El sistema; glazba; obrazovanje za sve; različitost u odnosu na druge*

Uvod

Usprkos velikom napretku suvremenog društva, danas je još uvijek veliki broj djece isključen iz općeg obrazovanja. Prema podacima iz 2005. godine, 72 milijuna djece diljem svijeta ne pohađa školu (UN DESA, 2007). Temeljni uzroci isključenosti ove djece iz obrazovanja su siromaštvo i drugi oblici marginalizacije. Iako djeca sa smetnjama u razvoju čine trećinu populacije isključene iz obrazovnog sustava, ove skupine čine i djeca koja potječu iz rubnih slojeva društva, koja imaju otežan pristup obrazovanju (iz ruralnih, udaljenih, sirotinjskih četvrti), djeca koja rade, koja pripadaju grupi urođenika, nomada ili jezičnih manjina, djeca zaraženih virusom HIV-a i sl. Brojni posebni programi namijenjeni ovim marginaliziranim i isključenim, ˝drugačijim˝ skupinama, odvijali su se izvan redovnog obrazovnog sustava (specijalni programi, specijalizirane institucije, i sl.), te predstavljali oblik drugorazrednog obrazovanja koje nije pružalo mogućnost daljnjeg nastavka školovanja.

Nasuprot tome, danas se zastupa obrazovni koncept koji se temelji na stajalištu o potrebi uključivanja sve djece u redovne škole i razrede. Takav obrazovni koncept koji promiče pravo svakog djeteta na obrazovanje, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, naziva se inkluzivno obrazovanje.

Uz navedeno opće obrazovanje koje podrazumijeva pojam inkluzivnog obrazovanja, postavlja se pitanje inkluzivnog obrazovanja u glazbenoj naobrazbi.

Brojni glazbeno-pedagoški koncepti autora kao što su: Z. Kodaly, C.Orff, S. Suzuki, J.E.Dalcroze, E. Willems kao i glazbeno pedagoški koncept hrvatske glazbene pedagoginje, metodičarke i etnomuzikologinje Elly Bašić (Funkcionalna muzička pedagogija), polaze od stajališta da uz pravo na temeljno obrazovanje, svako dijete ima pravo i na glazbenu naobrazbu.

U novije vrijeme, osobito je zanimljiv primjer inkluzivnog obrazovanja u glazbi koji predstavlja koncept El sistema, pokrenut kao projekt 70-tih godina prošlog stoljeća u Venezueli.

Pojam inkluzije

Inkluzija ili socijalna uključenost predstavlja pravo osoba s teškoćama u razvoju i drugih marginaliziranih i institucionaliziranih slojeva društva, na ravnopravan i aktivan život u zajednici. Temelji se na uvažavaju različitosti svakog pojedinca kojem se kao punopravnom članu zajednice pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanje odgovornosti. Na taj način dolazi do razvoja opće tolerancije i humanizacije cijelog društva prema različitima, što nadalje dovodi do širenja spoznaja, obogaćivanja iskustava i razvoj čovječnosti.

Prema nekim autorima inkluzija nije privilegija koja se stječe, niti je pravo koje je dato pojedincima. Temelji se na reciprocitetu, na davanju i primanju što doprinosi doborobiti svih članova zajednice. Filozofija inkluzije se dakle, uz obrazovanje, bavi razmatranjem i poticanjem uspješnog uključuvanja u društvo u cjelini, te na taj način predstavlja stanje čovjekovog uma (Snow, 2001).

Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje (engl. inclusive education) obrazovni je koncept koji se temelji na načelu prema kojem svatko ima pravo na kvalitetno obrazovanje.

Razvio se iz općeg stava o potrebi i pravu uključivanja svakog djeteta u redovne škole, bez obzira na njegovu različitost. Osigurava svakom učeniku, bez obzira na njegove probleme i sposobnosti, da vidi sebe kao cijenjenog i potrebnog člana školske zajednice u svakom pogledu (Uditsky, 1993). Polazi od načela da su osnovne potrebe djece iste, a da je svako dijete individualno biće, koje najbolje uči u grupi vršnjaka i u atmosferi prihvaćanja, u kojoj učenici podržavaju jedni druge u odnosu na svoje mogućnosti

Za razliku od tradicionalnog stajališta prema kojem se od učenika očekivalo da se uklope u posebnu vrstu obrazovanja koje su škole nudile (Johnsen, 2000, 2001), prema ovoj obrazovnoj inicijativi svako dijete, bez obzira na njegove probleme i potrebe, treba pohađati redovne razrede u svojim lokalnim školama.

Obrazovna inkluzija temelji se dakle na socijalnom modelu u razumijevanju određenih problema i različitosti u obrazovnom sustavu, pa tako ukazuje na potrebu njegove transformacije i prilagodbe kako bi odgovorio na različite potrebe učenika.

Kako to ističe (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan i Shaw 2000, str.12) inkluzija u obrazovanju samo je jedan aspekt inkluzije u društvu.

Primjer inkluzije u glazbenom obrazovanju prikazat ćemo kroz primjer glazbenog projekta El sisteme u Venezueli koji je prerastao u glazbeno-pedagoški koncept danas poznat diljem svijeta.

Nastanak i razvoj inkluzivnog obrazovanja

Princip inkluzivnog obrazovanja jedan je od ključnih međunarodnih principa koji ujedno predstavlja i princip ljudskih prava, a temelji se na više UNESCO-vih, UNICEF-ovih i UN deklaracija i izjava (UN 1948, 1966, 1991,1994, UNESCO 1991, 1994, 2000, 2001, UNICEF 2000).

Na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama održanoj 1994. godine u španjolskom gradu Salamanki, usvojeni su *Izjava i Okvir za akciju o posebnim potrebama obrazovanja* (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education)* kojima se promiče pravo svakog djeteta, da bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u obrazovni sustav, odnosno

u redovne škole i razrede. Kako je to istaknuto u članku 3 navedenog akta, škole bi trebalo prilagoditi svoj djeci**.**

U navedenom kontekstu ističe se, da su redovne škole s inkluzivnom orijentacijom najefikasniji načini suzbijanja diskriminatorskih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve. Upravo one osiguravaju efikasnije obrazovanje za većinu djece i unaprijeđuju efikasnost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sustava (UNESCO, 1994). Na taj način inkluzivno obrazovanje postalo je ključna sastavnica dviju najvećih globalnih inicijativa za poticanje prava na obrazovanje i jednakih mogućnosti u obrazovanju: pokret UNESCO-a pod nazivom ˝Obrazovanje za sve˝ (engl. Education for All - EFA) (UN 1990) i programa ˝Milenijski ciljevi razvoja˝ (engl. Millenium Development Goals) (UN 2000).

Cilj programa ˝Obrazovanje za sve˝ je kroz osnovno obrazovanje iskorijeniti nepismenost u svijetu, osobito ženske djece i žena. S obzirom na probleme i sličnosti vezane uz društveni, politički i ekonomski položaj, 2013. godine utemeljen je zajednički projekt europske unije i Vijeća europe *Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju* čiji su korisnici zemlje jugoistočne Europe u koje uz bivše jugoslavenske republike spada i Hrvatska. Osnovni cilj ovog regionalnog projekta je dakle promoviranje koncepta inkluzivnog obrazovanja kao reformskog načela koje poštuje različitosti među svim učenicima, s posebnim naglaskom na one koji su izloženi većem riziku od marginalizacije i isključenosti. Kako bi se djeca koja su bila isključena iz obrazovanja ulaskom u škole lakše prilagodila, potreban je i adekvatan program i praksa koji će prepoznati i odgovoriti na različite potrebe učenika i tako im omogućiti bolju prilagodbu i uspjeh. Upravo radi toga, srž inkluzivnog obrazovanja i inkluzivne škole, uz svako dijete uključuje kako učitelje tako i roditelje, pa se shodno tome može svesti na tri ˝svako˝: svako dijete koje je dobrodošlo, svaki učitelj vrednovan i svaki roditelj koji je uključen (Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju, 2014.).

Inkluzivno obrazovanje nas, kako to ističu Forest i Pearpoint (1992), uči biti s drugim, uče nas načinu nošenja s raznovrsnošću, s razlikama.

Glazba kao sredstvo odgoja - prednosti glazbene naobrazbe

Poznato je da glazba predstavlja jedno od nezaobilaznih sredstava odgoja čovjeka još od antike. O tome u svojim radovima počevši od 17. stoljeća pišu istaknuti pedagozi kao što su Komensky, Pestalozzi, Rousseau, Froebl i dr. Ona predstavlja nezamjenjivo sredstvo estetskog odgoja i snažno utječe na razvoj čitavog niza intelektualnih, emocionalnih i psihičkih kvaliteta čovjeka.

Glazbena naobrazba bi dakle uz tradicionalno primarni cilj glazbenog školstva (ovladavanje glazbenim vještinama i znanjima o glazbi), trebala kroz glazbu pomoći svakom djetetu u njegovom optimalnom razvoju kako bi se razvilo u slobodniju, inventivniju, senzibilniju, kulturniju i humaniju osobu te postalo kompletnije ljudsko biće, bez obzira na njegovo buduće profesionalno opredeljenje.

Brojni glazbenopedagoški koncepti autora J.E.Dalcroza, Z. Kodalya, S. Suzukija, C.Orffa, E. Willemsa kao i glazbeno-pedagoški koncept Elly Bašić (1908-1998), uz navedene ciljeve kao temeljni cilj postavljaju odgoj djetetve cjelovite ličnosti kroz glazbu.

Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na značajan utjecaj glazbene naobrazbe kako na razvoj neglazbenih kognitivnih sposobnosti, tako i na razvoj različitih intelektualnih i socijalnih sposobnosti kod djece i mladih. Ističe se da aktivno bavljenje glazbom može izazvati kortikalnu reorganizaciju, pa se tako vještine iz jednog područja mogu prenijeti na drugo (ukoliko su procesi slični). Utvrđen je utjecaj glazbenih vještina na brojna područja: razvoj jezika, pismenosti, računanja, inteligencije, općeg postignuća, kreativnosti, fine motoričke koordinacije, koncentracije, samopouzdanja, emocionalnu osjetljivost, socijalne vještine, timski rad, samodisciplinu i opuštanje (Hallam, 2010). Ovaj utjecaj osobito je značajan u razvojnom periodu djeteta kada je plastičnost mozga i njegova osjetljivost na sredinske utjecaje najveća.

S obzirom na specifičnost promgrama El sisteme koji se temelji na zajedničkom muziciranju, važno je istaknuti i prednosti takvog oblika glazbene edukacije. U svojem radu *Moć glazbe* Hallam (2010), uz navedene pojedinačne, ističe i društvene prednosti grupnog muziciranja: dis-

ciplinu, timski rad, koordinaciju, razvoj vještina, ponos, životne vještine, postignuće, suradnju, samopouzdanje, osjećaj pripadnosti, odgovornosti, samoizražavanje, kreativnost, učinkovitost, druženja, izgradnju karaktera i osobnosti, poboljšanje samopoštovanja, socijalni razvoj i užitak.

El Sistema kao oblik obrazovne inkluzije u glazbenoj naobrazbi

Primjer obrazovne inkluzije u glazbi predstavlja model venezuelanskog programa glazbene edukacije El Sistema koji je 1975. godine pokrenuo dr. José Antonio Abreu, ekonomist, političar, glazbenik i vizionar. Kroz svoju humanističku ideju o mijenjanju društva putem glazbe na način uključenja što većeg broja mladih u glazbenu naobrazbu, na stotine tisuća djece maknuo je s ulica i udaljio od kriminala i neimaštine. Njegova ideja o pravu svih na glazbenu naobrazbu, zaživjela je osnivanjem prvog orkestra od jedanaestero djece u jednoj podzemnoj garaži u Caracasu. Usprkos pritisku i opoziciji koje su pružane od strane konzervativaca koji nisu podržavali promjene u postojećoj glazbenoj strukturi u Venezueli, ovaj pokret se međuvremenu razvio u tzv. ˝socijalnu akciju za glazbu˝, glazbeno-socijalni projekt koji nije promijenio samo Venezuelu, nego se proširio i izvan njezinih granica.

Kao oblik inkluzinog obrazovanja, ovaj sustav edukacije i socijalizacije mladih otvoren je te nastoji uključiti što je moguće više djece, u što mlađoj dobi, na što duže vrijeme. Njegov osnovni cilj je omogućiti mladim ljudima iz svih slojeva društva u zemlji zaraženoj kriminalom, drogom, prostitucijom, zajedničko stvaranje glazbe kroz zajedničko muziciranje. Temelji se dakle na iskustvu zajedničkog stvaranja glazbe unutar ansambla, te u svoju zajednicu prima svu djecu i mlade, bez obzira na njihove sposobnosti, kulturu, podrijetlo, rasu ili imovinsko stanje. Na taj način, obuhvaća i djecu s posebnim potrebama odnosno s poteškoćama i poremećajima u razvoju (gluhu, slijepu, autističnu i sl.) kojima je dobrobit od glazbene naobrazbe osobito značajna za njihov opći razvoj. Kao socijalni fenomen, uz navedene skupine u svoj program uključuje i zatočenike, a kao tipični oblik obrazovne inkluzije ovaj program počeo se uvoditi u nastavne planove državnih škola.

S obzirom na svoju humanističku filozofiju i strategiju borbe protiv globalnog totalitarizma, Abreu je uspio uvjeriti venzuelanske političare u isplativost takvog načina prevencije socijalnih problema koji su rezultat marginalizacije, alkohola, droge i nasilja. Tako je El Sistema odnosno glazbena fundacija Simon Bolivar, od samog osnutka potpala pod Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi, a ne Ministarstvo kulture, što je strateški pripomoglo njezin opstanak kroz 8 državnih administracija.

Abreu je želio djeci ponuditi alternativu i pri tome je naglašavao: ˝Kultura za siromašne, ne smije biti siromašna kultura˝ (Abreu u Fayer i Lohstöter, 2013. str. 30).

Uspjeh i značaj ovog glazbeno-pedagoškog koncepta potvrđuje činjenica da danas oko 400.000 djece uči svirati neki instrument u glazbenim školama El Sistema, pjeva u zborovima, posvećuje se tradicionalnoj glazbi ili sviranju u orkestrima. Na značajnu ulogu klasične glazbe u Venezueli ukazuje činjenica da danas djeluje oko 500 dječjih (uključujući i predškolsku djecu) i omladinskih orkestara i zborova, kao i 30 profesionalnih ansambala, pri čemu preko 70% članova potječe iz obitelji s niskim primanjima.

Uz najpoznatiji omladinski orkestar - Simfonijski orkestar Venezuele *Simón Bolívar,* osobito je važno istaknuti tzv. *Zbor bijelih rukavica* koji uključuje djecu s poteškoćama i poremećajima u razvoju, gluhu i slijepu djecu i sl..

Kroz navedeni sustav tijekom 37 godina njegovog postojanja prošlo je oko 2 milijuna djece**,** do ove, 2015. godine planirano je uključenje do pola milijuna, dok se nadalje planira uključiti i do milijun polaznika (Fayer i Lohstöter, 2013). S obzirom na pozitivne rezultate kako na obrazovnoj tako i na društvenoj razini, kao i činjenicu da mlađi od četranest godina starosti čine gotovo trećinu stanovništva Venezuele, El sistema će svakako nastaviti svoj rast i ekspanziju.

Ova obrazovna inicijativa danas je prerasla u jedno od najvažnijih postignuća venezuelanskog glazbenog i obrazovnog sustava, te predstavlja i najveći omladinski glazbeni pokret takve vrste u svijetu koji se proširio na više od 60 zemalja svijeta bez obzira na njihov stupanj ekonomskog i kulturnog razvoja.

Od prošle godine, osnutkom udruge *SO-DO* čiji je osnovni cilj provedba ovog projekta, El sistema se provodi i u Hrvatskoj.

Metode rada

Kao svakodnevni termin El Sistema predstavlja nacionalni izvanškolski program koji pojedincu u dobi od 3-30 godina nudi iskustvo klasične glazbe kroz rad u ansamblu (Govias, 2011). Rad El Sisteme temelji se na principu grupnog učenja i zajedničkog muziciranja kroz intenzivno i aktivno sudjelovanje u ansamblima (orkestrima i zborovima), uz održavanje predanosti, radosti, te zabave glazbenog učenja i muziciranja od najranije dobi.

Ovaj program glazbene edukacije ima svoj sukcesivno razrađeni nastavni plan potvrđen od strane države, ali ga lokalni voditelji mogu prilogađavati potrebama svojih učenika. Dakle, postoje specifične pedagoške metode rada, ali ne u strogom smislu nastavnog plana i programa (Govias, 2011).

Nastavnici su profesionalni glazbenici, ali i stariji učenici i studenti također pomažu mlađima i dijele s njima svoja znanja i iskustva. Okosnica takve poduke je priprema za sudjelovanje u orkestralnim sastavima na način uključenja u lokalne El sistema centre, tzv. Nucleo, koji predstavljaju središnji, ključni element zajednice i kulture oko kojeg se okupljaju već vrlo mala djeca u dobi od 2, 3 godine. Rana poduka se temelji na igri, pjevanju i aktivnom istraživanju instrumenta i zvuka, te pokretu tijela i ritmu u cilju održavanja aktivnosti tijela kasnije tijekom sviranja.

Tjedne aktivnosti koje se kasnije protežu i do šest puta po tri do četiri sata dnevno, uključuju: rad u ansamblu, rad u sekcijama, individualni rad, te rad u manjim grupama.

Svako dijete koje se dokazalo u svojem Nucleu, ima mogućnost uključivanja u regionalne orkestre, dok se najbolji upućuju u Nacionalni omladinski orkestar. Danas postoji više od 230 Nuclea širom Venezuele koje pohađaju oko 400.000 djece, te zapošljavaju više od 4000 nastavnika. Smisao Nuclea nije samo stvaranje što bolje glazbe, nego i stvaranje atmosfere u cilju stvaranja bolje zajednice (Fayer i Lohstöter, 2013).

Sustav omogućuje svakom djetetu besplatnu glazbenu naobrazbu i korištenje instrumenta za vrijeme sudjelovanja u programu.

S obzirom na potrebu za velikim brojem instrumenata, maestro Abreu je u Venezuelu doveo međunarodno priznate graditelje instrumenata koji su podučili lokalne graditelje, pa je na taj način doprinjeo i upošljavanju ljudi. Većina učitelja i voditelja programa El Sisteme su njezini bivši učenici koji najbolje mogu prenjeti njezine kako glazbene tako i socijalne principe i vrijednosti.

Program El Sisteme integrira više glazbenih žanrova, pa tako uz zapadno-europsku glazbu uključuje jazz i autohtone tradicije. Od jednake su važnosti svi oblici rada: zborno pjevanje, programi s posebnim potrebama, te razni drugi ansambli koji se prilagođavaju različitim glazbenim žanrovima. Tako je El Sistema u Venezueli ostvarila gotovo nemoguće – stvorivši orkestralnu glazbu ne samo popularnom, nego zapravo i modernom (Govias, 2014).

Etički i duhovni aspekt glazbeno-pedagoškog koncepta El sisteme

Osnovni princip ovog glazbeno-pedagoškog koncepta koji ističe njegov utmeljitelj, potpuno je suprotan načinu klasične glazbene naobrazbe. Polazi od stajališta da je najprije potrebno razviti strast i ljubav, a da potom slijedi usavršavanje - *˝prvo strast a zatim usavršavanje˝* (Abreu u Lui, 2012). Uz doprinos razvoju samopouzdanja i osjećaja povezanosti i pripradanja ansamblima, ovaj program se samoidentificira kao društvena odnosno socijalna ustanova, koja mladima predstavlja izvor istinskog ponosa i socio-kulturni kapital.

Kroz zajedničko sviranje u orkestru i stvaranje glazbe razvijaju se najviše društvene vrijednosti: poštovanje, suosjećanje, zajedništvo, red-rad-disciplina, solidarnost, sklad, predanost, usklađenost, međuovisnost, uzajamno pomaganje i osjećaj pripadnosti kreativnoj i pozitivnoj zajednici.

Kroz integraciju različitih društvenih grupa i slojeva društva, kao tipičnom obliku obrazovne inkluzije, uz razvoj estetskih i etičkih vrijednosti, ovaj oblik glazbene edukacije predstavlja i transfer na druga područja i vrijednosti. Tako doprinosi razvoju koncentracije, discipline, nadah-

nuća, stjecanju samopouzdanja i svijesti o vlastitoj vrijednosti i doprinosu, međusobnom poticanju, pomaganju i učenju, samopoštovanju i poštovanju prema drugima kao i postizanju boljeg akademskog napretka i uspjeha.

Abreu je isticao da su umjetnički razvoj i estetska svijest osnova čovjekove duhovnosti. Razvojem estetske svijesti mladi će početi shvaćati ljepotu umjetnosti, te će svojom posvećenošću umjetnosti biti puno bolje pripremnljeni za život. ˝Glazba treba biti priznata kao pokretačka snaga koja se krije iza društvenog razvoja – u najboljem smislu. Uostalom glazba prenosi visoke vrijednosti: solidarnost, harmoniju, empatiju. Može ujediniti zajednicu i izraziti pozitivne emocije˝ (Abreu u Fayer i Lohstöter, 2013. str.30). Na pitanje što glazba može, Abreu je odgovorio: ˝Što glazba ne može? Ukratko, glazba je svemoćna, ona je sažetak svemira, glasnik najuzvišenijih vrijednosti, najbliža je Bogu˝ (Abreu, 2014. u Haluza, str.32).

Osnovni moto ovog projekta ˝mijenjati svijet glazbom˝ uz slogan ˝Tocar y luchar˝ (svirati i boriti se) koji ujedno predstavlja i istoimeni naziv dirljivog dokumantarca Alberta Arvela, predstavlja osnovni smisao i filozofiju ovog socijalnog projekta. Orkestar, zbor predstavljaju model društvene zajednice u kojoj je međusobno natjecanje zamijenjeno osobnim zalaganjem pojedinca koje kroz zajednički trud i napor vodi boljem postignuću.

Kroz navedene slogane dolazimo do jedne humane životne filozofije koju je utemeljitelj ovog projekta želio prenjeti mladima te ukazati da veliki produhovljeni svijet kojeg stvara sama glazba nadilazi materijalno siromaštvo i ujedno predstavlja temelj kako lokalnog, tako i nacionanog i svjetskog zajedništva. Polazeći od stajališta da je orkestralna glazba odraz duše i kreativnosti, kao i individualne i kolektivne discipline, glazba je tako postala i postat će osnovni, esencijalni dio života mladih koji sa sobom nosi nadu u bolju budućnost, bez droge i nasilja

Obrazovna inkluzija kroz opću i glazbenu naobrazbu prema programu El Sisteme – poveznice

S obzirom na dobrobit društva u cjelini koje predstavlja krajnji cilj inkluzije u obrazovanju, glazbeno-pedagoški koncept El Sistema primjer je inkluzije u glazbenoj naobrazbi. Uspoređujući temeljne značajke koncepta inkluzivnog obrazovanja u općem i glazbenom obrazovanju kroz program El Sisteme, nalazimo zajedničke poveznice: *sva djeca, različitost karakteristika i potreba, posebne obrazovne potrebe, dostupnost, učestalost, povezivost, redovne škole i sl.*

Prihvaćanje različitih jedna je od temeljnih zajedničkih karakteristika inkluzije u obrazovanju, kako kroz opće, tako i kroz glazbeno obrazovanje prema programu El sisteme.

Takva inkluzivna orijentacija predstavlja najefikasniji način suzbijanja diskriminatorskih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve, pružajući tako efikasnije obrazovanje za većinu djece i unaprijeđujući efikasnost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sistema (UNESCO, 1994).

Uvažavanje različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem, ključna je sastavnica UNESCO-vog globalnog pokreta ˝Obrazovanje za sve˝ (Education for All) (UNESCO 1990). Primjer takvog načina obrazovanja prema programu El Sisteme predstavlja tzv. Zbor bijelih rukavica (White Hands Choir) koji uključuje hendikepiranu djecu i mlade koji zajednički sa svojim vršnjacima stvaraju glazbu i tako predstavljaju oblik inkluzivnog obrazovanja u glazbenoj naobrazbi.

Uz inkluziju u društvo u cjelini, inkluzija u obrazovanju predstavlja temeljni čimbenik održivog razvoja i uvođenja društvenih promjena u zajednici.

S obzirom na uobičajenu dvostruku barijeru - sposobnosti i financiranje kao glavne eliminatorske čimbenike vezane uz *dostupnost* odnosno *pristupačnost* glazbene naobrazbe, obrazovna inkluzija u području glazbene edukacije ima poseban značaj. Učenje glazbe obično predstavlja privilegiju namijenjenu društvenim slojevima višeg socio-ekonomskog statusa, dok se prema programu El Sisteme svakom djetetu, bez obzira na njegov socio-ekonomski status, pruža mogućnost bavljenja glazbom. Oba sustava obrazovne inkluzije financirana su dakle od strane države, pa su tako ovi oblici obraz ovne inicijative na raspolaganju svakom djetetu, bez selekcije pri upisu kako u općem tako i u glazbenom obrazovanju.

Uz navedeno, dostupnost bilo kojeg oblika inkluzije u obrazovanju, ogleda se i u samoj strukturi i strategijama obrazovnog sustava vezanoj uz promjene u pristupu podučavanju i obrazovnom sadržaju s obzirom na *različitost karakteristika i potreba* odnosno posebnih obrazovnih potreba. Kao i općeobrazovne institucije, tzv. Nucleo centri El Sisteme rasprostranjeni su diljem države kako bi bili pristupačni što većem broju djece i mladih, a tome doprinosi i uvođenje programa El sisteme u redovne škole.

Zajedništvo i povezivost kroz uključivanje različitih, kao i *učestalost* provođenja programa u cilju njegove bolje realizacije, također predstavljaju temeljne poveznice ovih obrazovnih inicijativa. Kako u općoj tako i glazbenoj naobrazbi prema programu El sisteme, učenici svakodnevno sudjeluju u određenim aktivnostima kako bi ih lakše usvojili i kako bi se lakše realizirao njihov pozitivan utjecaj na pojedinca, pri čemu je osobito značajna međusobna interakcija kao jedna od temeljnih komponeneti inkluzije općenito.

Za razliku od klasičnog načina glazbene naobrazbe prema kojem se kako probe u orkestru tako i privatni satovi obično održavaju jedanput tjedno, prema programu El sisteme isti se održavaju svaki radni dan, odnosno pet, a ponekad i šest puta tjedno. Na taj način, *učestalost* doprinosi većem intenzitetu i predanosti u radu, što se odražava na kvalitetu rada, a ujedno predstavlja značajan društveni čimbenik.

Zaključak

Razvoj obrazovanja i razvoj društva u međusobnoj je interakciji. Obrazovanje pojedinca, osobito onog iz marginaliziranih slojeva društva doprinosi njegovom boljem društvenom položaju, njegovoj socijalizaciji, što ujedno doprinosi stvaranju boljeg društva u cjelini. Kroz prihvaćanje različitih u bilo kojem obliku obrazovne inkluzije, kako oni koji su prihvaćeni tako i oni koji prihvaćaju, doprinose promjeni svijesti cjelokupnog društva. Ta sinergetska povezanost u recipročnom davanju i primanju temelj je stvaranja jednog plemenitog identiteta svakog čovjeka koji vodi k stvaranju humanijeg i tolerantnijeg društva u cjelini.

S obzirom na brojne prednosti glazbene naobrazbe, glazbena inkluzija predstavlja poseban oblik inkluzivnog obrazovanja. Kroz politiku dostupnosti i ne-selektivnosti koja predstavlja temelj programa glazbeno-pedagoškog koncepta El Sisteme, ovaj sustav glazbene naobrazbe koji se proširio diljem svijeta, spasio je i maknuo s ceste brojne marginalizirane grupe djece i mladih koji bi u protivnom vjerojatno završili u drogi, kriminalu i životnom beznađu. Temeljni cilj ovog obrazovno-socijalnog projekta, je dakle spašavanje mladih generacija na način aktivnog sudjelovanja u ansamblima koji predstavljaju primjer društvene zajednice. Stvarajući tako eksplicitnu povezanost između glazbe u ansamblima i pozitivnog ljudskog razvoja, El sistema obećava novi pristup glazbenoj naobrazbi s potencijalom za transformaciju društva. Upravo kroz takav pristup mladima želi se ukazati na značaj truda, zajedničkog rada i predanosti u stvaranju onog nadljudskog i božanskog kroz glazbu, a koje nadalje transferira na druga životna područja i tako doprinosi stvaranju svestranijeg i plemenitijeg čovjeka.

Stoga ˝mijenjanje svijeta glazbom˝ predstavlja humanističku misiju koja daje plemeniti identitet svakom mladom čovjeku, budućem građaninu koji će tako postati uzor svojoj obitelji i zajednici.

Osnovni cilj inkluzije, u bilo kojem obliku obrazovne inicijative, dati je njezinim sudionicima osjećaj prihvaćenosti, poštovanja i jednakosti. Čovjeku je kako u siromaštvu, neimaštini, tako i u hendikepiranosti, puno lakše podnijeti svoju različitost uz osjećaj da je prihvaćen, da je netko i nešto u zajednici. Upravo kroz priznavanje ljepote i dostojanstva svakog bića, možemo kako glazbom i znanjem tako i ljubavlju te osmjehom na licu doprinijeti stvaranju humanijeg, plemenitijeg i boljeg svijeta u kojem živimo kao i njegovom prosperitetu i napretku.

Samo takva obrazovna i životna filozofija usmjerena razvoju opće tolerancije i humanizacije cijelog društva prema različitima, dovodi do širenja spoznaja, obogaćivanja iskustava i razvoja čovječnosti kod svakog pojedinca, bio on drugačiji ili ne.

Literatura

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., i Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Govias, J. A. (2011). The Five Fundamentals of El Sistema. *Canadian Music Educator*, 53(1), 21 -23.

Govias, J. A. (2014). The Challenges of Sistema. *Canadian Music Educator*, 56(1), 27-30.

Fayer, I., i Lohstöter, F.P. (2013). The Miracle of Venezuela*. Leica Fotografie International Special Edition*, 2.

Forest, M., i Pearpoint, J. (1992). Putting All Kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), 26-31.

Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education*, 38(3), 269–289.

Haluza, J. (2014). El Sistema u prvom licu, Mijenjati svijet glazbom. *Vijenac,* 542-543. 11. prosinca 2014. str.32

Johnsen, B. H. (2000). *An Historical Perspective on Ideas about a School for All*. Oslo: Unipub.

Johnsen, B.H. (2001). *Curricula for the Plurality of Individual Learning Needs*: *Some Thoughts Concerning Practical Innovation Towards an Inclusive Class and School.* U: B.H. Johnsen i M.D. Skjørten (Ur.), *Education - Special Needs Education: An Introduction*. Oslo: Unipub Forlag.

Lui, A. (2012). *Orchestrating Communities: An Investigation of E l Sistema and its Global Influences.* (Doktorska disertacija). Ottawa, Ontario: School for Studies in Art and Culture Carleton University.

Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju (2014). Druga godišnja konferencija u jugoistočnoj Europi. Zagreb, Hrvatska. /online/. Preuzeto 05.siječnja 2015. sa:

Snow, K. (2001). *Disability is natural: Revolutionary common sense for raising successful children with disabilities*. Woodland Park, CO: Braveheart Press.

Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. U Slee, R. (Ur.), *Is There a Desk With my Name On It: The Politics of Integration*. London: Falmer Press.

UN (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. New York, United Nations. /online/. Preuzeto 05.siječnja 2015. sa: http://www.un.org/en/documents/udhr/

UN (1966). UN (1966) *Convention on Economic, Social and Cultural Rights*. New York, United Nations. /online/. Preuzeto 05.siječnja 2015. sa: http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

UN (1991). *The UN Convention on the Rights of the Child*. United Kingdom, Unicef. Preuzeto 05.siječnja 2015. sa: http://www.unicef.org.uk/Documents/Publications/UNICEFUK_2012CRCimplentationreport.pdf

UN (1994). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunites for Persons with Disability*. New York, United Nations. /online/. Preuzeto 05.siječnja 2015. sa: http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm

UN (2000). 55/2. *United Nations Millennium Declaration*. New York, United Nations /online/. Preuzeto 05.siječnja 2015. sa: http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* /online/. Preuzeto: 03.siječnja 2015. sa http:// http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF

UNESCO (1991). *Education for all I,II&III. Jomtien*, Thailand World Conference on Education for all. Paris: UNESCO /online/. Preuzeto: 03.siječnja 2015. sa: http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO /online/. Preuzeto: 03.siječnja 2015. sa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO. /online/. Preuzeto: 03.siječnja 2015. sa: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf.

UNESCO (2001). *Final Report of the Second meeting of the working group on Education for All*. Paris: UNESCO. /online/. Preuzeto: 03.siječnja 2015. sa: http://www.unesco.org/education/efa/global_co/working_group/final_report_appendices1.shtml

UN DESA,*The Millennium Development Goals* (2007), New York. United Nations /online/. Preuzeto 05.veljače 2015. sa: http://www.unicef.org/factoftheweek/index_45364.html

UNICEF (2000). *The State of the World's Children*. /online/. Preuzeto: 03.siječnja 2015. sa: http://www.unicef.org/sowc00/

Blaženka Bačlija Sušić
Glazbeno učilište Elly Bašić Zagreb
Mlinarska cesta 25, 10000, Zagreb, Hrvatska
blazenkabs@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 583-592

Inclusive education in music

Blaženka Bačlija Sušić
Music school Elly Bašić in Zagreb, Croatia

Abstract

The goal of this paper is to present the particularities of the inclusive educational system in musical educaton based on the Venezuelan music-pedagogical concept named El Sistema. The paper stresses the paralels between the programme of El Sistema and the basic settings of the inclusive education which is based on the UNESCO's Salamanca World Conference on Special Needs Education, held in Salamanca, Spain in 1994. Both programmes take into account the differences between all individual students, with special emphasis on those exposed to higher marginalisation and exclusion risks. Trough the encompassment of all levels of the society, the primary goal of such education method presents creation of a better and more humane world trough development of solidarity, assistance to those in need and acceptance of those different from others. Inclusion in the musical area has a special meaning, considering the many advantages of the musical education which represents a fundamental platform of the holistic development of children. Equal involvment in various educational activities (general as well as musical), gives a sense of acceptance in the community which further induces the development of self-confidence and a sense of self-worth. Thereby the inclusive education trough music represents a struggle against phyisical, social and spiritual poverty. The acquired values are a result of inclusion of a large number of children, regardless of their differences, both in a general as well as in musical education.

As well as general education system , the music education of El sistema is financed by state too, so this program is a form of educational initiatives which is available to every child.

The pivotal characteristic of inclusive education in general and in a musical education is represented by the aquired sense of dignity which often is more important than hunger, poverty or difference from others. Only trough that value, a sense of acceptance, equality, love and joy, the world can be changed either through knowledge or through music.

Key words: *El sistema; music; education for all; difference from others*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 593-606

Načini učenja, online aktivnosti i ishodi odgoja net-generacije

Vesna Bilić
Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Pripadnici net generacije rođeni su i odrastaju u digitalnom svijetu, a razlikuju se od svojih digitalno „priučenih" roditelja i učitelja po stavovima i ponašanju. U uvodnom dijelu analiziraju se njihova tipična obilježja te poseban neomilenijski stil učenja i stjecanja znanja. Te osobine podržane vodećim suvremenim paradigmama (konstruktivizmom i konektivizmom) potaknule su zanimljive promjene u teoriji i praksi obrazovanja, ali se pritom učestalo zanemaruju ishodi odgoja.

Stoga se u ovom radu na temelju literature ispituju mogući utjecaji digitalnih medija na oblikovanje navika i stvaranje novih obrazaca ponašanja koji se prakticiraju u učenju i svakodnevnim aktivnostima kao što su brzina, istovremeno obavljanje više zadaća, traženje informacija i njihova trenutna isplativost, širok raspon pažnje, a što rezultira nedostatkom strpljivosti, ustrajnosti, površnosti, nepromišljenosti te fizičkom i mentalnom lijenost. Iako se novi val korištenja interneta, povezuje uz pozitivne odgojne kvalitete kao što su dijeljenje, međusobno pomaganje, podršku, iskrenost i toleranciju, upozorava se i na negativne strane osobito neodgovorno i nekorektno postupanje prema drugima (elektroničko nasilje, nepoštivanje vlasništva), ali i prema sebi (lažno predstavljanje i (ne)samokritičnost, te ugrožavanje privatnosti).

Budući da moderna tehnologija formira mladu generaciju te postaje važna snaga u oblikovanju suvremenog društva, u zaključku se ističe da uz pozitivne pomake u obrazovnoj domeni, pozornost treba posvetiti i ishodima odgoja, osobito upornosti, dosljednosti, strpljivosti, kritičnosti i samokritičnost te odgovornom ponašanju, međusobnom poštovanju i uvažavanju.

Ključne riječi: *ishodi odgoja, moralno ponašanje, odgojne kvalitete, strpljivost, ustrajnost*

Uvod

Veliku pozornost javnosti i znanstvenika izazivaju generacije djece koje su rođene i odrastaju u digitalnom okruženju. Pretpostavlja se da tehnologija snažno utječe na njihov razvoj (tehnološki determinizam), a čini se da im postaje i neophodna za svakodnevno funkcioniranje, gotovo poput zraka (Tapscott, 2011).

Različitim terminima pokušava se naglasiti njihova povezanost s tehnologijom, primjerice cyber-djeca, generacija M (engl. *media generacija*), generacija V (engl. *virtual generation*), generacija C (u ovom nazivu su sintetizirani engl. termini: *connected* – povezani; *creative* – kreativni i *click* – skloni klikanju mišem) (Selwyin, 2009; Jones i Shao, 2011; Lasić-Lazić i sur., 2012). Veliku popularnost stekao je i naziv *hoomo zappiens* (Veen, 2007; Veen i Vrakking, 2009) koji je izveden od lat. riječi *homo* - čovjek i oponašanja zvuka koji nastaje mahanjem izmišljenim laserskim oružjem *„zap-zap-zap"*, a predstavlja metaforu za brzo skeniranje informacija pogledom s računala ili mobitela. Iako među navedenim nazivima postoje sitne razlike općenito se smatraju istoznačnicama. Budući da je jedan od frekventnijih termina net-generacija (Tapscott, 2011) i mi ćemo ga koristiti u ovom radu, a kako bismo opisali generaciju koja ne poznaje svijet bez računala, rođena je i odrasta izravno povezana s (inter)netom. Čini se da su oni fokusirani na internet koji im je najbolji prijatelj, *treći roditelj* i njihov najvažniji prozor u svijet (Tapavički Duronjić, 2011). Njih Prensky (2005) naziva *digitalnim urođenicima* i opisuje ih kao izvorne govornike digitalnog jezika koji se značajno razlikuju od generacija iz preddigitalnog vremena, osobito od svojih digitalno *priučenih* roditelja i učitelja, koje on naziva *digitalnim pridošlicama.*

Među tipičnim obilježjima ove generacije ističu se sloboda, brzina i fleksibilnost (Prensky, 2005; Berk, 2009; Tapscott, 2011). Uz to oni su optimistični, timski i globalno orijentirani, kolegijalni, racionalni, iznimno znatiželjni (Jones i Shao, 2011). Vole paralelne proces, uživaju u trenutnim zadovoljstvima i najbolje funkcioniraju kad su umreženi, skloni su prilagođavati se, surađivati i povezivati se (Berk, 2009; Tapscott, 2011).

Zahvaljujući modernoj tehnologiji, informacije koje su danas svima brzo i lako dostupne utjecale su i na njihov način učenja i stjecanja znanja. Tako Veen i Vrakking (2009) *homo zappiense* opisuju kao bića koja su usmjerena na kontroliranje tijeka informacija i brzo upijanje te konstruiranje smislenog znanja iz diskontinuiranih izvora (teksta, audio, vizualnih). Pozivajući se na Prenskog, ovi autori su napravili usporedbu načina na koji uči *homo zappiens* u odnosu na *homo sapiensa*, a skraćeni pregled donosimo u Tablici 1.

Tablica 1.
Usporedbu načina na koji uče homo zappiens u odnosu na homo sapiensa

HOMO ZAPPIENS	HOMO SAPIENS
digitalni	analogni
velika brzina	konvencionalna brzina
širok raspon pažnje	usmjerena pažnja
više zadataka istovremeno (multitasking)	jedan zadatak (monotasking)
učenje traženjem informacija	učenje memoriranjem informacija
trenutna isplativost	strpljivost
holistički pristup učenju	analitički pristup učenju
nelinearan pristup učenju	linearan pristup učenju
ikoničke vještine	vještine čitanja
umreženost	individualnost
suradnja	natjecanje
aktivno stvaranje znanja	pasivnost (slušanje, reprodukcija)
učenje putem eksternalizacije	učenje putem internalizacije
upotreba mašte	orijentacija na realnost
tehnologija im je prijatelj	tehnologija im je neprijatelj

Dok je Web 1.0 omogućavao pribavljanje informacija i poticao brzinu, istovremeno obavljanje više zadaća, širok raspon pažnje i sl., Web 2.0 omogućio je široku suradnju, povezivanje aktivno kreiranje i stjecanje znanja, razmjenu iskustava. Dakle, pojava Web 2.0 tehnologije unijela je dodatne novine u način učenja i pristup obrazovanju net-generacije. U virtualnom svijetu danas su osobito važna i popularna odredišta za druženje i razmjenu informacija društvene mreže, gdje veliki broj ljudi različitih navika i načina razmišljanja sudjeluje u procesu stvaranja novih sadržaja. Dakle, oni u međusobnoj komunikaciji dijele ideje, iskustva, resurse i na taj način proširuju gledišta, stvaraju uvide, razvijaju znanje. Stoga Gan i Zhu (2007) tu kolektivnu sposobnost koja nastaje integriranjem snage i suradnje svakog pojedinog člana u oblikovanju uvida i razumijevanja, nazivaju kolektivnom mudrosti (*engl. collective wisdom*). Suprotno tome, Keen (2010) ukazuju na opasnost takvog način kreiranja znanja stoga što se uči iz neprovjerenih, nepouzdanih izvora, bez utemeljenih stajališta i argumentacije, a kao primjer navodi Wikipediju. On govori o *krizi profesionalizma* i *kultu amatera*, *vladavini neobrazovane rulje,* gdje se *„glas mudraca ne cijeni više od mrmljanja budale"* i ukazuje da to može imati različite negativne posljedice osobito u „*sustavu naobrazbe, odnosno izgradnje razbora*". Iako autor današnji interent opisuje kao mjesto obmane, modalnog nereda, gdje je istina selektivna i trajno podvrgnuta promjenama, informacije netočne i kaotične, on usprkos tome naglašava njegovu svemoć.

Generalno, među znanstvenicima se mogu uočiti dvije struje. Jedni idealiziraju blagodati koje je donijela tehnologija (digitalni optimisti) kao i osobine pripadnika net-generacije (Prensky, 2005; Tapscott, 2011), a pri tome uglavnom zanemaruju neke popratne efekte, moguće opasno-

sti i izazove. Drugi (Keen, 2010; Carr, 2011), koje Andevski i Vučković (2012) nazivaju digitalnim skepticima, iskazuju pretjeranu zabrinutost pa upozoravaju na probleme cybersocijalizacije, razvoj ovisnosti o internetu, porast nasilja, kockanja, kriminala i druge probleme. Iako je ideja o digitalnim urođenicima i pozitivnim stranama net-generacije stekla veliku popularnost, nažalost o tome nema ozbiljnih empirijskih dokaza (Bennett i Maton, 2010). Isticanje njihovih negativnih karakteristika, također je prenaglašeno i slabo utemeljeno (Selwyn, 2009). Stoga se nameće potreba da se objektivnije sagleda ovaj fenomen i doprinese realnom razumijevanje djece i mladih u digitalnom vremenu, a to je i jedna od ciljeva ovog rada.

Slične tendencije se uočavaju i kad se govori o obrazovanju i načinu na koji uče net-generacija. U odgojno-obrazovnoj praksi je prilično jasno da se preferencije učenika, kad je riječ o učenju, mijenjaju pa oni sve češće traže drukčiji pristup i teže angažiranom učenju (Jones i Shao, 2011). Stoga su u novije vrijeme brojni učitelji počeli prilagođavati načine svoga rada evidentnim promjenama u načinu učenja net-generacije. Ove promjene podržane su i od znanstvenika, a dvije dominantne paradigme učenja konektivizam i konstruktivizam predstavljaju okvir navedenim nastojanjima. Sve je to dovelo do zanimljivih pomaka osobito u aktivnim metodama učenja i nastavi koja je usmjerena na učenika (projektnoj nastavi, učenju otkrivanjem, istraživanjem, rješavanjem problema, iskustvenom i suradničkom učenju). Uz takva, hvale vrijedna, nastojanja u obrazovnoj domeni, prilično je zanemareno kakve popratne efekte ima tehnologija na ishode odgoja. Neki znanstvenici upozoravaju da uloga digitalne tehnologija nije samo informiranje već i formiranje, odnosno tehnologija počinje oblikovati mlade ljude, ima globalni utjecaj na stvaranje navika i novih obrazaca ponašanja (Lovink, 2010). Dakle, ona ne prenosi samo informacije i ne transformira učenje, već i utječe na formiranje djece, njihove navike i vrijednosti (Ben-David Kolikant, 2010). Pavlović (2007: 82) sugerira da zastanemo i promislimo što se skriva iza trenutnog oduševljenja i fascinacije prednostima i mogućnostima tehnologije, a što ostaje kad se isključi računalo i u kakvu će „se vrstu pretvoriti novi naraštaji". Autorica strahuje od marginaliziranja odgoja i onoga što čovjeka čini humanim bićem, a favoriziranja „stvaranja otoka prepunih informacija, izuzetno vještih s tehnologijom" .

No, danas se općenito više govori o ishodima učenja i ishodima obrazovanja, a malo se govori o ishodima odgojnog djelovanja. Jurčić (2013: 105) pod „ishodima odgojnosti" podrazumijeva učenikove odgojne kvalitete kao što su upornost, strpljivost, samokritičnost. Autor ovome dodaje i odgovorno ponašanje, a osobito ističe međusobnu pomoć, podršku i uvažavanje.

Stoga je cilj ovoga rada na temelju literature analizirati implicitne utjecaje načina učenja i ponašanja net-generacije na ishode odgoja.

Sukladno cilju, analizirat ćemo kako korištenje moderne tehnologije (Web 1.0 i Web 2.0), te isticane osobine i pristupi učenju net-generacije (brzina, multitasking, traženje informacija i trenutna isplativost, širok raspon pažnje, društvenost, ponašanje u virtualnom svijetu i sl.), utječu na ishode takvog procesa i djelovanja, osobito: strpljivost, ustrajnost, usredotočenost, samokritičnost, odgovornost, moralnost, te neke kognitivne i fizičke sposobnosti.

Neka obilježja pristupa traženju informacija i učenja net-generacije

Učenje uz pomoć Web 1.0 tehnologija, za koje se može reći da je orijentirano na pribavljanje informacija**,** ponajviše karakterizira brzina, istovremeno obavljanje više zadaća, trenutna isplativost informacija, širok raspon pažnje, pa ih stoga analiziramo u nastavku.

Brzina

Svjedoci smo moći tehnologije koja neshvatljivom brzinom povezuje ljude i transformira svijet. Živimo u zlatnom dobu brzine, kako navodi Bajić (2014), pa nije čudno što je upravo velika brzina istaknuta kao prva karakteristika učenja *homo zappiensa* (Veen i Vrakking, 2009). Sve je to rezultiralo i psihološkim očekivanjem brzine (Milivojević i sur., 2013). Odnosno brzina s kojom se uspostavlja komunikacija, šalju poruke i uči, rađa netoleranciju na čekanje odgovora na poruku ili povratne informacije, primjerice o napretku, o uspjehu na ispitu i sl. Milivojević i sur, (2013: 212)

govore o *diktaturi hitnosti* koja je promišljene reakcije, akcije ili odgovore poslala u muzej starina. Autorice upozoravaju da taj imperativ brze reaktivnosti ne ostavlja prostora da se promisli, kvalitetno obrade i analiziraju informacije što rezultira takozvanim *slijepim mrljama*. Iz istog razloga su ugroženi i metakognitivni procesi, odnosno postoje poteškoće da se odrede pravci, evaluacija i korekcija osobnih misli. Kao posljedica svega navedenog uočava se gubitak sposobnosti razdvajanja relevantnog od irelevantnog, a otežan je i dublji uvid kao i razjašnjenje (klarifikacija), a to su važni prekursori za interpretaciju te koraci prema spoznaji.

Vještina istovremenog obavljanja više zadaća (engl. multitasking)

Imperativ brzine i reaktivnosti važni su razlozi prakticiranja, osobito hvaljene (Prensky, 2005; Veen i Vrakking, 2009; Tapscott, 2011), vještina istovremenog obavljanja više zadaća (engl. *multitasking*)**.** Sami pripadnici net-generacija ovu vještinu ističu kao svoju vrlinu, zbog koje se smatraju učinkovitijim u radu nego kad koriste tradicionalne pristupe (Burak, 2012). Zbog vjerovanja da mogu uspješno raditi više stvari istovremeno te da se mogu spretno prebacivati između različitih zadataka, a zahvaljujući dostupnosti novih prijenosnih digitalnih uređaja, učenici nerijetko tijekom nastave kombiniraju slušanje profesora, sudjelovanje u raspravi, a paralelno s tim provjeravaju svoje poruke ili komuniciraju s prijateljima na društvenim mrežama.

S ciljem da ispitaju utjecaj multitaskinga na učenje u školskom kontekstu Wood i sur. (2011) su proveli istraživanje u kojem je sudjelovalo je 145 učenika, a dopustili su im da za vrijeme predavanja koja su bila popraćena PPT-prezentacijama, slobodno koriste mobitele, Facebook šalju poruke e-mailom i sl. Rezultati ovog istraživanja, a u skladu s teorijom kognitivnog opterećenja, pokazuju da učenici koji sudjeluju u aktivnostima koje nisu izravno vezane za ciljeve nastavnih zadataka, uče manje učinkovito. Burak (2012) navodi da se i studenti na Sveučilištu u vrijeme nastave ponašaju na sličan način i iz sličnih razloga. U istraživanju u kojem su sudjelovala 774 studenta utvrđeno je da istovremeno obavljanje više zadataka, slušanje predavanja, slanje poruka i pretraživanje po Internetu i provjeravanje Facebooka, povezano s nižim prosjekom ocjena, a što je zanimljivo i s povećanjem rizičnih oblika ponašanja. Na temelju citiranih istraživanja (Wood i sur., 2011; Burak, 2012) može se zaključiti da žongliranje između različitih zadataka dovodi do slabije izvedbe i povećanja vremena koje je potrebno za njihovo završavanje

U objašnjenju neproduktivnosti multitaskinga autori se pozivaju na novija neurološka istraživanja. Tako Burak (2012) ističe da prebacivanje s jednog zadatka na drugi u brzom slijedu angažira dio frontalnog korteksa u kojem, slikovito rečeno nastane neka vrsta „gužve“, stoga što je mozak suočen s više poticaja odjednom, pa pokušava odrediti kojem zadatku treba dati prioritet. Iako se uglavnom slažu da je moguć jednostavni multitasking, odnosno istovremeno obavljanje dviju zadaća, ako je jedna od njih automatizirana, primjerice hodanje, stoga što se istovremeno angažiraju različita područja mozga (Burak, 2012; Milivojević i sur., 2013). No, kad se istovremeno angažira isto područje mozga u obavljanju različitih zadaća to može uzrokovati čak 50% više grešaka, a potrebno je i 50% više vremena (Medina, 2008; prema Milivojević i sur. 2013). Čini se da distribucija pažnje na više zadataka predstavlja opterećenje za kognitivne resurse, a uz to znači i gubitak vremena, što se pripisuje prelascima s jednog zadatka na drugi, osobito ako su oni kompleksni (Wood i sur., 2011). Takav pristup dovodi i do smanjenja učinkovitosti (Milivojević i sur. 2013) jer se čini da samo jedan zadatak može imati punu pozornost svjesnog uma u bilo kojem trenutku (Burak, 2012).

Učenje traženjem informacija i njihova trenutna isplativost

Brzina i višezadaćnost se prakticiraju najčešće pri traženju informacija, pa i onih potrebnih za učenje. Čini se da je rezultat fascinantne spretnosti i brzina - površnost. Istraživanja (Rowlands i sur., 2008; Nicholas, 2011; Lasić-Lazić i sur., 2012) potvrđuju da su pripadnici net-generacija spretni u pretraživanju, ali oni vrlo brzo mijenjaju posjećene stranice i nigdje se previše ne zadržavaju, skloni su žurnom obavljanju zadataka, ali nisu voljni ponavljati pretraživanje ni onda kad nisu sigurni u kvalitetu rezultata, odnosno ne ulaze dublje u sadržaj. Najčešće se osla-

njaju na tražilice, u potrazi su za sažecima, pregledima, simplificiranim prikazima, uglavnom jednostavnijim stvarima, umjesto da prihvaćaju izazove. Čini se da im internet često služi da zaobiđu ili izbjegnu intelektualne napore (Ben-David Kolikant, 2010). Nedostatak strpljenja i koncentracije vidljiv je i kad su informacije pronađene, nastoje ih na brzinu pregledati, čitaju na mahove i letimično, dijagonalno s uvjerenjem da u tom „oceanu informacija" zvanom internet, postoji najvjerojatnije nešto korisnije, zanimljivije, trenutno isplativije i jednostavnije što mogu lakše savladati (Kuiper i sur., 2008; Carr, 2011).

Širok raspon pažnje

Brzina i opisani način učenje traženjem informacija, ali i multitasking rezultiraju širokim rasponom pažnje. Veen i Vrakking (2009) navode da pripadnici net-generacija nisu u stanju održati koncentraciju jer su zaokupljeni s više stvari istovremeno, a tu njihovu osobinu ističu kao sposobnosti koje im omogućavaju višestruko korištenje različitih funkcija. Milivojević i sur. (2013: 213-214) navode da brze promjene fokusa između različitih zadataka, preferiranje mnoštva izvora informacija i još brže njihovo procesuiranje te potreba za visokim razinama stimulacije rezultiraju *lebdećom pažnjom*. A napori da se kontinuirano održi parcijalna pažnja u jednom trenutku prestanu, stoga što mozak ne može dugo funkcionirati na taj način pa dolazi do grešaka, napetosti. Iako uvažavaju mišljenja da moderni način učenja uz pomoć interneta doprinose plastičnosti mozga koji uči brzo mijenjati fokus, brzo analizirati informacije i trenutačno odlučivati o akcijama, te da je lebdeća pažnja poželjna za prilagođavanje situacijama i nekim poslovima u suvremenom društvu, ove autorice se pitaju je li ona bolja za razvoj čovjeka kao ljudskog bića, za njegov duhovni i intelektualni razvoj.

Utjecaj brzine, višezadaćnosti, pretraživanja informacija i lebdeće pažnja na ishode odgoja

Brzina, površnost, fragmentacija uz gubitak vremena i pažnje, nedostatak posvećenosti ozbiljne su posljedice korištenje moderne tehnologije kod jednog dijela pripadnika net-generacije (Andevski i Vučković, 2012), koje nepovoljno utječu na strpljivost, ustrajnost, upornost, usredotočenost.

Strpljivost i ustrajnost

Strpljivost je vrlina da se ustraje u kakvu dugotrajnom naporu, povezuje se uz upornost, odnosno sposobnost ustrajavanja, a ustrajnim se smatra onaj tko je uporan u čemu, koji ne misli odustati (Anić, 2009). Iz prethodnih izlaganja je razvidno da se brzina, a osobito učenje pretraživanjem, mijenjanjem postojećih stranica i sklonost brzom istovremenom obavljanju zadataka, povezuje s nedostatkom strpljivosti i ustrajnosti (Rowlands i sur., 2008; Berk, 2009; Nicholas, 2011; Lasić-Lazić i sur., 2012).

Rezultati istraživanja Kuipera i sur. (2008) pokazuju da su pripadnici net-generacije skloni isprobavati tek nekoliko strategija pretraživanja bez puno razmišljanja i ulaganja truda, ali ako brzo ne postižu željeni rezultat, i ne vide trenutnu korist, vraćaju se na svoju strategiju, a najčešće je to Google, a sve to rade prilično impulzivno, nepromišljeno i bez strpljenja. U situacijama kad odaberu učinkovitu strategiju pretraživanja s kojom mogu ostvariti cilj, rijetko ustraju u njenom provođenju, a brzo odustaju. Autori zaključuju da je veliki broj učenika nestrpljiv, nagao i nemaran bez obzira na njihove vještine i spretnost korištenja moderne tehnologija. Općenito, ako se stvari ne razvijaju onako kako su oni zamislili, odnosno ako njihove potrebe nisu odmah zadovoljena ili im želje nisu ispunjene, oni su frustrirani i gube strpljenje (Berk, 2009), pa zbog toga lako odustaju. A Burmester i sur., (2014) potvrđuju da niska razina upornosti dovodi do odustajanja, a rezultati njihovog istraživanja pokazuju da 40-80% studenta pokazuje sklonost odustajanju.

Stoga je u današnje vrijeme, jedan od prioritetnih zadataka škole poticati strpljivost i utjecati na stvaranje ustrajnosti, odnosno osposobiti učenike da dovršavaju započete zadatke na vrijeme i na temeljit način unatoč rastresenosti, preprekama, obeshrabrenju, dosadi, raznim iza-

zovima i distraktorima (Farrington i sur. 2012). Rijavec i Miljković (2006) ističu da je upornost jedinstvena ljudska vrlina koja povećava znanje i vještine, ali i zadovoljstvo i samopouzdanje, neophodna je za ostvarivanje teških ciljeva, a bez nje ne bi bilo ni naše civilizacije. Gutman i Schoon, (2013) navode da je za postizanje uspjeha, ustrajnost važnija od kognitivnih sposobnosti (IQ i sl.). Prema ovim autorima upornost je važan nekognitivni čimbenik koji uz vještine, stavove, strategije i sl., oblikuje vjerojatnost postizanja uspjeha. Dakle, prilično je jasno da uspjeh nije samo stvar talenta, inteligencije i spretnosti u pronalaženja informacija, već dobrim dijelom ovisi i sposobnosti da se ostane usredotočen, i ustraje u radu unatoč ometanju, preprekama i mogućim zastojima. Smatra se da ustrajni učenici prevladavaju prepreke i iskušenja, određuju prioritete nad nižim zadovoljstvima, a sve to pozitivno utječe na samodisciplinu i samokontrolu (Farrington i sur., 2012).

Svakako je potrebno skrenuti pozornost na moguće pozitivne utjecaje medija na razvoj ustrajnosti kod djece. Tako neke moderno dizajnirane računalne igrice (primjerice Portal 2, Lumosiyty) mogu biti važne za razvoj ustrajnosti (Shute i sur. 2015) jer uključuju izazove koji igrače motiviraju da ustraju unatoč preprekama i neuspjehu. Autori ističu da je pomicanje osobnih granica odličan način da se poboljša upornost, a tome doprinosi konstantna povratna informacija o napretku i nagrade koje rezultiraju zadovoljstvom nakon uspješno riješenog problema ili završenog posla.

Usredotočenost

Jedan od mogućih razloga nedovoljne upornosti, strpljivosti i dosljednosti je i nemogućnost pripadnika net-generacije da se usredotoče, postignu visok stupanj sabranosti (Anić, 2009) ili usmjere pozornost na određeni predmet, zadatak, sadržaj ili cilj.

Kuiper i sur. (2008) su ispitivali i problem usredotočenosti na sadržaj prilikom pretraživanja na Internatu. Rezultati pokazuju da su učenici skloni brzo i bez velikog ulaganja truda i razmišljanja, tražiti na Internetu prave odgovore, a pri tome često zanemare i prelete relevantne informacije, a zadržavaju se na nevažnim dijelovima, čak i pogrešnim, ali koji sadrže ključne riječi s kojima su započeli pretraživanja. Uz navedeno, čini se da usredotočenost otežavaju i bljeskalice i reklame kojima obiluju mrežne stranice pa tijekom pretraživanja preusmjeravaju pozornost i negativno utječu na pažnju. Carr (2011) također sugerira da je veliki problem predstavnika net-generacije da se ne mogu usredotočiti na sadržaj te upozorava da se svi mi navikavamo na stanje rasute pažnje, a veliki problem je što te generacije odrastaju u *kulturi rastresenosti* (Turkle, 2011).

Za razliku od njih gorljivi zagovornik net-generacije, Tapscott (2011) nedostatka usredotočenosti, primjerice u razredu pripisuje dosadi, sporim i nezanimljivim predavanjima nastavnika. A Prensky (2005) navodi da se ne može govoriti da mladi naraštaji imaju problem usredotočenosti stoga što oni mogu biti dugotrajno i maksimalno fokusirani kad se radi o igricama, slušanju glazbe i sličnim popularnim aktivnostima.

Kronična površnost

Uz sve navedeno čini se da je moderna tehnologija utjecala i na razvoj površnosti (Ben-David Kolikant, 2010) te na promjene u načinu kako ljudi pamte i misle. Carr (2011) sugerira da nas čitanje s ekrana pretvara u dekodere informacija i otežava nam da se usredotočimo na sadržaj i pratimo argumente, odnosno da internet nepovoljno utječe na našu memoriju i razmišljanje. Budući da su sve informacije lako dostupne, ljudi općenito, a ne samo pripadnici net-generacije, ni ne trude se pamtiti (Ben-David Kolikant, 2010). Umjesto da se nastoje sjetiti neke informacije, sve češće se samo prisjećaju gdje potrebnu informacije mogu potražiti. Dakle, internet je postao privlačan dodatak našem pamćenju koji se koristi kao osobna memorijska banka (Carr, 2011). No kad se internetom „počnemo služiti kao nadomjeskom za osobno pamćenje, zaobilazeći unutarnje postupke konsolidacije, dovodimo se u opasnost da zakinemo svoj um za njegovo bogatstvo“, a posljedica svega navedenog je da kao mislioci postajemo sve plići, po-

vršniji, ističe Carr (2011: 253). Čini se da je sklonost spretnom i brzo zgrtanju isplativih informacija koje pripadnici net-generacije doživljavaju kao znanje, najčešće u suprotnosti s promišljanjem i kritičkim stavom (Kupier i sur., 2008), a učestalo izostaje i kritičko vrednovanje i tumačenje (Rowlands i sur, 2008; Lasić-Lazić, 2012: 136). A zahvaljujući takvom načinu učenja nove generacije mladih nemaju razvijene sposobnosti kontemplacije (Carr, 2011) i kritičkog mišljenja, a posljedica toga su poteškoće u zaključivanju (Ben-David Kolikant, 2010) te nepromišljeno ponašanje (Selwyn, 2009). Dakle, način na koji se trenutno koristi internet utječe na to da se pamti malo i ne promišlja duboko (Ben-David Kolikant, 2010), ali visoka razina komfornosti koji pruža tehnologija, ponekad stvara osjećaj lažne sposobnosti (Berk, 2009).

Suprotno navedenom, rijetki autori kažu da su suvremeni mediji omogućili nove oblike kognitivnih vježbi te ističu računane igrica koje se koriste za poboljšanje memorije, koje imaju atraktivne motivacijske značajke, optimalnu stimulaciju, jasno određene ciljeva te integrirane memorijske zadatke (Deveau i sur., 2014).

Uz navedene učinke korištenja moderne tehnologija na kognitivno područje, osobito pamćenje i mišljenje, potrebno je upozoriti i na posljedice za fizički razvoji i zdravlje djece.

Formiranje fizičke i mentalne lijenosti

Iz prethodne analize može se zaključiti da moderna tehnologija s jedne strane pruža učenicima mogućnost da postanu brži i učinkovitiji u svakodnevnom životu, a s druge strane ona inducira intelektualnu mlitavost (Keen, 2010), mentalnu, ali i fizičku lijenost (Prince i sur., 2010). Ben-David Kolikant (2010) strahuje da zahvaljujući takvom pristupu odrasta lijena generacija, a taj zaključak temelji na u istraživanju u kojem 48% mladih ispitanika smatra da su oni lijena generacija kad se radi i o učenju. Kod djece osnovnoškolske dobi utvrđeno je da se gotovo dva sata dnevno više zabavljaju pred ekranima nego izvan kuće, a radije igraju turnire na računalu nego na sportskim igralištu, najvjerojatnije stoga što je lakše rješavaju virtualne nego stvarne probleme, zaključuju Foretić i sur. (2009). Dakle potrebu za sportom, igrom, kretanjem nadoknađuju praćenjem različitih sportskih i drugih nadmetanja preko TV ili interneta. Uz to oni imaju i sve manju potrebu izlaziti iz kuće zbog druženja s vršnjacima jer to čine na društvenim mrežama. Kako mediji ispunjavaju dobar dio njihovog slobodnog vremena, ona su sve više inaktivna, što nepovoljno utječe na njihovo zdravlje. Pa se različiti zdravstveni problemi, primjerice s kralježnicom, pretilosti i sl. povezuju uz nedostataka kretanja. Tehnologija može biti „zarazna“, od nje se teško odmaknuti pa djeca danju, ali sve češće i noću provode vrijeme ispred raznih ekrana (Prince i sur., 2010), što rezultira i nedostatkom sna *(sindrom noćnih ptica)*, a povezuje se s problemima koncentracije, ponašanja i izvršavanja školskih obveza (Bassiouni i Hackley, 2013). Ovi autori upozoravaju da je općenito provođenje vremena u zatvorenim prostorima, te nedostatak izloženosti suncu rezultirao primjerice pojavom rahitisa za koji se mislilo da je iskorijenjena bolest u Velikoj Britaniji.

Novi val korištenja tehnologije i odgojne kvalitete net-generacije

Novo doba interneta u znaku je društvenih mreža, bez kojih gotovo ne možemo razumjeti djecu i adolescente 21. stoljeća. Web 2.0 tehnologija je omogućila participativne i kolektivne aktivnosti, nelinearno i aktivno stvaranje znanja, a pomaže i u izgradnji i održavanju povezanosti. Pripadnici net-generacije prikazuju se kao generacija suradnje, koja želi raditi zajedno i na zajedničkim ciljevima (Tapscott, 2011). Oni znanje stječu na aktivan način, odnosno komunicirajući s drugima, razmjenjuju informacije, prikupljaju ideje i kreiraju nove sadržaje. Takvo komunikacijsko okruženje potiče sudjelovanje, a kroz međusobnu suradnju i raspravu utječu na znanje i stručnost svojih članova. Budući da nitko ne zna sve, a svatko zna ponešto, tako se resursi i vještine kombiniraju i dovode do kolektivnog znanja (Gan i Zhu, 2007). A takve zajednice mogu biti produktivnije od pojedinaca koji rade separatno (McLoughlein i Lee, 2008). Kao što je u uvodu naglašeno Keen (2010) iznosi kritičan stav prema takvim načinima učenja i strahuje da kakofonija anonimnih autora i neprovjerenih izvora može zaglušiti i potisnuti glas stručnjaka, a upitna je i

kvaliteta tako stečenog znanja. On smatra da je Web 2.0 donio kaos beskorisnih, dvojben informacija, površnih opservacija bez analize, a iznosi zabrinutost zbog omalovažavanja stručnosti, iskustva i talenata, potkopavanja istine i povjerenja.

Uz učenje i razmjenu informacija, društvene mreže postaju važna mjesta u kojima pripadnici net-generacije traže i dobivaju podršku i osjećaj pripadnosti. Bulatović i sur. (2012) suvremene digitalne medije određuju kao tehnologiju nesebičnosti, a otvorenost i sklonost mladih da međusobno dijele znanja procjenjuju kao novu vrijednost i činjenje dobra. Govoreći o etičkim implikacijama učenja preko digitalnih medija oni kao nove vrijednosti uz stjecanje i dijeljenje znanja izdvajaju i toleriranje drugačijeg mišljena i različitosti općenito. A Tapscott (2011: 82) ističe da u se radi o generaciji s dubokom tolerancijom. Za razliku od njih drugi autori (Keen, 2010; Brennan, 2011) upozoravaju na neosjetljivost net-generacije na moralna pitanja, učestalost laganja, nanošenja štete i boli drugima, uništavanje odnosa, krađe i sl. Stoga se nameće potreba da se skrene pozornost na novi val ponašanja mladih u virtualnom svijetu i utjecaj na odgojne kvalitete osobito razvoj (ne)samokritičnosti te poštivanje sebe i poštivanje drugih.

(Ne)samokritičnost i neistinito samopredstavljanje

Čini se da se moderni mediji manje koriste za učenje i poticanje dubokih interakcija, a više za dijeljenje osobnih informacija i samopromicanje. Oduvijek su adolescenti bili zaokupljeni sobom i pomalo egocentrični te su željeli biti prihvaćeni i svidjeti se drugima, a čini se da su društvene mreže upravo idealne destinacije za zadovoljavanje takvih potrebe. Istraživanja koja se bave ovim problemom, dala su kontradiktorne rezultate, jedni tvrde da mladi na društvenim mrežama prikazuju realnu sliku o sebi (Young, 2013), drugi da se predstavljaju samoizmišljotinama, uglavnom neistinito, stavljaju atraktivne fotografije i uljepšane podatke o sebi te stvaraju umjetni, prezentacijski identitet (Zwier i sur., 2011). Twenge i sur. (2008) ističu da su kod dijela predstavnika net-generacije utvrđena napuhana gledišta o sebi, pa ih čak karakteriziraju kao narcisoidnu generaciju i nazivaju *generacijom ja.* Uljepšanim, ali neistinitim predstavljanjem, najvjerojatnije nesvjesno, pokušavaju podignuti percepciju vlastite vrijednosti i samopoštovanja, odnosno imaju potrebu sebe vidjeti kao vrijedne pa je to važan motivator njihovog ponašanja, odnosno lažnog predstavljanja (Toma i Hanocock, 2013). No, Siegle (2011) upozorava da razlika između samoprezentacije i stvarnog osjećaja sebe može negativno utjecati na osobnu procjenu, osobito na osnovi vizualnog identiteta. S druge strane, zahvaljujući mogućnostima digitalne tehnologije oni dobivaju kontinuirano povratne informacije o sebi, na temelju kojih mogu stvoriti i pozitivna, ali i negativan uvjerenja i utjecati na to kako percipiraju sebe. Kako mladi provode najviše vremena tijekom dana pregledavajući informacije o drugima (69,5%) i gledajući njihove fotografije (58, 7%) (Pempek i sur., 2009) mogućnosti usporedbe i vršnjačke kritike su beskrajne, a to sve može negativno utjecati na sliku o sebi. U situaciji su da uspoređuju svoju stvarnu sliku s idealiziranom koju prikazuju njihovi vršnjaci, ne propitujući daju li i oni svoje uljepšane verzije, pa to može potaknuti opet negativnu osobnu procjenu. Thompson i Zuroff (2004) izdvajaju dvije vrste samokritike – internaliziranu i usporednu. Internalizirana samokritičnosti odnosi se na negativni doživljaja sebe u odnosu na unutarnje, osobne standarde, a usporedna samokritičnost se definira kao negativna percepcija sebe u komparaciji s drugima koji se vide u povoljnijoj poziciji ili kao bolji, zgodniji, uspješniji, nadređeni i sl. Pretjerana samokritičnost nije poželjna, a povezuje se s krhkim samopouzdanjem, strahom od neuspjeha i kontrole, ali i problemima depresivnosti (Yamaguchi i Kim, 2013). Jedan od rezultata ponašanja djece i mladih na društvenim mrežama, može biti i pretjerana samokritičnost i nezadovoljstvo, ali i korištenje strategije samoafirmacije koja im pomaže da nakon negativne evaluacije, održe pozitivnu sliku o sebi (Bodroža, 2011).

Stoga je aktualno i vrlo intrigantno pitanje, o kojem se malo govori, kako moderni mediji utječu na razvoj (ne)samokritičnosti. Ono što se zna, da je samokritičnost važna odgojna kvaliteta (Jurčić, 2013), a poticanje „zdrave" samokritičnosti u smislu objektivnog sagledavanja svojih osobina, ali i propusta, školskih rezultata i nepoželjnih ponašanja, s ciljem da se mogu poduzeti konstruktivne mjere za njihovo korigiranje, važan je zadatak odgoja. Stoga se nameće potreba

pružanja pomoći djeci i mladima koji pod utjecajem suvremenih medija mogu razviti nezdravu samokritičnost.

Neki moralni aspekti učenja i online ponašanja mladih

Uz lažno predstavljanje, potrebno je ukazati i na druga, moralno neprihvatljiva ponašanja mladih u virtualnim prostorima, a Willard (1998) ih klasificira u 5 skupina: poštivanje vlasništva, poštivanje privatnosti, poštivanje sebe, poštivanje drugih i poštivanje institucija.

Nepoštivanje intelektualnog vlasništva postala je pojedinačno najraširenija destruktivna aktivnost na interentu (Keen, 2010: 154). Preuzimanje tuđih radova i predstavljanje kao svojih, remiksanje, kopiranje i lijepljenje dovelo je do toga da se čak govori o Copy-paste mentalitetu (Tapavički Duronjić, 2011). Keen (2010) kritizira sposobnost mladih naraštaja za prikupljanje informacija te tvrdi da se oni najčešće ponašaju kao *intelektualni kleptomani*. Ono što je na internetu oni ne doživljavaju kao tuđe vlasništvo već opće dobro (Brennan, 2011), a preuzimanje ne smatraju krađom.

Keen (2010: 155) se poziva na istraživanje *Centra za akademski integritet* u SAD-a u kojem je utvrđeno da je 70% studenta priznalo svoje sudjelovanje u preuzimanju sadržaja s interneta i varanju, a 77% ih ne smatra da je to ozbiljna stvar. U istraživanju Bilić (2015) u kojem su sudjelovali učenici (N = 534) iz hrvatskih osnovnih škola, utvrđeno je da njih 58% preuzima sadržaje s interneta i prezentira kao svoje vlasništvo. No na osnovu tako preuzetih radova, oni dobivaju bolje ocjene, postižu bolje rezultate, diplome i sl., uče ne poštivati tuđe vlasništvo i bez ograda otuđivati ono što im ne pripada. Zbog tako raširenog prakticiranja prisvajanja i posuđivanja, sve teže je, a ponekad i nemoguće, provjeriti autentičnost ideja i izvorno autorstvo. Intelektualne posljedice takve krađe su duboko uznemirujuće, a Keen (2010: 155) upozorava na preoblikovanje i iskrivljavanje vrijednosti, te da *digitalna revolucija* stvara generacije plagijatora i kradljivaca.

Poštivanje sebe i privatnost

Poštivanje sebe usko je vezano uz javno obznanjivanje osobnih podatak i privatnih informacija. Otvoreno se priznaju i iznose informacije o osobnoj pohlepi, lijenosti, neutaživoj požudi (Keen, 2010: 188) nedoličnom ponašanju, a često se tome još i pridodaje da se pojača učinak. Čak i Tapscott (2011), kao zagovornik net generacije, smatra da zahvaljujući društvenim mrežama njihovi životi postaju sve manje osobni, a privatnost postaje temeljni i najveći problem o kojem mladi ljudi nedovoljno znaju. Oni bez velikog razmišljanja o dugoročnim posljedicama postavljaju na mrežu informacije o sebi i drugima s namjerom da razmijene ono što smatraju zanimljivim, a pritom zanemaruju da Internet ne poznaje zaborav. No Tappscot (2011: 66-68) navodi da 62% britanskih poslodavaca provjerava postove kandidata prijavljenih na natječaj za posao, a među razlozima odbijanja navode zloporabu alkohola, bezobzirno i nemoralno ponašanje koje su pronašli o njima na njihovim profilima. Dakle, neki postovi mogu nanijeti nepopravljivu štetu ne samo za posao i karijeru već i za druge domene života. Iako Tapscott (2011) hvali iskrenost pripadnika net-generacije kao rijetku moralnu vrlinu, ističe zabrinutost za njihovu privatnost i odnos prema sebi.

Poštivanje drugih smatra se velikim moralnim problemom mladih u virtualnom svijetu. Na zabrinjavajuću raširenost vršnjačkog nasilja uz pomoć elektroničkih uređaja upozoravaju rezultati metaanlize koju je napravio Tokunaga (2010), a pokazuju da je 20-40% djece izloženo toj vrsti nasilja. Neka istraživanja (Phippen, 2011) pokazuju da je i 35% učitelja bilo izloženo elektroničkom nasilju svojih učenika. Stoga Bugeja (2006) govori o *kulturi nepoštivanja* koja nastaje zahvaljujući internetu.

Ponajprije raširenо je mišljenje bolje reći zabluda o internetu kao svijetu potpunih sloboda u kojem nema prepreka ni ograničenja, a još uvijek nema ni jasnih i određenih pravila ponašanja u tom prostoru. To je jedan od razloga koji pogoduje krađama identiteta, laganju o sebi i drugima, širenju uvreda i neistina, uništavanju ugleda i odnosa te nasilju. Drugi čimbenik je ano-

nimnost koja smanjuje strah počinitelja da će biti otkriveni i sankcionirani. Tome svakako treba dodati nedostatak afektivne povratne informacije o šteti i bolu koju mogu svojim ponašanjem prouzročiti žrtvama. Uz to neki mladi ljudi smatraju da takva njihova ponašanje se ne mogu smatrati nemoralnima jer nema vidljivih posljedica, a udaljenost od štete koju izazivaju njihove akcije, potiče ih da to uglavnom shvaćaju kao zabavu ili šalu. (Keen, 2010: 29) opravdano upozorava da je Web 2.0 omogućio da „svi govore, a nitko nije odgovoran" . Pitanje odgajanje za odgovorno ponašanje prema sebi i drugima je ključno za budućnost mladih ljudi.

Ugrožavanje institucija

Neki autori upozoravaju da korištenje moderne tehnologije u ovom trenutku dovodi u pitanje i poštivanje institucija (Willard, 1998). A Kreen (2010: 60) ističe da sveprisutnost besplatnih sadržaja, kakva je primjerice Wikipedija, koje su stvorili sami korisnici bez ikakve provjere i potrebne argumentacije „ugrožava samu srž naših stručno-znanstvenih" institucija.

Dakle, koliko god su kao osobite kvalitete u procesu učenja i ponašanja net-generacije istaknute međusobno pomaganje, podrška, suradnja i dijeljenja, iskrenost i tolerancija s druge strane prilično je ugrožene odgovorno ponašanje prema sebi i drugima te međusobno uvažavanje.

Zaključak

Uz pronalaženje način kako najbolje iskoristiti neslućene mogućnosti i prednosti moderne tehnologije u poticanju učenja i unapređivanju nastave, istovremeno je potrebno obratiti pozornost na potencijalne zamke i rizike koji su popratna pojava takvog razvoja. Mogućnost negativnih implikacija proizlazi iz činjenica da „tehnologija preuzima najvitalnije funkcije ljudske djelatnosti", ona formira i oblikuje mladu generaciju te postaje važna snaga u oblikovanju suvremenog društva (Bajić, 2014). Budući je znanje o net-generaciji još uvijek u razvoju, uz razumijevanje učinka korištenja digitalne tehnologije na ishode obrazovanja, potrebno je usmjeriti pozornost na prepoznavanje učinaka i na ishode odgoja.

Stoga se u ovom radu skreće pozornost na utjecaj modernih mediji na oblikovanje navika i stvaranje novih obrazaca ponašanja koji se prakticiraju u učenju i svakodnevnom životu, kao što su brzina, istovremeno obavljanje više zadaća, traženje informacija i njihova trenutna isplativost, širok raspon pažnje, a što rezultira očekivanim promjenama kod odgajanika kao što su nedostatak strpljivosti i ustrajnosti, kroničnom površnosti i nepromišljenosti te fizičkom i mentalnom lijenosti.

Iako se novi val korištenja interneta, koji se povezuje uz korištenje Web 2.0 tehnologije, za učenje i nove oblike društvenosti, povezuje uz pozitivne odgojne kvalitete kao što su dijeljenje, međusobno pomaganje, podrška, iskrenost i tolerancija, potrebno je ukazati i na negativne strane osobito neodgovorno i nekorektno postupanje prema drugima (elektroničko nasilje, nepoštivanje vlasništva), ali i prema sebi (lažno predstavljanje i (ne)samokritičnost, te ugrožavanje privatnosti).

Potrebno je napomenuti da za sve navedene probleme ne treba kriviti tehnologiju, ona je samo olakšala primjerice preuzimanje sadržaja ili učinila primamljivim neistinito predstavljanje, već je potrebno realno sagledati gdje su oni koji odgajaju (*digitalne pridošlice*) zakasnili, zakazali, nisu pravodobno prepoznali snagu neintencionalnih utjecaja ili su za sve to nepripremljeni.

Zbog raširenosti i zanemarenosti navedenih problema sugerira se školama da preuzmu vodstvo u pripremi mladih za digitalno doba, imajući u vidu i odgojne kvalitete i formiranje korektnog odnosa prema sebi i drugima u realnom i virtualnom svijetu**.** Analizirane odgojne kvalitete pretpostavka su životnih i školskih uspjeha, te pretpostavka izgradnje humanih zajednica u kojem je ljudsko biće najveća vrijednost, a upravo je to važan cilj odgojnog djelovanja. Mogućnosti i prednosti moderne tehnologije nije dovoljno gledati samo kao obrazovni i informacijski resurs već je potrebno taj potencijal koristiti na konstruktivan način u skladu s ciljevima odgoja, kako bi prenijeli vrijednosti i oplemenili odgojne kvalitete generacija kojima pripada budućnost.

Literatura:

Anić, V. (2009). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.

Andevski, M., Vučković, Ž. (2012). *Daroviti u diskursu digitalnog optimizma i nihilizma*. U: Gojkov, G., Stojanović, A. (ur.) Darovitost i moralnost. Vršac, Arad, Bitolj, Ptuj:Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 91-102.

Bajić, J. (2014). *Postmoderni pristup masovnom komuniciranju: uloga interneta u obrazovanju i suvremenim tržišnim kretanjima.* Časopis za ekonomiju i suvremene tržišne komunikacije, 4 (2), 320-335.

Bassiouni, D. i Hackley, C. (2013). *Does Early Exposure to Digital Media Harm Children's Development? A Cross-Disciplinary Review*. Royal Holloway University of London Working papers.

Bennett, S. i Maton, K. (2010). *Beyond the digital natives debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences*. Journal of Computer-Assisted Learning*, 26(5), 321-331*

Ben-David Kolikant, Y. (2010) *Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn*. Computers in Human Behavior, 26 (6), 1384-1391.

Berk, R. A. (2009). *Teaching strategies for the net generation. Transformative Dialogues*. Teaching and Learning Journal, 3 (2): 1–23.

Bilić, V (2015). *Uloga škole i školske vezanosti u objašnjenju ponašanja učenika*. U: Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (ur.) Odgoj i škola. Zagreba: Učiteljski fakultet (u tisku).

Bodroža, B. (2011). *Samoafirmacija u službi održanja slike o sebi nakon pozitivne i negativne evaluacije ličnosti*. Primenjena psihologija, 4(2) , 93-110.

Brennan, C. (2011). *You got pwned ! The behaviour of young people online and the issues raised for teachers*. Research in Secondary Teacher education, 1(1), 16-20.

Bugeja, M.J. (2006). *Facing the Facebook*. Chronicle of Higher Education, 52(21), 1-4.

Bulatović, Lj. , Bulatović, G., Arsenijević, O. (2012). *Etičke implikacije naprednog učenja putem digitalnih medija*. U: Gojkov, G., Stojanović, A. (ur.) Darovitost i moralnost. Vršac, Arad, Bitolj, Ptuj:Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 205-225.

Burak, L. J. (2012). *Multitasking in the University Classroom*. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*,* 6(2), 1-12.

Burmester, L. M., Metscher, D. S., Smith, M. L. (2014). *Analysis of Contributing Factors to High Attrition Rates in Online Educational Programs.* International Journal of Professional Aviation Training and Testing Research, 6(1), 1-17.

Carr, N. (2011). *Plitko: Što Internet čini našem mozgu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Deveau J., Jaeggi, S.M., Zordan, V., Phung, C. i Seitz, A. (2014). *How to build better memory training games*. Frontiersin. System Neuroscience*,* 8,243-264.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., i Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Foretić, N., Rodek, S. i Mihaljević, D. (2009). *Utjecaj medija na fizičku inaktivnost djece*. Školski vjesnik, 58 (4), 381-397.

Gan, Y. C., i Zhu, Z. (2007). *A Learning Framework for Knowledge Building and Collective Wisdom Advancement in Virtual Learning Communities*. Educational Technology and Society , 10 (1), 206-226.

Gutman, L. M. i Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*. London: Education Endowment Foundation.

Jones, C. i Shao, B. (2011). *The net generation and digital natives: implications for higher education*. York: Higher Education Academy.

Jurčić, M. (2013). Didaktičke situacije i strategije za razvoj kritičkog mišljenja. U: Orel, M. (ur.) *Modern Approaches to teaching the Coming Generations*. Ljubljana: Eduvision, str. 104-115.

Keen, A. (2010). *Kult amatera : kako blogovi, MySpace, YouTube i ostali suvremeni mediji koje stvaraju korisnici uništavaju našu ekonomiju, kulturu i vrijednosti*. Zaprešić: Fraktura.

Kuiper, E., Volman, M. i Terwel, J. (2008). *Students' use of Web literacy skills and strategies: searching, reading and evaluating Web information*. Information Research, 13(1) 351.

Lasić-Lazić, J., Špiranec, S. i Banek Zorica, M., (2012). *Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju.* Medijska istraživanja, 18(1), 125-142.

Lovink, G. (2010) *Mybrain.net: The Colonization of Real-Time and Other Trends in Web 2*.0. U: *Eurozine*. www.eurozine.com/articles/2010-03-18-lovink-en.html. (preuzeto u siječnju 2015.)

McLoughlin, C., i Lee, M. J. W. (2008). *The 3 P's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity.* International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, *20*(1), 10–27.

Milivojević, T., Dragović, K. i Borisavljević, T. (2013). Crne rupe hiperkomunikacije: kad brzina usisava komunikaciju. U: Grandov, Z., Laketa, M., Jakupović, S. (ur). *Moć komunikacije*. Banja Luka: Panevropski Univerzitet Aperion, 211- 222.

Nicholas D, Rowlands I, Clark D, i Williams P. (2011) *Google Generation II: web behaviour experiments with the BBC*, Aslib Proceedings, 63 (1) 28-45.

Pavlović, S. (2007). *Je li informatizacija i humanizacija*. Suvremena pitanja: Časopis za prosvjetu i kulturu, 3, 71-90.

Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A., i Calvert, S.L.(2009). *College student's social networking experiences on Facebook*, Journal of Applied Developmental Psychology, 30, 227-238.

Phippen, A. (2011). *The Online Abuse of Professionals* – Research Report from the UK Safer Internet Centre. http://www.swgfl.org.uk/staying-safe/files/documents/prof-abuse-full-report (preuzeto u siječnju 2015.)

Prensky, M. (2005). *Digitalni urođenici, digitalne pridošlice: razmišljaju li doista drugačije*. Edupoint – Časopis za primjenu informacijskih tehnologija u obrazovanju, 40(5).

Prince, T., Searle, K., Stoddard, A. i Wankier, K. (2010). *Technology Advencements making Society Lazi. www.katherinewankier.weebly.com/1/research.docx (preuzeto u siječnju 2015).*

Rijavec, M. i Miljković, D. (2006). *Tko su dobri ljudi?: psihologija pozitivne osobe*. Zagreb: IEP.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H.T., i Tenopir, T. (2008). *The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future*. Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 60(4), 290-310.

Selwyn, N. (2009) . *The digital native – myth and reality*, Aslib Proceedings, 61(4), 364 – 379.

Shute, V. J., Ventura, M. i Ke, F. (2015). *The power of play: The effects of Portal 2 and Lumosity on cognitive and noncognitive skills*. Computer and Education, 80, 58-67.

Siegle, D. (2011). *Facing Facebook: A guide for nonteens*. Gifted Child Today, 34(2), 14-19.

Tapavički Duronjić, T. (2011). *Postmilenijumska generacija u umnoženoj stvarnosti*. Kultura polisa, 18 (6), 143-158.

Tapscott, D. (2011). *Odrasti digitalno: Kako mrežna generacija mijenja svijet*. Zagreb: Mate d.o.o. i Zagrebačka škola ekonomije i menagementa ŠEM.

Thompson, R., i Zuroff, D. C. (2004). *The levels of self-criticism scale: comparative-self-criticism and internalized self-criticism.* Personality & Individual Differences*, 36,* 419-430.

Tokunaga, R. S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. Comput Human Behavior, 26, 277–287.

Toma, C. L. i Hancock, J. T. *Self-Affirmation Underlies Facebook Use*. Personality and Social Psychology Bulletin, 39 (3): 321-331. DOI: 10.1177/0146167212474694

Turkle, S. (2011). *The tethered self: Technology reinvents intimacy and solitude*. Continuing Higher Education Review, 75, 28-31.

Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K. i Bushman, B. J. (2008). *Egos Inflating over Time: A Cross-Temporal Meta-Analysis of the Narcissistic Personality Inventory*. Journal of Personality, 76 (4), 875–902.

Veen, W. (2007). *Homo Zappiens and the Need for New Education Systems*. Proceedings of the OECD Conference 'The New Millenium Learner', Firenze.

Veen, W. i Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens and its cusequences for learning, working and social life*. Achen: RWTH.

Willard, N. (1998). *Moral Development in the Information Age*. Paper presented at the Proceedings of the Families, Technology, and Education Conference. Chicago: Educational Reseurces Information Center.

Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P. Archer, K., De Pasquale, D. i Nosko, A. (2011). *Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning.* Computers and Education, 58 (1), 356-374.

Zwier, S., Araujo, T., Boukes, M., i Willemsen, L. (2011). *Boundaries to the articulation of possible selves through social networking sites: The case of Facebook profilers' social connectedness*. Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking ,14(10), 571-576.

Yamaguchi, A., i Kim, M. S. (2013). *Effects of self-criticism and its relationship with depression across cultures*. International Journal of Psychological Studies, 5 (1), 1-10.

Young, K. (2013) . *Managing online identity and diverse social networks on Facebook*. Webology, 10(2). http:www.webology.org/2013/v10/a109 pdf. (preuzeto u siječnju 2015.)

Vesna Bilić
Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska
vesna.bilic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 593-606

Net generation methods of learning, on-line activities and upbringing outcomes

Vesna Bilić
Department of Education, Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia

Abstract

Members of the net generations are born and grow up in a digital world, and are different in attitudes and behavior from their parents and teachers who had to adopt to digital trends. The introductory part analyzes their typical characteristics and their special, new-millennium style of learning and gaining knowledge. These skills which are supported by leading contemporary paradigms (constructivism and connectivism) have prompted interesting changes in theory and practice of education, yet frequently neglecting education outcomes.

Therefore, this paper, based on the researched literature, examines possible influences of digital media on forming habits and creating new patterns of behavior that are practiced in learning and everyday activities such as speed, multitasking, searching for information and their current usefulness and wide range of attention, which results in lack of patience, perseverance, superficiality, thoughtlessness and physical and mental laziness. Although the new wave of Internet usage is being associated with positive educational qualities such as sharing, mutual help, support, honesty and tolerance, there are also some negative sides of it, especially irresponsible and incorrect behavior towards others (electronic violence, disrespect for property rights), but also oneself (impersonation, (no) self criticism and invasion of privacy).

Since modern technology is forming the young generation and becoming an important force in shaping the modern society, the conclusion emphasizes that with positive changes in educational domain, attention should also be paid to development of educational qualities such as persistence, consistency, patience, criticism and self- criticism, responsible behavior, mutual respect and appreciation.

Key words: *educational outcomes, moral behavior, educational qualities, patience, perseverance*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 607-617

Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovne razredne odjele

Josipa Franić[1] i Marina Đuranović[2]
[1]*Osnovna škola Dragutina Lermana*
[2] *Katedra za pedagogiju i didaktiku Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*

Sažetak

Prema podacima UNESCO-a čak 10% djece rađa se s nekim oštećenjem ili ga stječe u ranoj dječjoj dobi. Način i kvaliteta života djece s teškoćama u razvoju znatno ovisi o stavovima osoba koje ih okružuju. Kod velikog broja djece teškoće u razvoju detektiraju se tek kada dijete pođe u školu. Suvremena hrvatska škola promiče i omogućuje integraciju učenika s lakim teškoćama u razvoju u redoviti školski sustav. Samim time, djeca s teškoćama spontano usvajaju određene socijalne obrasce ponašanja putem interakcije s drugom djecom dok se njihovim vršnjacima pruža prilika za učenje i razvijanje empatije i međusobnog uvažavanja. Međutim, postavlja se pitanje koliko današnja škola uistinu zadovoljava potrebe ove djece te omogućava li razvoj svih njihovih intelektualnih, tjelesnih, emocionalnih i drugih sposobnosti. U ovom radu govorit će se o učenicima s teškoćama u razvoju, modelima njihovog školovanja te o kompetencijama učitelja za rad s ovom izrazito zahtjevnom i ranjivom dječjom populacijom.

Ključne riječi: *integracija; škola; učenici; učitelj*

Povijesni osvrt

Tijekom povijesti odnos društva prema djeci s teškoćama u razvoju se mijenjao i razvijao. Prema nekim pokazateljima pretpostavlja se da je nehumanost prema djeci koja su imala teškoće u razvoju kulminirala u razdoblju rodovskog uređenja. Takva su se djeca smatrala nekorisnima jer su vrlo teški životni uvjeti (borba s drugim plemenima ili divljim životinjama, prirodnim nepogodama kao što su zima, glad, poplave i slično) činili za život sposobnim samo najsnažnije pojedince. Na nerazvijenu i slabu djecu gledalo se kao na teret kojega se trebalo riješiti te su vrlo često ostavljana u divljini ili ubijana.

Odnos prema djeci s teškoćama u razvoju ni u robovlasničkom društvu nije bio ništa bolji. Poznat je primjer Sparte, vojničke države u kojoj se iznimno cijenila snaga i izdržljivost i u kojoj su sva slabije razvijena djeca ostavljana da umru na planini Tajget, izložena vremenskim nepogodama i divljim zvijerima. Međutim, niti u ostalim, manje vojnički orijentiranim državama toga vremena, odnos prema takvoj djeci nije bio bolji.

Srednji vijek ne donosi znatnija poboljšanja u odnosu prema djeci s teškoćama u razvoju. Pojava različitih oštećenja smatrala se božjom kaznom za neki počinjeni grijeh. Smatralo se da takvu djecu dobivaju samo zli i grešni ljudi te su se u skladu s takvim tumačenjima takva djeca skrivala i na njih se gledalo kao na nešto čega se trebalo sramiti.

Pojavom humanizma i renesanse (16. i 17. stoljeće) javljaju se i prve važnije promjene u pristupu društva djeci s teškoćama u razvoju. Polako ih se prestaje osuđivati zbog njihovih razvojnih specifičnosti. Tome su svakako najviše doprinijeli najnapredniji i najobrazovaniji ljudi toga vremena. Poznati pedagozi humanisti toga vremena (F. Rabelais, E. Roterdamski, M. Montaigne) kao glavnu svrhu odgoja ističu poticanje razvoja svih dječjih sposobnosti pa tako i sposobnosti djece s teškoćama u razvoju. Jedan značajan korak dalje čini J. A. Komensky ističući potrebu da se za djecu s teškoćama u razvoju organizira i posebna nastava. Od toga se vremena djeci i osobama s teškoćama u razvoju polako stvaraju povoljniji uvjeti života u društvu. Tome znatno pridonosi i razvoj medicine te porast medicinskih spoznaja o teškoćama u razvoju.

Daljnje poboljšanje položaja djece s teškoćama u razvoju događa se u razdoblju razvoja kapitalističkih društvenih odnosa. Uslijed daljnjeg razvoja znanosti, sve više se demistificiraju obilježja osoba s teškoćama u razvoju i sve realnije sagledavaju uzroci nastanka tih teškoća. S razvojem društva u kojemu profit postaje glavna pokretačka snaga razvoja, sve se češće zapošljavaju i osobe s teškoćama u razvoju. Iako rade na najslabije plaćenim radnim mjestima ipak im se poboljšava materijalni položaj i pružaju im se uvjeti za društvenu emancipaciju. U tom se razdoblju otvaraju i posebne ustanove za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, a razvija se i posebna pedagoška disciplina koja se bavi proučavanjem odgoja i obrazovanja te djece-specijalna pedagogija. Također, po prvi put počinje i sustavnije osposobljavanje stručnjaka za rad s takvom djecom.

Tijekom 19. stoljeća nastaje diferencijacija takvih ustanova prema vrstama teškoća u razvoju djece koju primaju pa se tako odvajaju škole za gluhu i slijepu djecu, za mentalno retardiranu djecu, za djecu s poremećajima u ponašanju i tjelesno invalidnu djecu. Tako počinje otvaranje niza specijaliziranih ustanova i škola koje su djeci i osobama s teškoćama u razvoju pružile bolje razvojne mogućnosti od dotadašnjih. Međutim, taj je proces imao i negativnih posljedica budući da se izdvajanjem djece i osoba u posebne ustanove provodio proces njihove marginalizacije i društvene segregacije (Sekulić-Majurec, 1988).

Razvojem znanosti kao i sve većim brojem znanstvenih istraživanja na ovom području dolazi se do spoznaja kako sva djeca s istim teškoćama nisu jednaka te da utjecaj teškoće na razvoj djeteta u značajnoj mjeri ovisi i o okruženju djeteta. Problematizira se "opravdanost njihova izdvajanja u specijalne odgojno-obrazovne ustanove, sagledavaju negativne posljedice takve prakse i javljaju prvi zahtjevi za njezinim prevladavanjem, za stvaranjem mogućnosti potpune socijalne integracije svih osoba s teškoćama u razvoju u društvu, a posebno djece " (Sekulić-Majurec, 1988, str. 30).

Sredinom 60-tih godina politika različitosti, novih i posebnih propisa, socijalnih mjera i oblika pomoći osobama s teškoćama u razvoju počinje doživljavati oštre kritike i tada se zapravo javlja ideja integracije (Žunić, 2001).

Suvremeni pristupi obrazovanju osoba s teškoćama u razvoju polaze od triju shvaćanja: normalizacije, dezinstitucionalizacije i integracije. Normalizacija se odnosi na osiguravanje što normalnijih uvjeta učenja i socijalnog okruženja za osobu s teškoćama u razvoju. Dezinstitucionalizacija je proces u kojem se što veći broj djece izdvaja iz posebnih ustanova. Integracija je proces uključivanja djece s razvojnim smetnjama u redovite ustanove i osiguranje svakodnevnog dodira s normalnom djecom u obrazovnom okruženju (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014).

Tko su djeca s teškoćama u razvoju?

Proučavajući znanstvenu, stručnu i zakonodavnu literaturu pronaći ćemo različite termine koji su se koristili kako bi se označila djeca s teškoćama u razvoju. To su termini poput: defektan, ometen, devijantan, abnormalan, oštećen, retardiran, poremećen, hendikepiran i slično. Mnogi od navedenih termina danas se više ne koriste jer suviše naglašavaju nedostatak u razvoju. Također, uporaba takvih termina pridonosi i segregaciji takvih osoba u društvu. Termin *djeca s teškoćama u razvoju* sve se češće koristi u novije vrijeme. U suvremenoj znanstvenoj literaturi danas se također za djecu s teškoćama u razvoju koristi i termin djeca s posebnim potrebama. Međutim, važno je naglasiti i istaknuti da je termin djeca s posebnim potrebama sveobuhvatniji i širi te da se pod njim podrazumijevaju, uz djecu s teškoćama u razvoju, i darovita djeca.

Prema Orijentacijskoj listi vrsta i stupnjeva teškoća u razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 23/1991) vrste teškoća u razvoju su:

1. oštećenje vida
2. oštećenje sluha
3. poremećaji govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. tjelesni invaliditet i kronične bolesti
5. mentalna retardacija

6. poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem
7. autizam
8. postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju.

Oštećenje vida jest sljepoća i slabovidnost. Slijepi su učenici oni koji imaju očuvan vid do 10%, a slabovidni oni koji imaju vid od 10 do 40%. Slijepo dijete, zbog gubitka vida, znanja, vještine i navike stječe pretežno putem opipa i sluha, a slabovidni se učenik, bez obzira na stupanj oštećenja vida, u svim aktivnostima koristi preostalim vidom (Mustać i Vicić, 1996).

Oštećenje sluha jest gluhoća i nagluhost. U skladu s Orijentacijskom listom vrsta i stupnjeva teškoća u razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 23/1991), gluhoćom se smatra gubitak sluha od 81 decibel i više i kada se ni uz pomoć slušnih pomagala ne može cjelovito percipirati glasovni govor. Prema stupnju razvitka glasovnog govora, u kojem je nastao gubitak sluha, gluhoća se razvrstava na:

a) gubitak sluha bez usvojene vještine glasovnog sporazumijevanja
b) gubitak sluha s usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja.

Nagluhošću se smatra oštećenje sluha od 25 do 80 decibela na uhu s boljim ostacima sluha i kada je glasovni govor djelomično ili gotovo potpuno razvijen.

U Zagrebu danas djeluje Poliklinika SUVAG, zdravstvena ustanova koja se uspješno bavi dijagnostikom i rehabilitacijom osoba oštećena sluha i govora. U sklopu Poliklinike djeluju i Služba za medicinsku rehabilitaciju djece predškolske dobi te Služba za medicinsku rehabilitaciju djece školske dobi u kojima se pruža posebna rehabilitacijska pomoć najmlađem i najosjetljivijem dijelu društvene populacije.

Poremećajima govorno-glasovne komunikacije smatraju se sva ona stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili ne postoji, pa je stoga potrebno osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje i zaštitu. U specifične teškoće u učenju ubrajaju se smetnje u području: čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija) i računanja (diskalkulija, akalkulija) (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 23/1991).

Tjelesnom invalidnošću i kroničnim bolestima smatramo sva stanja u kojima postoji funkcionalno oštećenje organizma različite etiologije, oblika i intenziteta. Do takvih funkcionalnih oštećenja uglavnom dolazi zbog oštećenja lokomotornog aparata, oštećenja centralnog i perifernog nervnog sustava ili kroničnih somatskih bolesti i oštećenja (Sekulić-Majurec, 1988).

Pod *mentalnom retardacijom* smatraju se sva stanja koja uzrokuju izraženiji usporen intelektualni razvoj djeteta te zaostajanje na ostalim područjima time uvjetovanog razvoja, a u kojih se rezultati testova inteligencije kreću u granicama od 0 do 69 kvocijenta inteligencije izmjerenog na skali Wechslerova tipa (Sekulić-Majurec, 1988). Prema rasponu kvocijenta inteligencije mentalnu retardaciju dijelimo na: laku mentalnu retardaciju, umjerenu mentalnu retardaciju, težu mentalnu retardaciju i tešku mentalnu retardaciju.

Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima nastaju kao posljedica ozljede mozga. Psihijatar Strauss (1940, prema Mustać i Vicić, 1996) definira dijete ozlijeđena mozga kao dijete koje je prije, za vrijeme ili poslije poroda zadobilo povredu ili pretrpjelo infekciju mozga. Rezultati toga mogu biti: poremećaji percipiranja, mišljenja i emocionalnog ponašanja. Ovi poremećaji ometaju normalan proces učenja. U ranoj dobi ta djeca često pokazuju blage poremećaje u ponašanju: hiperaktivnost, kratak raspon pozornosti, motoričku nespretnost i emocionalnu labilnost.

Autizam, odnosno autistični poremećaj, "pervazivni je razvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu, većinom u prve tri godine života, zahvaća skoro sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Osnovni su simptomi poremećaja nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima (nedostatak socijalne interakcije), nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije"(Bujas Petković, Frey Škrinjar, Hranilović, Divčić i Stošić, 2010).

Ponekad dijete ima *višestruka somatopsihička oštećenja* čija prisutnost dovodi do težih poremećaja razvoja djeteta.

Dakle, djeca s teškoćama u razvoju su sva ona djeca koja imaju neka somatopsihička oštećenja koja im onemogućavaju normalan rast, razvoj i funkcioniranje te stoga trebaju posebne uvjete i skrb cijele društvene zajednice.

Djeca s teškoćama u razvoju u redovitom osnovnoškolskom sustavu

Odgovornost odraslih spram djece je velika. Oni su dužni skrbiti o njima te osigurati optimalne uvjete za njihov cjelokupan rast i razvoj. Jedna od dužnosti odraslih je i omogućiti svoj djeci odgoj i obrazovanje koje će poticati i razvijati sve njihove sposobnosti. Izazov pred odraslima je veliki, a zadatak vrlo kompleksan osobito kada su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju. Prema procjenama oko 4,5% osnovnoškolske populacije u Hrvatskoj su djeca s teškoćama u razvoju. Ta se djeca razlikuju po vrstama razvojnih teškoća s kojima se moraju nositi, a svaka od tih teškoća zahtijeva poseban pristup u nastavi (Vizek Vidović i sur., 2014).

Brojni su međunarodni i regionalni dokumenti kojima su regulirana prava djece s teškoćama u razvoju. Temeljni međunarodni dokument kojim su regulirana dječja prava je *Konvencija o pravima djeteta* iz 1989. godine. Prema navedenoj *Konvenciji* (članak 23.) djeci s teškoćama u razvoju treba osigurati djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi, zdravstvenim službama, rehabilitacijskim službama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima razonode, što mu omogućuje puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni napredak. Gotovo su sve vlade država svijeta (njih 193), a među njima i Hrvatska, potpisale i ratificirale *Konvenciju*. Time su se obvezale na pridržavanje njezinih odredaba (Matković, 2000.). U Hrvatskoj su na snazi sljedeći dokumenti koji se odnose na osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju:

- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, br. 87/08)
- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN, br. 13/91)
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, br. 23/91)
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi (NN, br. 124/09)
- Pravilnik o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi (Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, 1996.)
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- Pravilnik o postupku odobravanja udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava s malom nakladom, za učenike s teškoćama u razvoju i za škole koje provode nastavu na stranome jeziku (NN, br. 104/13)

U hrvatskim školama od 1980. godine provodi se obrazovna integracija, odnosno učenici s lakšim teškoćama u razvoju zajedno se školuju s učenicima bez teškoća u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja.

Što je integracija?

Integracija u hrvatskim osnovnim školama provodi se skoro pet desetljeća, međutim još uvijek se javljaju brojni izazovi i problemi prilikom njezinog implementiranja u praksu. Prije svega, pokušat ćemo objasniti što je to integracija. Prema Pedagoškoj enciklopediji (1989, str. 276) integracija djece s teškoćama u razvoju je "suvremeni pokret koji se javlja 60-tih godina, a razumijeva odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u redovnoj školi. Prednost je takvog odgoja i obrazovanja što se učenici ne izoliraju od vršnjaka, oni imaju priliku sebe doživljavati kao dio razreda i kolektiva vršnjaka, škola se usmjerava na stvaranje uvjeta za fleksibilniji odnos i postupanje prema svim učenicima, a naročito prema onima koji imaju neke specifične odgojno-obrazovne potrebe." Integracija se može definirati i kao sustav mjera, priprema, praćenja i postupaka

uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u redoviti školski program. Ona ruši sve građevinske, socijalne i psihološke zapreke kojima su okružena djeca sa smetnjama u razvoju, a njezino uspješno provođenje zahtijeva niz financijskih, teorijskih, materijalnih, organizacijskih, programskih i didaktičkih preduvjeta (Mijatović, 2000). Stančić (1982, prema Bouillet, 2010, str. 8-9) određuje integraciju kao "kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući tako niz alternativa odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kada god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvat, obrazovanje (re)habilitaciju i njihovo psihičko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještena, respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje."

Profesor Vladimir Stančić se u svojoj definiciji integracije samo dotiče pojma socijalne integracije dok ga pobliže objašnjava prof. dr. sci. Dejana Bouillet, redovita profesorica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, koja navodi da je "osiguravanje jednakih obrazovnih šansi i poticajnih odgojno-obrazovnih okruženja bitan preduvjet socijalne integracije onih koji su zbog različitih etioloških čimbenika na tom putu suočeni s mnogim teškoćama. U tom procesu najizravnije sudjeluju odgojitelji i učitelji, koji, suočeni s raznolikim posebnim potrebama djece u svojim odgojnim skupinama i razrednim odjelima, i sami zahtijevaju posebne programe potpore: od edukacije o odgojno-obrazovnim posebnostima pojedinih skupina djece, do praktične pomoći u svakodnevnom radu" (Bouillet, 2010, str. 8).

Redoviti sustav odgoja i obrazovanja osnovne škole omogućuje dva vida integracije djece s teškoćama u razvoju (HNOS, 2006):

a) potpunu integraciju i
b) djelomičnu integraciju.

Potpuna integracija podrazumijeva uključenost učenika s teškoćama u razvoju u razredni odjel, izradbu i primjenu posebno prilagođenih programa za učenika s teškoćom ili teškoćama u razvoju, koje kreira učitelj u suradnji s defektologom i drugim stručnim suradnicima. Prema *Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi* (NN, br. 124/09) razredni odjel u koji je uključen jedan učenik s teškoćama u razvoju, može imati najviše 26 učenika, s dva učenika s teškoćama u razvoju razredni odjel može imati najviše 23 učenika, a s tri učenika s teškoćama u razvoju razredni odjel može imati najviše 20 učenika.

Djelomična integracija podrazumijeva uključenost učenika s teškoćama u razvoju, najčešće s lakom mentalnom retardacijom, dijelom vremena u razrednom odjelu sa skupinom učenika koji rade prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu,* a dio programa svladavaju prema posebnom *Okvirnom nastavnom planu i programu za učenike s teškoćama u razvoju,* kojega realizira defektolog u posebnom razrednom odjelu. Učenici s lakom mentalnom retardacijom bez utjecajnih teškoća u razvoju školuju se u sustavu djelomične integracije u posebnim razrednim odjelima u kojima svladavaju nastavne sadržaje obrazovnih predmeta, dok nastavne sadržaje predmeta iz područja kultura svladavaju u redovitom razrednom odjelu, uglavnom po prilagođenom programu.

Na kraju, svakako je važno napomenuti kako se u svakodnevnom govoru vrlo često termini integracija i inkluzija rabe kao sinonimi. Međutim, to su dva termina koja imaju sasvim drugačiju konceptualizaciju. Naime, integracija konceptualno označava prilagodbu djeteta s teškoćama na novu okolinu, dok inkluzija podrazumijeva prilagodbu okoline stvarnim potrebama učenika. Inkluzija pretpostavlja mijenjanje škole i šire sredine u skladu sa stvarnim mogućnostima neke države, uzimajući u obzir različitost kao i potrebe sve djece. Inkluzija je vrlo složen proces koji uključuje više aktera koji utječu na stvaranje i razvoj procesa inkluzije, a to su dijete s teškoćama, njegovi roditelji, učitelji, ostali učenici-pripadnici razredne zajednice i njihovi roditelji te škola i šira

zajednica (Radetić-Paić, Ružić-Baf i Zuliani, 2011). Obrazovna inkluzija predstavlja koncept koji proširuje i produbljuje odgojno-obrazovni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovito školovanje, uključujući talentiranu i darovitu djecu i učenike, postajući tako koncept integracije djece i učenika s posebnim potrebama. Model integracije s vremenom se proširuje na uključenost djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, imigrante. Diferencijacija različitosti u obrazovnoj praksi pretvara se u još širi spektar budući da se učenici razlikuju ne samo prema mogućnostima pristupu obrazovanju nego prema sposobnostima i drugim problemima i teškoćama. Koncept obrazovne inkluzije usmjeren je na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja na svim obrazovnim razinama (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Sudionici integracije

Kada govorimo o integraciji ne možemo a da ne spomenemo sve njezine najvažnije sudionike, a to su: djeca s teškoćama u razvoju, roditelji djece s teškoćama u razvoju, učitelji, drugi učenici u razredu i stručni timovi (edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, psiholozi, pedagozi i liječnici).

Djeca s teškoćama u razvoju međusobno se jako razlikuju. Za dijete s teškoćama u razvoju možemo reći da je svojevrsni *fundamentum* i ono predstavlja jedinku koja se razlikuje od drugih jedinki u istom sustavu. Odgojno-obrazovni sustav za sve je isti, ali ipak u slučaju djeteta s teškoćama u razvoju postoje određeni elementi koji se moraju promijeniti kako bi takvo dijete uspješno svladalo gradivo koje je predviđeno nastavnim planom i programom. Način na koji će dijete reagirati na svoju teškoću razlikuje se od djeteta do djeteta, a ovisno je i o samoj prirodi poremećaja. Smatra se da dijete postaje svjesno svoje teškoće tek oko osme ili devete godine života i to kroz druženje s grupom vršnjaka s kojima se obično ne može ravnopravno nositi u svim aktivnostima (Nikolić, 1996).

Kada se u razrednom odjelu nađe dijete s teškoćama u razvoju nad njim se prije svega provodi postupak opservacije. Opservacija ili promatranje jedna je od metoda dijagnosticiranja. Provodi se u razrednom odjelu za vrijeme rada s učenicima, u procjeni učinaka učeničkih aktivnosti, za vrijeme igara i spontanih međusobnih odnosa učenika te za vrijeme razgovora s učenicima (Mustać i Vicić, 1996). U opservaciji stanja djeteta nije dobro obratiti pozornost samo na njegove teškoće nego i na ono što dijete zna i može učiniti, odnosno na njegove mogućnosti i pozitivne strane. Postupak opservacije pomaže nam kod kreiranja nastavnih programa, odnosno da ti programi budu što funkcionalniji, kvalitetniji i prilagodljiviji djetetu i njegovoj teškoći.

Roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju važnu ulogu u unapređivanju procesa odgoja i obrazovanja u smislu inicijative i poticanja. Oni imaju mogućnost sudjelovanja u stručnom timu pri izradi odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog programa. Na taj način oni posluže kao izvor informacija o primjerenosti i uspješnosti u radu s njihovim djetetom (Mustać i Vicić, 1996).

Učitelj ima vrlo važnu i istaknutu ulogu u integraciji učenika s teškoćama u razvoju u redovan razredni odjel. Ponekad je on taj koji prvi detektira učenikovu teškoću, kao npr. disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju i slično. Nakon zapažene teškoće učitelj provodi pedagošku opservaciju, a kako bi cjelokupan proces integracije učenika s teškoćama u razvoju bio uspješan on treba pripremiti sve učenike razrednog odjela glede prihvaćanja takvog učenika te surađivati i raditi s roditeljima drugih učenika. Nadalje, učitelj je taj koji surađuje i s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju kao i s cjelokupnim stručnim timom koji sudjeluje u samoj integraciji. O kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju bit će riječi nešto kasnije.

Pripremiti *druge učenike u razredu* da prihvate učenika s teškoćama u razvoju je vrlo osjetljiv i odgovoran posao. Taj posao je na razrednom učitelju, defektologu, pedagogu i psihologu škole, a rezultati ovise i o spremnosti sudionika tog procesa. Što su učenici mlađi, to im je teže objasniti težinu teškoća u razvoju. Primjerenim razgovorima navodi se učenike na prihvaćanje spoznaje o postojanju učenika koji se razlikuju od njih. Pravodobne obavijesti mogu učenike usmjeriti k prihvaćanju učenika s teškoćama u razvoju, ali se stvarne vrijednosti postižu suživotom i radom u istom razrednom odjelu. Na taj način mogu lakše shvatiti ograničenja koja oštećenje nameće njihovim

suučenicima. Potrebno ih je poticati da i sami na neki način steknu iskustva o oštećenju i posljedicama koje ono donosi. U tome im mogu pomoći simulacije raznih situacija npr. kroz igru da hodaju s tamnim povezom na očima, da određeno vrijeme provedu u invalidskim kolicima. Mogu se koristiti i razni stručni i popularni filmovi. Važno je da učenici s teškoćama u razvoju aktivno sudjeluju u provođenju integracije, školskim aktivnostima i u nastavi (Mustać i Vicić, 1996)

Kvaliteta integriranog odgoja i obrazovanja ovisi o kvaliteti rada stručnjaka u *stručnim timovima* jer se ona odražava na kvalitetu edukacije, rehabilitacije i socijalne integracije sve djece uključene u odgojno-obrazovni proces. U integriranom odgoju i obrazovanju važnu ulogu imaju stručnjaci iz širokog spektra edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti. To su rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi. U osnovnim školama rehabilitatori provode i vode različite oblike i programe odgoja, obrazovanja i rehabilitacije učenika s teškoćama u razvoju. Logopedi su osposobljeni za rad na prevenciji, dijagnostici i rehabilitaciji poremećaja komunikacije, jezika, govora i glasa, dok socijalni pedagozi pružaju stručnu potporu i vode specifične odgojne aktivnosti, uz pronalaženje odgojnih prednosti i slabosti u socijalnom okruženju djece, vodeći i realizirajući socijalno-pedagoške intervencije. Školski psiholozi nastoje procijeniti dječje psihičke probleme i izvore teškoća u učenju i socijalnom funkcioniranju. Oni u suradnji s roditeljima, učiteljima i drugim stručnjacima sudjeluju u planiranju pomoći pojedinoj djeci te vode psihološko savjetovanje. Pedagozi pružaju pomoć učiteljima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, iniciraju individualan rad s takvom djecom i njihovim roditeljima, ali organiziraju i vode i različite oblike pedagoških radionica (Bouillet, 2010). Mustać i Vicić (1996) u postupku opservacije učenika kao nezaobilaznog člana navode i liječnika opće prakse čija je obveza pratiti cjelokupan razvoj djeteta, upoznati njegovu zdravstvenu dokumentaciju, sudjelovati u izradi programa opservacije te surađivati s drugim stručnjacima. Valja naglasiti da je u školama konstantan nedostatak dovoljnog broja stručnjaka potrebnih za rad s učenicima koji imaju teškoće u razvoju što predstavlja ograničavajući čimbenik u maksimiziranju njihovih potencijala.

Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Posao učitelja nikada nije bio jednostavan i svakim danom postaje sve kompleksniji i teži. Široka je i raznolika lepeza kompetencija koju treba imati današnji učitelj kako bi uspješno i kvalitetno obavljao svoju funkciju. Jedna od njih je i kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Takve djece svakim danom sve je više u odgojno-obrazovnom sustavu i ona predstavljaju veliki izazov učitelju. Učitelj mora biti osjetljiv na potrebe učenika s teškoćama u razvoju, na način njihovog mišljenja, učenja i reagiranja te sukladno tome treba im prilagoditi sadržaje i metode učenja i poučavanja.

Kompetencije specifične za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju su:

- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje

(Bouillet 2008, prema Bouillet, 2010).

Za uspješan rad s djecom s teškoćama u razvoju Zrilić (2011) naglašava da učitelj treba ispuniti niz subjektivnih uvjeta između kojih su i emotivna uravnoteženost i sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnoga kontakta s djecom te ljubav prema djeci kojoj se posvećuje.

Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren (2004) ističu da je u radu s djecom sa specifičnim teškoćama u učenju vrlo važno:

- što prije uočiti teškoće i biti spreman pomoći
- pokušati ostvariti što bolju suradnju s roditeljima
- uputiti roditelje da potraže pomoć stručnjaka

- pokazivati razumijevanje za djetetove teškoće
- u radu biti kritičan, ali i oprezan
- hrabriti učenika, poticati ga i hvaliti i za najmanje uspjehe
- isticati njegova dobra postignuća u drugim područjima
- u radu biti dosljedan, uporan i strpljiv
- utvrditi učenikovu razinu znanja i usvojenost vještina
- pokušati mu prilagoditi vremenski raspored rada
- povremeno mu davati lakše zadatke koje može uspješno riješiti
- koristiti se individualizacijom u radu
- u radu se koristiti različitim sredstvima i pomagalima
- dati mu mogućnost temeljite pripreme prije ocjenjivanja, provjeravati znanje načinom provjere koji učeniku više odgovara
- graditi u razredu pozitivno ozračje.

Uz kompetencije iznimno su važni i stavovi učitelja o integraciji učenika s teškoćama u razvoju u redovne razredne odjele. Provedena su brojna istraživanja prema kojima su stavovi učitelja odlučujući čimbenik u određivanju uspjeha inkluzivnih programa (Jerlinder, Danemark & Gill, 2010, Avramidis & Kalyva, 2007, Niemeyer & Proctor, 2002, prema Blackman, Conrad & Brown, 2012). Prema rezultatima istraživanja provedenog u Republici Koreji 41,37 % učitelja imalo je pozitivne stavove o integraciji učenika s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav dok je njih 55,13% zapravo bilo voljno sudjelovati (Hwang & Evans, 2011). Međutim, navedeni autori naglašavaju da su prethodna istraživanja pokazala da čak i učitelji s pozitivnim stavovima o integraciji nerado u praksi imaju takve učenike u svojim učionicama. Veliki je broj učitelja, osobito početnika, koji se ne smatraju dovoljno pedagoški kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju i problemima u ponašanju (Rijavec, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2006; Westwood & Graham, 2003, prema Hwang & Evans, 2011; Peček i Macura-Milovanović, 2013).

Prema zaključku

Bez obzira što je od početka integriranog odgoja i obrazovanja prošlo gotovo pola stoljeća ovaj proces se u praksi još uvijek suočava s brojnim izazovima, preprekama i problemima. Deklarativno društvena svijest je razvijena što se tiče dječjih prava, tolerancije i potrebe za uvažavanjem različitosti, međutim implementacija svega toga u praksi još uvijek nije na zadovoljavajućoj razini. Međutim, moramo biti svjesni da integracija i inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav više nisu stvar izbora nego je to jednostavno imperativ postmodernog društva. Školski sustav mora zadovoljiti potrebe svih učenika, pa tako i učenika s teškoćama u razvoju. Školski kurikulum za djecu s teškoćama u razvoju mora biti vrlo fleksibilan, učinkovit i osjetljiv na njihove teškoće i probleme. On im treba dati znanja te razviti vještine koje će im olakšati kasnije funkcioniranje u svakodnevnom životu. Jessie i Kay-Cheng (2005) naglašavaju da škola, osim što kod učenika s teškoćama treba razviti što viši stupanj neovisnosti za kasniji svakodnevni život, također mora raditi i na izgradnji i oblikovanju njihovog karaktera jer će im to olakšati integraciju u društvo. Također, nužno je što više vježbati vještine kao što su samokontrola, tolerancija te sposobnost rješavanja sukoba. Cormack, Gore i Thomas (2006) ističu niz pozitivnih ishoda integracije djece s teškoćama u razvoju počevši od razvoja socijalnih vještina svih sudionika integracije (djece s teškoćama, drugih učenika i učitelja). Sva djeca se uče toleranciji, razumijevanju individualnih razlika te poštovanju različitosti. Integracijom u redovne razredne odjele djeca s teškoćama razvijaju svoju samostalnost, a boravak i izloženost komunikacijski bogatom okruženju doprinosi njihovom kognitivnom razvitku. Navedeni autori naglašavaju da provođenjem integracije nisu samo učenici na dobitku nego i učitelji. Prilika za rad s raznolikom skupinom učenika, osim što za učitelje predstavlja veliki izazov, pruža im i mogućnost za usavršavanje vještina poučavanja. Na taj način rastu i razvijaju se i učenici i učitelji te svi zajedno postaju refleksivni učenici.

Literatura

Blackman, S., Conrad, D., Brown, L. (2012). The attitude of Barbadian and Trinidadian Teachers to integration. *International Journal of Special Education, 27*(3), 158-168.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.

Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., Hranilović, D., Divčić, B. i Stošić, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška.* Zagreb: Školska knjiga.

Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Hwang, Y. S., Evans, D. (2011). Attitudes towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice. *International Journal of Special Education, 26*(1), 136-146.

Jessie, E. i Kay-Cheng, S. (2005). Teacher Perceptions on What a Functional Curriculum Should Be for Children With Special Needs. *International Journal of Special Education,20*(2), 6-18.

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

Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B. i Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama.* Zagreb: Educa.

Matković, A. (2000). Konvencija o pravima djeteta. U D. Maleš & I. Stričević (Ur.), *Mi poznajemo i živimo svoja prava: Priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi.* Zagreb: Školska knjiga.

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova.* Zagreb: Edip.

Mustać, V., i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi.* Zagreb: Školska knjiga.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nikolić, S. (1996). *Svijet dječje psihe.* Zagreb: Prosvjeta.

Peček, M., i Macura-Milovanović, S. (2013). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European Journal of Teacher Education, 35*(3), 327-346.

Pedagoška enciklopedija 1. (1989). Zagreb: Školska knjiga.

Pravilnik o postupku odobravanja udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava s malom nakladom, za učenike s teškoćama u razvoju i za škole koje provode nastavu na stranome jeziku (NN, br. 104/13)

Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi (NN, br. 124/09).

Pravilnik o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi (1996). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, br. 23/91).

Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN, br. 13/91).

Radetić-Paić, M., Ružić-Baf, M. i Zuliani, Đ. (2011). *Poremećaji nedovoljno kontroliranog ponašanja sa psihološkog, socijalnopedagoškog te informacijskog i komunikacijskog aspekta.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Rijavec, M., Miljević-Riđički, R., Vizek Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata-budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti, 8* (1), 159-170.

Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi.* Zagreb: Školska knjiga.

Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika-s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola, 30*(2), 48-66.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP-Vern.

Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole.* Zadar: sveučilište u Zadru.

Žunić, Z. (2001). *Profesionalnom rehabilitacijom u 21. stoljeće.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži Ministarstva rada i socijalne skrbi.

Josipa Franić
Osnovna škola Dragutina Lermana
Požeška 45, 34 322 Brestovac, Hrvatska
tjfranic@gmail.com

Marina Đuranović
Department of Education, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska
marina.duranovic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 607-617

Integration of students with disabilities into regular classes

Josipa Franić[1] i Marina Đuranović[2]
[1] *Primary school Dragutina Lermana, Brestovac, Croatia*
[2] *Department of Education. Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia*

Abstract

According to UNESCO, 10% of children are born with some sort of impairment or get it in their early childhood. The manner and quality of life of children with disabilities significantly depend on attitudes of people around them. For many children, developmental difficulties are detected when the child starts school. Contemporary Croatian school promotes and enables integration of students with mild disabilities into regular school system. Therefore, children with disabilities spontaneously adopt certain social patterns of behavior through interaction with other children while their peers get an opportunity for learning and developing empathy and mutual respect. However, the question is how today's school really meets the needs of these children and does it allow them to develop their intellectual, physical, emotional and other capabilities. This paper discusses students with disabilities, models of their education and the competences of teachers to work with this highly demanding and vulnerable population of children.

Key words: *integration; school; student; teacher*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Croatia
Review paper
pages: 618-623

Positive mental health reforms in schools for teachers well being

Edit Lezha
Departament of Psychology-Social Work,
Faculty of Educational Sciences University of Shkodra

Abstract

One of the patterns of a health promoting school is promoting positive mental health in school settings. Positive mental health is a component of overall health and the development of positive mental health by supporting individual resilience, creating supportive environments and addressing the influence of the broader determinants of mental health. The recognition of schools as one of the settings that shapes teachers health requires a shift in how health promotion is done from an individual level intervention to a whole school climate change program that includes individual and institutional components (Bond et al., 2004). Perceived powerlessness and job insecurity in the workplace is detrimental to teachers' well-being as it results in reduced psychological well-being. Feelings of empowerment result in teachers having more positive attitudes in terms of their satisfaction at work as well as their commitment. Teachers who perceived themselves as empowered had increased work satisfaction and decreased likelihood to leave their profession found that empowered teachers also reported less job strain. This study focuses on the role that school reforms should play in providing positive mental health services in schools for teachers well being. Recommendations of what kind of strategies should be used are given based on the deduction from the analyzed theoretical models.

Key words: *health promoting; school climate; educational reforms*

Introduction

Murray-Harvey and Slee (2010, p.271) argued that "it is important that schools provide an environment that makes it possible for their teachers and students to thrive and to achieve, not only academically but in all ways that relate to their overall well-being". It is well accepted that education is positively related to health, and that schools play a key role in promoting healthy behaviours and attitudes. However, there is no doubt that improved understanding of the relationship between education and health will help to identify where interventions are most effectively targeted. Schools have ready-made populations of students that can be targeted for general, as well as specific, mental health promotion initiatives (Domitrovich, 2008). The lack of mental well-being is characterized by an inability to adapt to one's environment and regulate behavior (Webster's, 2002). The focus of mental health services should be on the prevention, treatment, and support services needed to make sure children and familiesenjoy quality mental health as defined above. The delivery of a mental health service systemshould reflect a collaborative effort between state, local, and private entities (Surgeon General, 2002). It should not be the sole responsibility of the school to provide mental health services; instead, all professionals who can bring resources to the school should be utilized (Surgeon General, 2002).

Mental Health Services In Schools

Mental health services in schools are those services that seek to remove those barriers to learning (Center for Mental Healthin Schools 2002). Traditional mental health services include counseling, consultation, psychological skills training and crisis intervention.Schools have for many years been recognized as important settings for health education. Traditionally, health education focused on providing information or developing skills and attitudes to help individuals

make healthy choices about lifestyle or behavior (Lynagh *et al*., 1997). The recognition of schools as one of the settings that shapes student health requires a shift in how health promotion is done from an individual level intervention to a whole school change program that includes individual and institutional components (Bond et al., 2004). School type and school climate is important. A good quality school holds teachers and personnel who are caring, fair and supportive and host students who perceive a sense of belonging and connectedness. There is a strong relation between school, learning and mental health. Negative experiences of school and feelings of being a "failure" remain stable all through school and into adulthood (Gustafsson, et al., 2010, p. 105). Efforts aimed at improving academic achievement should be designed and performed in combination with strengthening of teacher self-efficacy.

Model Of Mental Health Consultation

Model of Mental Health Consultation originated as a method for providing indirect service / indirect clients by consulting with employees of the mental health community. (Caplan, 1970, 1995). The original model of mental health consultation Kaplan 's, however, has been received within environments that are outside the mental health community. Specifically, this model has proven to be useful in the school environment due to preventive oriented in its structure, which focuses on collaborative relationships and emphasizes individual and environmental factors (Caplan, Caplan & Erchul, 1995). As such, it has been redefined and revised to improve its applicability in the school environment and differentiate it from other models of consultation (Caplan, et al, 1995;. Knotek & Sandovol, 2003; Kratochwill & Pittman, 2002). Responding to the adoption of mental health consultation within schools, Caplan at al. (1995) reformulated model to accommodate this alternative use. This new model, called the Mental Health Collaboration is designed to calculate the structural and relational differences that exist between school facilities and community mental health as the basis for drafting the model of mental health consultation (Caplan et al., 1995). According to Caplan et al. (1995), co mental health consultant relationship and allow him to consult with professional employees exist in the same environment or institution who share direct responsibility for the outcome / performance of the client. Because of this shared responsibility, consultant should ever pass between service directly and indirectly to the client. Therefore, in this form of consultation, the relationship between the consultant and one who consults may not always be non hierarchical, where he can consult to accept or reject the advice of consulent.Even why these features in adopting a consultative approach to service delivery within school systems, the structure has continued to evolve with a focus on the center of the case consultation to consult it.

In the original model, Caplan (1963) described four main types of mental health consultation : a) appropriate consultation with the client center, b) Administrative Consulting based programs, c) Consultation with the appropriate center that consults, and d) Consultation administrative center that consults. Of these, case -based consultation that has been consulted more widely used and adapted as a model of mental health consultation within the field of school psychology. During the past 40 years, with occasional consultation center that has evolved further consult on its original use for clients with mental health needs in a consultative approach that allows generalizing its use in diverse environments (Knotek & Sandoval 2003). The main components of the framework of consultation with appropriate consultation center that includes a) Establishing a cooperative relationship consultant, who consults remains, despite the differences in the expertise of the two members (Knotek & Sandoval, 2003), and b) enhancing the knowledge and skills of parents and / or teachers through indirect and direct consultation through which models consultant that consults and trains in all stages of the process of solving the problem (Kratochwill & Pittman, 2002).This pattern of indirect service delivery - forming capabilities consult him has also been referred to as technology training consultation models (Kratochwill & Pittman, 2002). Here, consultative process focuses specifically on training teachers and/or parents at all stages of the consultation. Case consultation with consulting center that

was previously seen as a model that has many differences from that structure widely used in behavioral consultation (Knotek & Sandowal, 2003).Recent research developments and practices have led to the expansion of the definition of consultation involving behavioral theory, assessment, intervention strategies from areas outside the discipline of behavioral modification.(Kratochwill, 2008; Kratochwill, Elliott, Stoiber, 2002). Thus, behavioral consultation has evolved in consultation on " problem solving " as a way to assess more broadly consultative services provided in schools (Kratochwill & Pittman, 2002). Therefore, consultation with the appropriate consulting center that can serve as a framework for the provision of services in school-based problem solving such as training and professional development for teachers and parents(Kratochwill & Pittman, 2002).

School organizational health and teacher wellbeing

Mental health and well-being are fundamental aspects for the quality of worklife. Organizational health refers the general well-being of the interpersonal relationships in a school and a healthy composition of the school climate dimensions (Hoy and Tarter, 1992; Hoy and Miskel, 1991). School climate, in particular, is defined as "the relatively enduring quality of the school environment that is experienced by participants, affects their behavior, and is based on their collective perception of behavior in schools" (Hoy & Tarter, 1991). School health describes the vitality and dynamics of professional interactions of students, teachers and administrators (Hoy and Sabo, 1998)

Healthy organizations create a positive environment successfully and instill common values in their staff (Hoy and Tarter, 1997; Hoy and Miskel, 1991). Many studies emphasize the impact of between teacher's wellbeing and organizational health.Studies on teacher wellbeing have been focused largely on stress and burnout. The consistency of the burnout construct across occupations provided evidence that teacher burnout should be restricted to occupational issues relating to service provision(Leiter and Schaufeli ,1996).Teachers with burnout symptoms are likely to perform and achieve educational goals less effectively than their healthy and engaged colleagues (Guglielmi and Tatrow 1998; Rudow 1999). Perceived powerlessness and job insecurity in the workplace is detrimental to teachers' well-being as it results in reduced psychological well-being.

School Reforms In Promoting Mental Health Service

School reforms in promoting mental health service should be based on the training plans developed by school ps psychologists.The importance of school psychologists providing mental health services in the school is additionally stressed in the NASP 2008 Best Practices in School Psychology (Thomas & Grimes, 2008) which stated that — School psychologists should be the leading mental health experts in the schools who are knowledgeable about development in social, affective, and adaptive domains and are able to identify and apply sound principles of behavior change within these domains in order to help design and implement prevention and intervention programs to promote wellness and resiliency (NASP, 2008 pg, 1261). School psychologists can assume key roles in the development, implementation, and evaluation of school-based mental health programs (Nastasi, Varjas, Bernstein, & Pluymert, 1998). Nastasi, et al (1998) identified seven key roles the school psychologist can assume in delivering mental health services in schools. These key roles are: "… (i) prevention specialists who help teachers and school administrators foster the development of competent (mentally healthy) individuals. (ii) Child advocates who assist schools in establishing mechanisms for identifying and treating students with psychiatric disorders. (ii) Direct service providers to help children with emotional disorders such as depression and to families who have preschoolers that are at risk or have disabilities. (iv) Trainers of teacher consultants that will extend the scope of consultation services in schools. (v) Health care service providers; (vi)system-level interventionists, and (vii) organizational facilitators in school reform and interagency collaboration." (Nastasi, et al ,1998;p. 217-218). The role of the

school has been regarded, both nationally and internationally, as an important environment for promoting the psychological wellness and resilience of children and youth. The educational context provides key opportunities for delivering activities and comprehensive initiatives related to positive mental health. Schools may play an even greater role than the home context in influencing youth, given the powerful influence that teacher support and peer networks have within the educational settings (Stewart, 2008; Stewart et al, 2004).

Conclusions

Positive mental health reform is seen to be an integral part of success in school. In order to be effective, school reform should include improving the social and emotional functioning of teachers.School - Mental Health Promotion is about creating environments that promote and sustain positive mental health for teacher wellbeing. Activities and interventions should be designed to enhance protective factors and minimize risk factors (individual, family related, environmental and economic in nature).

School psychologists have a positive impact on the worklives of teachers, so they should understand and work with the systems components and processes that affect teachers' wellbeing. Many studies emphasize that school psychologists are in a very good position to assume the role of changing agents after their training is based on the study of human behavior and the application of such knowledge in educational settings

References

Bond, L., Patton, G., Glover, S., Carlin, J. B., Butler, H., Thomas, L., & Bowes, G. (2004). *The Gatehouse project: Can a multilevel school intervention affect emotional wellbeing and health risk behaviours*? Journal of Epidemiology and Community Health, 58, 997-1003.

Center for Mental Health in Schools. (2002). *A center report: Summit on new directions for student support. Los Angeles,* CA: School Mental Health Project.

Caplan, G. (1970). The theory and practice of mental health consultation. New York: Basic Books.

Caplan, G. (1995). Types of mental health consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 6, 7-21.

Caplan, C., Caplan, R. B., & Erchul, W. P. (1995). A contemporary view of mental health consultation: Comments on "types of mental health consultation" by Gerald Caplan (1963). Journal of Educational and Psychological Consultation, 6, 23-30.

Domitrovich, C. E. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools. A conceptual framework. Advances in School Mental Health Promotion, 1, 6-28.

Elliott, S. N., Witt, J., C., Kratochwill, T. R., & Callan-Stoiber, K. (2002). Selecting and evaluating classroom interventions. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches* (pp. 243–294). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. Review of Educational Research, 68, 61 – 99.

Gustafsson, et al. (2010). School, Learning and Mental Health: a systematic review. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee

Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (1991). Educational administration: Theory, research and practice (4th ed). New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1992).Measuring the Health of The School Climate: A Conceptual Framework. NASSP Bulletin, 76(547), 74-79.

Hoy, W. K., & Sabo, D.J. (1998), Quality Middle Schools: Open and Healthy. Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, CA.

Knotek, S. E., & Sandoval, J. (2003). Current research in consultee-centered consultation. Journal of Educational & Psychological Consultation, 14(3), 243–250.

Kratochwill, T. R., & Pittman, P. (2002). *Defining constructs in consultation*
Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. 1996. Consistency of the burnout construct across occupations. Anxiety, Stress, & Coping, 9: 229–243.
Lynagh, M., Schofield, M. J. and Sanson-Fisher, R. W. (1997) *School health promotion programs over the past decade: a review of the smoking, alcohol and solar protection literature.* Health Promotion International, 12, 43–60.
Murray-Harvey, R. and Slee, P.T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. School Psychology International, 31 (3), 271-295.
Nastasi, B. K., Varjas, K., Bernstein, R., & Pluymert, K. (1998). *Mental health programming and the role of school psychologists.* School Psychology Review, 27(2), 217-232
National Association of School Psychologists (2008). *School psychologists: Providing mental health services to improve lives and learning of children and youth*. Bethesda, MD
Stewart, D. E., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K., & Hardie, M.W. (2004) *Promoting and building resilience in primary school communities: Evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach.* International Journal of Mental Health Promotion, 6(3).
Stewart, D. E. (2008). Implementing mental health promotion in schools: A process evaluation. International Journal of Mental Health Promotion, 10(1), 32-41.
Surgeon General.(2000). Retrieved date 2002. www.surgeongeneral.gov.
Thomas, A. and Grimes, J. (Eds.). (2008). Best Practices in school psychology V. Bethesda, MD.
Webster, M. (2002). Webster's New Riverside Dictionary. NY, NY, Houghton Mifflin Company
www.nasponline.org/resources/handouts/sbmhservices.pdf
www.edu.gov.mb.ca/k12//specedu/smh/mh_resource.pdf

Edit Lezha
Departament of Psychology-Social Work,
Faculty of Educational Sciences "Luigj Gurakuqi" University of Shkodra
Sheshi 2 Prilli, Shkoder, Albania
editlezha@gmail.com

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 618-623

Pozitivne reforme mentalnoga zdravlja za dobrobit učitelja u školama

Edit Lezha
Katedra za psihologiju i socijalni rad, Fakultet odgojnih znanosti,
Sveučilište u Skadru, Albanija

Sažetak

Jedan je od oblika promocije zdravlja u školama i pozitivno mentalno zdravlje u školi. Pozitivno mentalno zdravlje dio je cjelokupnoga zdravlja i razvoja pozitivnoga mentalnoga zdravlja podržavanjem osobne otpornosti, stvaranjem pozitivnoga okruženja i upućivanje na utjecaj širih čimbenika mentalnoga zdravlja. Uočavanje toga da su škole okruženja koja definiraju zdravlje učitelja nalaže pomak u promoviranju zdravlja od razine intervencije pojedinca na cjelokupno školsko ozračje, a promijenjeni program uključuje pojedinačnu i institucionalnu komponentu (Bond et al., 2004). Zamijećena bespomoćnost i neizvjesnost zadržavanja posla ključni su za dobrobit učitelja jer dovode do smanjene psihološe dobrobiti učitelja. Osjećaji osnaživanja rezultiraju pozitivnim stavovima nastavnika s obzirom na njihovo zadovoljstvo poslom i na njihovu predanost. Nastavnici koji se doživljavaju osnaženima imaju povećano zadovoljstvo poslom i smanjenu mogućnost odlaska iz profesije te se manje iscrpljuju na poslu. Ovo istraživanje usredotočuje se na ulogu koje školske reforme trebaju imati u osiguravanju pozitivnih mentalnih usluga u školama radi dobrobiti nastavnika. U radu su dane preporuke o strategijama koje se mogu koristiti polazeći od dedukcije na temelju analiziranih teorijskih modela.

Ključne riječi: *obrazovne reforme; promocija zdravlja; školsko ozračje*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 624-634

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

Valentina Martan[1], Sanja Skočić Mihić[2] i Darko Lončarić[2]
[1]*Osnovna škola Nedelišće*
[2]*Učiteljski fakultet Sceučilište 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 kurikul 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 (Kavkaler 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).

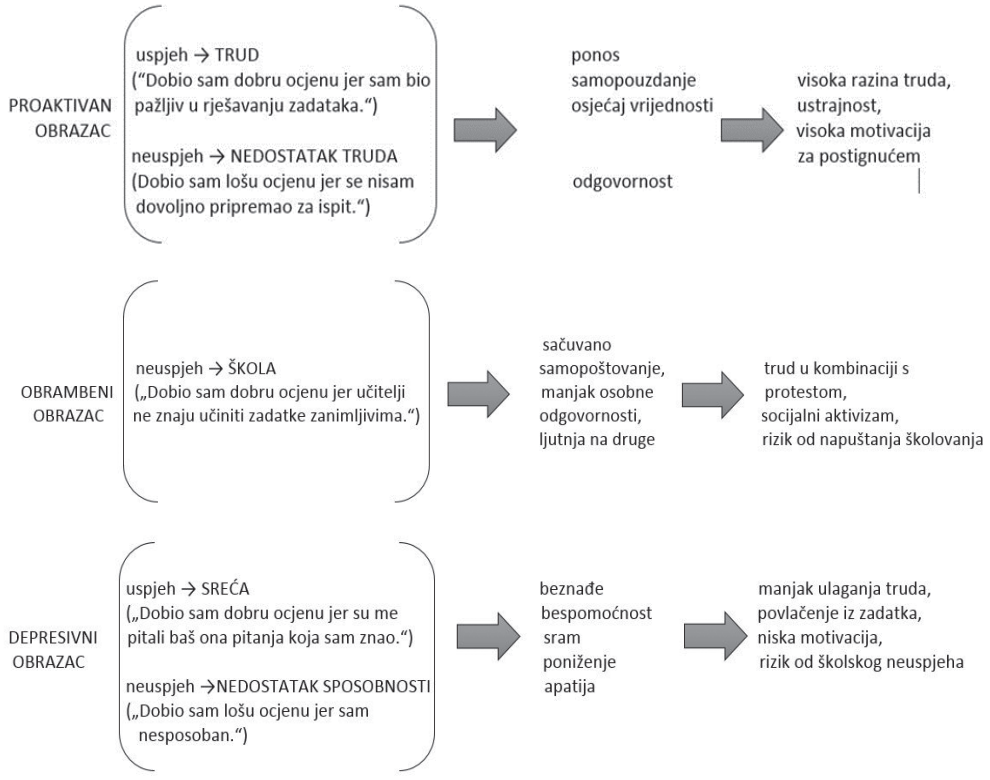
U školskom kontekstu učenici pokušavaju dati smisao svom iskustvu učenja tražeći uzroke uspjeha ili neuspjeha unutar sebe ili u okolini (Weiner, 1985). S obzirom na različita atribucijska uvjerenja, učenici mogu iskazivati različite obrasce kauzalnih atribucija koji su različito poticajni za ulaganje 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 pripiše 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 samoefikasnosti 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 dovode do umanjenja 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 samoefikasnosti 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 unutarnjim 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 samoefikasnošću.



Slika 1. Obrasci kauzalnih atribucija prema modelu samoreguliranog 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, Padeliadu, & 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 učitelji[1] 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 uloženim 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 uložen. 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.

Kavkaler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Zemljak, B., Janželj, L., i Andrejčić, M. (2010). *Disleksija - 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 Reraining 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

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 624-634

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

Valentina Martan[1], Sanja Skočić Mihić[2] and Darko Lončarić[2]
[1]Nedelišće Primary School, Nedelišće, Croatia
[2,]Faculty of Teacher EducationUniversity 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*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 635-654

Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas

Milan Matijević i Višnja Rajić
Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

U ovom radu autori povijesno-komparativnom metodom analiziraju kurikulumske promjene u procesu poučavanja i učenja u školi. Analiza projekata i reformskih pravaca je usmjerena na čitavo 20. stoljeće, s naglaskom na početak 21. stoljeća u svijetu i Hrvatskoj. U prvoj polovini prošlog stoljeća kurikulumske promjene se odvijaju pod snažnim utjecajem pokreta reformske pedagogije. U to su vrijeme aktualni projekti poput radne škole (G. Kerschensteiner, H. Gaudig), aktivne škole (A. Ferriere, C. Freinet i dr.) te didaktički projekti i modeli koje iniciraju i zagovaraju pedagozi i učitelji (J. Dewey, M. Montessori, R. Steiner, C. Freinet i dr.). U drugoj polovini prošlog stoljeća kurikulumske promjene se odvijaju pod jakim utjecajem pedagogijskih i psihologijskih znanstvenih spoznaja te teorija učenja i kurikulumskih teorija (J. Piaget, L. Vygotsky, B. Bloom, R. Gagne, J. Bruner, E. Dale). Početkom 21. stoljeća prepoznatljiva su dva trenda u reformama obrazovnih sustava: trend globalnih reformi gdje pozornost obrazovnih stručnjaka privlače rezultati međunarodnog vrednovanja ishoda obrazovanja PISA (2000. do 2012.) kao i preporuka Europskog Parlamenta i Savjeta (2006) o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, te alternativni reformski pokret (Sahlberg, 2012). Analize velikog broja studija i prikaza kurikulumskih promjena pokazuju da se one organiziraju ili odvijaju parcijalno (pojedine kurikulumske sastavnice, kurikulumi jednog nastavnog predmeta ili područja) ili cjelovito (kurikulumi određenog stupnja školovanja, odnosno određene vrste škole). Autori nastoje utvrditi i objasniti zakonitosti pokretanja i metodologiju provođenja kurikulumskih promjena u školi.

Ključne riječi: *didaktička reforma, kurikulumske promjene, nastava, obvezno obrazovanje, unutarnja reforma*

Uvod

U radovima hrvatskih didaktičara i pedagoga koji razmatraju povijest didaktike i nastave uobičajeno je period do osamdesetih godina 19. stoljeća označavati sintagmom ‘stara škola’, a period od osamdesetih godina 19. stoljeća do početka Drugog svjetskog rata izrazom ‘nova škola’. Period nakon Drugog svjetskog rata označava se obično sintagmom ‘suvremena škola’. To je uvjetna periodizacija jer i u ‘suvremenoj školi’ ima mnogo elemenata ‘stare’ i ‘nove škole’. Čak i danas, više od stotinu godina od vremena kada se javljaju prvi projekti i pravci reformske pedagogije odnosno ‘nove škole’, u učionicama i nastavi ima previše frontalne predavačko-prikazivačke nastave uz koju se ne mogu ostvariti očekivani ishodi učenja i/ili odgoja. Za nastavu se još uvijek može kazati da je previše intelektualistička, odnosno usmjerena na učenje u kognitivnom području, uz zanemarivanje afektivnog i psihomotornog razvoja, a na taj nedostatak su predstavnici ‘nove škole’ ukazivali prije više od stotinu godina (npr. J. Dewey, M. Montessori i drugi). To je nastava u kojoj se nedovoljno brine o zadovoljavanju osnovnih razvojnih potreba. Slika o učeniku u svim vidovima unutarnje i vanjske evaluacije gradi se uglavnom na uspjesima učenika koji su u vezi logičko-matematičke i verbalno-lingvističke inteligencije. Tako je i u slučaju najpoznatijeg svjetskog projekta vanjske evaluacije poznatog po skraćenici PISA.

Većina promjena koje su se događale u školskom sustavu i nastavi odnosile su se na promjene trajanja osnovne i/ili obvezne škole te uvođenje novih ili izostavljanje nastavnih predmeta iz nastavnih planova osnovnih i srednjih škola. Učionice i didaktika koja se u njima događala uglavnom su slijedile logiku frontalne predavačko-prikazivačke nastave. Čak i najnovije informa-

cijsko komunikacijske tehnologije i alati koji ulaze u učionice (LCD projektori, PowerPoint prezentacije i pametne ploče) slijede logiku nastave u kojoj učenici uglavnom sjede, slušaju i gledaju.

Cilj je u ovom radu objasniti osnovne didaktičke i pedagoške pojmove koji se pojavljuju u pokušajima pojašnjavanja unutarnje i vanjske promjene u nastavi i školi. Na temelju povijesno-komparativne analize promjena koje su se događale (tijekom proteklih stotinjak godina) ili se još uvijek događaju u školi (u Hrvatskoj i svijetu) autori na kraju rada pokušavaju sistematizirati preporuke onima koji će biti u situaciji inicirati i/ili provoditi promjene, s naglaskom na unutarnje promjene u nastavi[1].

Didaktičke i/ili kurikulumske promjene

Didaktičke, odnosno kurikulumske promjene podrazumijevaju (Matijević, 1991; Poljak, 1988):

- promjenu postojećih, uvođenjem novih didaktičkih strategija,
- uvođenje novih nastavnih predmeta,
- izostavljanje (ukidanje) postojećih nastavnih predmeta,
- izostavljanje određenih tema iz postojećih nastavnih predmeta ili smanjenje vremena bavljenja nekim temama,
- povećanje/smanjivanje nastavnih sati za određene nastavne predmete,
- uvođenje novih nastavnih tema u postojeće nastavne predmete (npr. zdravstveni odgoj, građanski odgoj, poduzetništvo, informatika),
- uvođenje međupredmetnih tema,
- stjecanje nekih ključnih kompetencija u više nastavnih predmeta (npr. informatičke kompetencije se mogu stjecati u materinskom i stranom jeziku, matematici, fizici, tehničkoj i likovnoj kulturi te drugim nastavnim predmetima).

U znanstvenim tekstovima koji se odnose na promjene u nastavi i školi (npr. Poljak, 1965, 1984; 1988; Šimleša, 1977; Matijević, 1991; Corcoran et al, 2000; Nuredini, 2008; Strugar, 2012; Rajić, 2013) nalazimo sljedeće ključne riječi: Pedagoška reforma (engl. *educational reform*), Kurikulumska reforma, kurikulumske promjene, didaktičke promjene, unutarnja reforma, vanjska reforma, didaktičke inovacije... Ako odvojimo pedagoške termine iz tih sintagmi ostaju ovi izrazi: reforma, promjena, inovacija. Jesu li to sinonimi ili sadržajno različiti pojmovi?

I ovdje treba podsjetiti: mora se imati u vidu odakle su autori i na kojem jeziku (hrvatski, engleski, njemački, ruski...) pišu svoje znanstvene radove? Predmet bavljenja je svima isti: nastava, odnosno odgoj i obrazovanje u školi (poučavanje i učenje u školi).

Sadržajno određenje spomenutih pojmova na Hrvatskom jezičnom portalu je sljedeće: (http://hjp.novi-liber.hr/ dostupno: 28.12.2014.)

Reforma = a. čin ponovnog stvaranja; b. čin reformiranja; izmjena, preinačenje neke strukture radi poboljšanja ili prilagođivanja njezinih funkcija bez razgrađivanja njezinih osnova (agrarna reforma; privredna reforma; ekonomska reforma; reforma školstva).

Inovacija = uvođenje novosti u postupku i radu (o tehnologiji, o patentima, o proizvodnji i sl.).

Promjena = mijenjanje u što drugačije ili u što drugo [promjena brzine; promjena pravca; bez promjena; doživjeti promjene; izazvati/unijeti promjene], smjena, zamjena jednoga drugim [promjena dijelova stroja; unutrašnja promjena].

U području organizacije poučavanja i učenja u školi tijekom proteklih stotinu godina bilo je mnogo „izmjena, preinačenja strukture radi poboljšanja“, zatim „mijenjanja u drugačije“ (npr. metode, strategije, organizacijske oblike) te „uvođenja novosti u postupku i radu“ (npr. individualizirano učenje, grupni rad, projektna nastava, programirana nastava, opisno ocjenjivanje itd.).

[1] U Hrvatskoj stručnjaci već četvrt stoljeća raspravljaju o potrebi i načinu produljenja trajanja osnovnog obveznog školovanja. U svijetu izrazi ‘osnovna’ i ‘obvezna’ škola nisu sinonimi, kao što je slučaj u Hrvatskoj u proteklih šezdeset godina. Ne razmišlja se da bi se moglo skratiti ono što se zove ‘osnovna škola’ (npr. na šest godina kao što je u Berlinu i Brandenburgu), a proširiti i produljiti ono što se danas naziva ‘srednjom školom’ (npr. na postojeći sedmi i osmi razred obveznog školovanja). Kurikulumi postojećeg sedmog i osmog razreda su po sadržaju učenja i nazivima predmeta veoma slični programu opće gimnazije.

Navedene promjene mogu inicirati i provoditi: država, učitelji, i škola koja se često javlja kao pokretač i nositelj promjena (razvojna i akcijska istraživanja). Korisno je razmisliti o trajanju reformi, promjena i inovacija. Reforma može biti trenutna (zakonom se nešto ukida ili uvodi, npr. uvođenje državne mature, uvođenje opisnog umjesto brojčanog ocjenjivanja, uvođenje devetogodišnje ili desetogodišnjeg obveznog školovanja i sl.), a može biti višegodišnja (zamjena postojećeg kurikuluma neke škole novim)[2]. Jedan oblik reforme u Hrvatskoj dogodio se 1991. godine kada je raniji nastavni kurikulum mijenjan uvođenjem novih nastavnih predmeta ili zamjenom sadržaja i tema u postojećim nastavnim predmetima. Uslijedilo je nekoliko projekata koji se odnose na unutarnju reformu nastave (Hrvatski nacionalni obrazovni standardi, 2006; Nacionalni okvirni kurikulum (NOK), 2011; više o tome kod Strugar, 2012).

Upitno je koliko traje neka didaktička inovacija. Je li to trenutak ili proces koji traje jednu ili više godina? Neke srednje škole pokušavaju rasteretiti učenike od velikog broja nastavnih predmeta u jednom danu organizirajući nastavu po epohama. To je za takvu školu inovacija, ali nastava po epohama kao didaktičko rješenje egzistira u praksi već devedeset godina. Uviđanjem prednosti i vrijednosti projektnog učenja i projektne nastave u zadnjih nekoliko godina 'moderno' je organizirati razredne, školske, međunarodne, jednodnevne ili višednevne nastavne projekte. To bi se moglo smatrati inovacijom u određenoj školi, ali projektno učenje kao didaktičko rješenje je poznato više od stotinu godina. Ako bi se naši nastavnici materinskog jezika dogovorili da se ne može ispravljati pravopisne i gramatičke greške u kreativnom pismenim izražavanju jer nitko ne voli vidjeti išaranu svoju kreativnu pisanu umotvorinu (školska pismena zadaća), onda bi to u našim školama moglo biti smatrano inovacijom, ali tisuće europskih učitelja njeguje takvu praksu već više desetljeća (pristaše pedagogije Celestina Freineta). Dakle, negdje je neko didaktičko rješenje inovacija, a na drugom mjestu višegodišnja tradicija.

Didaktičke promjene u Hrvatskoj nakon Drugog svjetskog rata

Didaktičkim analizama kurikulumskih promjena u nastavi i školi bavili su se na području bivše Jugoslavije Poljak 1965 i 1984, Šimleša (1977), Potkonjak 1977, Krneta 1963 i 1981, Matijević 1990 i mnogi drugi. Cjelovitu analizu kurikulumskih promjena priredio je V. Poljak (1988). U analizi Poljak koristi sintagmu „unutarnja reforma", a po pojmovima i temama kojima se bavi u tom kontekstu može se zaključiti da govori o kurikulumskim promjenama. Naime, Poljak analizira promjene u području ciljeva i sadržaja nastave, promjene nastavnih planova, zatim promjene metoda poučavanja te pitanja nastavnih medija i vrednovanja ishoda učenja. Kao važne odrednice kurikulumskih promjena Poljak (1988: 8-9) analizira i uspoređuje metodologiju programiranja nastavnih sadržaja, zadatke nastave, izvore znanja, nastavne metode, socijalne oblike rada, teorije učenja, uloge i odnose glavnih subjekata u nastavnom procesu, uređenje i opremanje učionice i školske zgrade, razredno-nastavno ozračje te opterećenost učenika i nastavne programe.

Didaktičke promjene moguće je u Hrvatskoj nakon Drugog svjetskog rata uvjetno sistematizirati na tri perioda:

1. Dominacija sovjetske pedagoške i didaktičke literature (Gončarov, Gruzdjev, Danilov, Jesipov 1946. do 1960)
2. Dominacija hrvatskih pedagoga i didaktičara (Šimleša, Poljak, Koletić, Petančić, Švajcer, Jurić i dr. 1960. – 1990)
3. Pedagoški i didaktički pluralizam (1990. do danas).

Neposredno nakon završetka Drugog svjetskog rata na području bivše Jugoslavije je prevođena pedagoška i didaktička literatura ruskih autora, pa su učitelji i nastavnici prva znanja iz pedagogije stjecali učenjem iz tih knjiga i usvajanjem ruske terminologije (odgojna područja, tipovi nastavnih sati, usvajanje nastavnog gradiva...). U to doba je hrvatski pedagog Stjepan Pataki objavio prvu svoju Pedagogiju, a već 1952 (neposredno nakon Rezolucije Informbiroa) Pataki je

[2] Cohen, Manion i Morrison (2007, str. 27-34) ukazuju na izrazit značaj i plodnost istraživanja (a samim time i reformi) kurikuluma ako im se pristupa iz paradigme kritičke teorije i primjenom akcijskih istraživanja. To navode kao plodnu metodologiju za istraživanje i reforme kurikuluma.

okupio autorski tim poznatih i priznatih pedagoga koji su napisali novi i originalni udžbenik Pedagogije koji će doživjeti dvanaest izdanja i biti vodeći na listi pedagoških knjiga više od dvadeset godina. U toj se knjizi, međutim, slijede pedagoške i didaktičke teorije i terminologija spomenutih ruskih autora.

Sveučilišni profesori Pero Šimleša i Vladimir Poljak su svojim radovima preuzeli primat na pedagoškoj sceni u Hrvatskoj, pa su u periodu od 1960. i 1990. godine imali najveći utjecaj na pedagoška i didaktička događanja u hrvatskoj školi. Budući učitelji i nastavnici su učili osnovne pedagoške i didaktičke teorije i pojmove iz Poljakove Didaktike i Šimlešine Pedagogije. Ova dva autora su, osim ruske literature, pratili i dobro poznavali djela austrijskih, njemačkih, francuskih i švicarskih pedagoga. Osnovna pedagoška i didaktička dokumentacija u osnovnim i srednjim školama slijedi terminologiju iz Poljakove Didaktike (etape nastavnog sata, klasifikacija nastavnih metoda, nastavnih sredstava itd.).

Za didaktiku prethodna dva perioda (od 1945. do 1990.) može se reći da je didaktika nastave usmjerene na učitelja. Didaktičke teorije koje ta literatura zagovara polaze uglavnom od traženja i objašnjavanja odgovora na pitanje što i kako trebaju raditi učitelji i nastavnici. Sasvim je jasno da učenici trebaju naučiti ono što su nastavnici obradili, objasnili ili predavali. U učionicama dominiraju namještaj i oprema prilagođeni frontalnoj predavačkoj nastavi.

Unatoč kurikulumskoj reformi na nacionalnoj razini u Republici Hrvatskoj tijekom 90-ih godina 20. stoljeća izostalo je hrvatsko djelovanje u oblikovanju Europskog obrazovnog prostora. U Hrvatskoj je prevladala tzv. *rolling* reforma obrazovnog sustava, koja nije bila sveobuhvatna ni dugoročna, a ostvarivala se u hodu (Šoljan, 2003). Krajem prošlog stoljeća u Hrvatsku i susjedne zemlje prodiru spoznaje o pedagoškim i didaktičkim teorijama koje se razlikuju od teorija koje su zagovarali Šimleša i Poljak, a naravno i od teorija koje su na ove prostore donijeli ruski autori. Tako se pojavljuje više didaktičkih naslova hrvatskih autora (Jurić, Bognar, Matijević, Jelavić, Kujundžić i drugi). Hrvatskim učiteljima ponovo se otkrivaju klasici pedagoškog i didaktičkog pluralizma što izaziva veliku pozornost jer učitelji i nastavnici uviđaju da osim „državne" pedagogije i didaktike u državama demokratske Europe na sceni postoje i didaktička rješenja različita u odnosu na ona koja dominiraju u hrvatskim školama. Posebno veliku pažnju i interes kod hrvatskih učitelja izazivaju didaktika Marije Montessori, Celestina Freineta i Rudolfa Steinera (Rajić, 2013). Kraj 20. i početak 21. stoljeća karakterizira istodobno postojanje didaktičke i pedagoške literature utemeljene na didaktičkim teorijama iz različitih vremena i od različitih autora. Ova situacija izaziva veliku zabunu kod učitelja i nastavnika školovanih u vrijeme dominacije 'državne pedagoške konfekcije' (jednoumlja). Teorije kurikuluma koje dolaze od autora iz anglosaksonskog svijeta, zatim teorije Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta te teorije i terminologija koju u didaktički prostor donose zagovornici konstruktivističkog pristupa u nastavi, znatno se razlikuju od onih koje su dominirale na pedagoškoj sceni četiri desetljeća ranije (Matijević, 2013). S ciljem razvoja „škole po mjeri učenika" 2005. godine je izrađen Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), osnova za promjene u programiranju i načinu rada u osnovnom školstvu (MZOS, 2011). Vican (2011) kao rezultat HNOS-a navodi obnovljen Nastavni plan i program (2006) promjene udžbenika i drugih nastavnih sredstava te, možda najvažnije, senzibiliziranje nositelja odgoja i obrazovanja za promjene.

Uvođenje novih nastavnih predmeta ili uvođenje novih tema (sadržaja)

U proteklih pola stoljeća prosvjetnim vlastima je predlagano od strane pojedinaca ili udruga građana uvođenje novih nastavnih predmeta kao rješenje za poboljšanje ili proširenje kompetencija koje učenici stječu tijekom školovanja. Na listi tih prijedloga nalazili su se Spolni odgoj, Zdravstveni odgoj, Pčelarstvo, Košarka, Stolni tenis, Plivanje, Skijanje, Poljoprivreda[3], Voćarstvo, Prva pomoć, Televizija, Film, Informatika, Ekologija, Poduzetništvo, Građanski odgoj, Dječja prava... Naravno, svi ostali nastavni predmeti bi trebali, prema tim predlagateljima, ostati u postojećim nastavnim planovima, a i s njima pripadajuće nastavne teme i sadržaji. Uvođenje

[3] Poljoprivreda i Prva pomoć su bili obvezni tečajevi do 1979. godine u Hrvatskoj osnovnoj školi.

novih nastavnih predmeta posebno je karakteristično za srednje strukovne škole. U nastavnim planovima tih škola su teme iz nekih nastavnih područja dobile status nastavnog predmeta, pa pojedini nastavnici strukovnih predmeta u srednjim školama poučavaju čak osam do deset nastavnih predmeta kako bi odradili svoju nastavnu normu! Da su prosvjetne vlasti podlegle pritiscima predlagatelja liste nastavnih predmeta u osnovnoj i drugim školama bi već prešle davno broj 20 (Tablica 1).

Tablica 1.
Broj nastavnih predmeta po razredima tijekom obveznog obrazovanja[4]

Razred Država	1	2	3	4	5	6	7	8
Hrvatska 1958	6	6	6	8	9	11	14	14
Hrvatska 2008	8[5]	8	8	8	8	10	13	13
Slovenija	6	7	7	8	9	11	12	13
Bosna i Hercegovina	7	7	8	8	11	13	14	14
Finska	6	6	6		11	11	13	13

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

Stručnjaci se ne mogu usuglasiti i nedovoljno su odlučni kako bi se određene teme potpuno uklonile iz nastavnih programa, a zadržale samo one koje su potrebne kao dio opće kulture ili kao dio egzemplarnih sadržaja koji su važni za razumijevanje životno važnijih tema i stjecanje kompetencija koje će biti važne u dolazećim godinama. Egzemplarna nastava kao načelo i didaktičko rješenje, izgleda, mnogim 'stručnjacima' za školska pitanja nije poznato! Osim toga, većina predmetnih stručnjaka (matematičari, fizičari, kemičari, kineziolozi, glazbenici, lingvisti i svi drugi) teško prihvaćaju suradnju pedagoga i psihologa te učitelja koji određene predmete poučavaju u školi, napose onih koji to poučavaju u primarnom obrazovanju (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011; Strugar, 2012). Kada bilo koja od tih skupina eksperata raspravlja o sadržaju te broju sati koji im treba za njihov predmet pojavi se ono što didaktička struka naziva 'stručni egoizam': „nitko nema pravo miješati se u naše područje i našu struku" ili „bez našeg predmeta nemoguće je zamisliti nastavak školovanja" i sl. A, „naše područje" iz perspektive didaktike i psihologije je dijete – učenik, a iz perspektive spomenutih stručnjaka to su matematika, fizika, biologija, kineziologija, materinski ili strani jezik itd. Učenik današnjice (dijete net generacija) mora biti polazište za svako planiranje i dizajn nastavnih kurikuluma sviđalo se to 'stručnjacima' ili ne.

Poredbena analiza nastavnih planova u Hrvatskoj (1958. i 2008.) te odabranim europskim državama

Osmogodišnja obvezna osnovna škola organizirana je u Hrvatskoj od 1958. godine (Leko i Nola, 1974). Hrvatska je u tom periodu bila u sastavu bivše Jugoslavije koja je imala jedinstveni školski i obrazovni sustav. Nakon osamostaljenja 1991. godine u Hrvatskoj je provedena promje-

[4] Izradili autori prema izvornim dokumentima: Leko, 1964 (prvo izdanje 1960); Naša osnovna škola…1974; National Core Curriculum for Basic Education (2004); Predmetnik osnovne devetletne šole… 2015; Okvirni nastavni plan i program…2015.

[5] Za Hrvatsku ukupni broj nastavnih predmeta je bez Sata razrednog odjela iako i taj sat zajedničkog rada učitelja i učenika treba omogućiti stjecanje građanskih kompetencija, učenja o pravima djece te bavljenje drugim temama za koje učenici pokažu interes. Dakle, to je izuzetno važan dio nastavnog kurikuluma, ali koji nema kruto propisan nastavni sadržaj kao ostali nastavni predmeti, a ishodi učenja se ne ocjenjuju.

na nastavnog plana i programa za sve škole, međutim trajanje obveznog školovanja i osnovne škole je ostalo isto. U Bosni i Hercegovini i Sloveniji nakon raspada bivše Jugoslavije temeljitije su izmijenjeni kurikulumi obveznog školovanja kao i trajanje obvezne škole (Okvirni nastavni plan i program…., 2015; Predmetnik osnovne devetletne šole…, 2015). Kao uzor za vanjsku reformu i kurikulumske promjene odabran je tzv. skandinavski model prema kojem obvezna škola traje devet godina (3x3). Zbog toga su u radu prikazani nastavni planovi hrvatske osnovne škole za 1958. godinu te nastavni plan koji se u Hrvatskoj primjenjuje zadnjih desetak godina (Tablica 2), kao i nastavni planovi za Sloveniju i Bosnu i Hercegovinu te finski nastavni plan koji je u Sloveniji i Bosni i Hercegovini poslužio kao model za promjene (Okvirni nastavni plan i program…., 2015; Predmetnik osnovne devetletne šole…, 2015). Također, o nastavnom kurikulumu finske obvezne škole u proteklih desetak godina dosta se raspravljalo u stručnim krugovima diljem svijeta u svezi uspjeha njihovih učenika na evaluacijskom projektu poznatom po skraćenici PISA.

Tablica 2.
Usporedba nastavnih planova osnovne obvezne škole u Hrvatskoj za 1958. i 2008. godinu (Leko i Nola, 1964; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006)

R. br.	1958. RAZREDI								Ukupno	Nastavni predmeti	2008. RAZREDI								Ukupno	Razlika ±
	1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7	8		
1	6	6	6	5	5	5	4	4	41	Hrvatski jezik	5	5	5	5	5	5	4	4	38	-3
2	-	-	-	-	3	3	3	3	12	Strani jezik	2	2	2	2	3	3	3	3	20	+8
3	5	5	5	5	4	4	3	3	34	Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4	32	-2
4	4	4	4	-	-	-	-	-	16	Priroda i društvo	2	2	2	3	-	-	-	-	9	-5
5	-	-	-	3	3	3	-	-	9	Poznavanje prir.	-	-	-	-	1,5	2	-	-	3,5	-5,5
6	-	-	-	-	-	-	3	3	6	Fizika	-	-	-	-	-	-	2	2	4	-2
7	-	-	-	-	-	-	2	2	4	Kemija	-	-	-	-	-	-	2	2	4	0
8	-	-	-	-	-	-	2	2	4	Biologija	-	-	-	-	-	-	2	2	4	0
9	-	-	-	2	2	2	2	2	10	Tehnička kultura	-	-	-	-	-	1	1	1	1	-6
10	-	-	-	3	3	-	-	-	6	Poznavanje društ.	-	-	-	3	3	-	-	-	6	0
11	-	-	-	-	-	2	2	2	6	Geografija	-	-	-	-	1,5	2	2	2	7,5	+1,5
12	-	-	-	-	-	2	2	2	6	Povijest	-	-	-	-	-	2	2	2	6	0
13	-	-	-	-	-	-	1	1	2	Socijalist. moral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-2
14	3	3	3	3	3	3	3	3	24	TZ kultura	3	3	3	2	2	2	2	2	19	-5
15	2	2	2	2	2	1	1	1	13	Likovna kultura	1	1	1	1	1	1	1	1	8	-5
16	1	1	2	2	2	2	1	1	12	Glazbena kultura	1	1	1	1	1	1	1	1	8	-4
17	-	-	-	-	-	1	1	1	3	Kućanstvo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-3
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Vjeronauk	2	2	2	2	2	2	2	2	16	+16
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Sat razrednika	1	1	1	1	1	1	1	1	8	+8
	21	21	22	25	27	28	30	30	204	UKUPNO	22	22	22	22	21,5	25	29	29	192	

U Tablici 2 su prikazani usporedo nastavni planovi za osmogodišnju osnovnu školu u Hrvatskoj za 1958. godinu te nastavni plan u osnovnoj školi pedeset godina kasnije. Najveće promjene ukupnog fonda nastavnih sati koji je posvećen poučavanju i učenju nekog predmeta vidljiv je u hrvatskoj obveznoj školi kod likovne (-5) i tehničke kulture (-6), poznavanja prirode (-5,5), zatim kod glazbene (-4) te kod tjelesne i zdravstvene kulture (-5), i matematike (-2). Povećanje ukupnog broja sati u hrvatskoj obveznoj školi uočljiv je kod stranog jezika (+8) jer je u međuvremenu (između 1980. i 1990. godine odlučeno da se strani jezik uči već od prvog razreda. Također, veliki fond nastavnih sati dodijeljen je izbornom[6] predmetu Vjeronauk (16 sati).

[6] U Nastavnom planu i programu za obveznu školu u Hrvatskoj od 1991. godine Vjeronauk se naziva izbornim, a ne fakultativnim predmetom. Međutim, poznato je da se u didaktičkoj literaturi izbornim predmetom označavaju oni nastavni predmeti koji se mogu birati s liste ponuđenih predmeta, a izraz 'fakultativni' predmet je rezerviran za nas-

Prije više od pedeset godina u obveznoj osnovnoj školi na području Hrvatske posvećivana je značajna pozornost učenju rukama, napose u nastavnim predmetima Likovna i Tehnička kultura te Domaćinstvu i Prirodi i društvu (Leko i Nola, 1964). Znatan dio tih sati je kasnije dodijeljen drugim predmetima ili su ti predmeti ukidani pa je danas učenje rukama tijekom obveznog školovanja potpuno ukinuto ili minimalno (obično sporadično u predmetima Tehnička i Likovna kultura). Prema nazivima nastavnih predmeta te sadržaju učenja i kompetencijama koje se stječu kurikulum obvezne osnovne škole u Hrvatskoj je veoma sličan programu opće gimnazije iako prema analizama statističkih podataka za proteklih četvrt stoljeća u gimnazijama školovanje nastavlja samo jedna četvrtina učenika. U obrtničkim školama školovanje prema istim analizama nastavlja svaki treći učenik osnovne škole!

Znatnije smanjenje ukupnog broja nastavnih sati tijekom obveznog školovanja u Hrvatskoj može se pripisati ili slabom interesu umjetnika za sudjelovanje u projektima unutarnje reforme obvezne škole ili, možda, boljim lobijima te većem interesu stručnjaka iz područja prirodno-znanstvenih i humanističkih znanosti za programe učenja i poučavanja tijekom obveznog školovanja.

Tablica 3.[7]
Usporedba ukupne satnice za nastavu nekih nastavnih predmeta tijekom prvih osam godina školovanja u pet država (priredili autori prema važećim nastavnim planovima u navedenim državama za 2014. godinu)

Nastavni predmeti	**Hrvatska**	**Slovenija**	**BiH Federacija**	**Bih RS**	**Finska**
Prirodne znanosti	23	24	23	28	31
Matematika	32	38	32	36	32
Materinski jezik	38	47	38	37	42
Strani jezik (prvi)	20	23	16[7]	14	16
Tehnička kultura	4	4	6	4	11
Likovna kultura	8	14	13	13	8

Pri analizi i interpretaciji podataka u prethodnim tablicama treba imati u vidu i činjenicu da u Hrvatskoj nastavna godina traje 35 tjedana, a u ostalim državama 36 tjedana. Također, vidljivo je da je u vrijeme prvih desetak godina postojanja jedinstvene osmogodišnje osnovne škole u bivšoj Jugoslaviji nastavna godina trajala 210 nastavnih dana (radni tjedan od šest dana), a da danas traje 175 (Hrvatska) odnosno 190 (Finska). Osim ovih podataka treba istaknuti da u Sloveniji svaka škola nastoji tijekom nastavne godine posvetiti određeni broj dana sportu (5[8]), prirodnim znanostima (3), tehnici (3) ili kulturi (3).

U Finskoj se učenike uvodi u svijet tehnike i ručnog rada već od prvog razreda obveznog školovanja, a u predmetu koji se odnosi na to područje (engl. *crafts*), kao i u likovnoj kulturi (engl. *Arts*), znatna pozornost sve posvećuje dizajnu i ručnom radu (National Core Curriculum…, 2004). Za ta dva predmeta, odnosno područja (engl. *Arts and Crafts*), zajedno u finskoj obveznoj školi posvećeno je 19 sati tjedno (od 1. do 9. razreda), odnosno ukupno 684 nastavnih sati tijekom obveznog školovanje. U Hrvatskoj je za nastavne predmete koji se odnose na tehniku i likovnu kulturu planirano manje sati od svih država s kojima uspoređujemo ove podatke (Tablica 3).

Za razumijevanje velikog broja nastavnih sati za područje učenja materinskog jezika u Finskoj treba znati da finska djeca tijekom obveznog školovanja uče finski i švedski jezik uz mogućnost izbora koji će od ta dva jezika imati status prvog, a koji drugog jezika.

U nastavku rada slijedi prikaz reformi kurikuluma i njihovih odrednica koje predstavljaju različite modele i pristupe razvoja kurikuluma. Kao primjer centraliziranog nacionalnog kurikuluma prikazan je model kurikuluma u Kini, model kurikuluma u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD) kao primjer nepostojanja ujednačene nacionalne politike i kurikuluma, s naglaskom na

tavne predmete koji nemaju alternativu nego ga učenik može izabrati ako želi. Prikladnije bi bilo zvati ga fakultativnim predmetom.

[7] Prvi strani jezik uče djeca u BiH od trećeg razreda obveznog školovanja, a u Sloveniji od drugog razreda.

[8] Znači 5 dana godišnje je posvećeno samo sportskim aktivnostima (natjecanja, smotre...)

standardizaciju ishoda učenja i već spominjani finski kurikulum kao primjer decentraliziranog, nacionalnog kurikuluma.

Školske i kurikulumske reforme u Kini, SAD i Finskoj

Reforme u Kini

Kurikulum je uvijek vrijednosno i kontekstualno uvjetovan, a kako bi se bolje razumjele kurikulumske reforme na području Kine, potrebno je pobliže pojasniti i sam kontekst.

Narodna Republika Kina izazvala je veliku pozornost na međunarodnoj sceni svojim naglim ekonomskim razvojem, ali i uspjehom na međunarodnoj evaluaciji ishoda učenja (PISA testiranju). Narodna Republika Kina nastala je 1949 i zbog ideoloških razloga preuzela političke i ekonomske obrasce Sovjetskog saveza što je rezultiralo planskom ekonomijom i centraliziranom vladom sve do 1980-ih (Feng, 2006). Ovi čimbenici uvjetovali su i razvoj obrazovnog sustava.

U mnogim društvima kurikulum se promatra kao sredstvo razvoja društva, koji je po svojoj prirodi ekonomski ali i politički. Korisnik kurikuluma u ovom obliku je sama država, ali i kvalificirani učenici koji su osobno iskusili ovakav kurikulum (Kennedy, 2013). Bez obzira na svoju političku opredijeljenost vlade prepoznaju važnost kurikuluma, bilo da njime promiču demokratske vrijednosti ili „socijalizam s Kineskim karakteristikama". U svojoj knjizi *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China has the Best (and worst) Education System in the World*, Yong Zhao, (2014, 31 - 33) pokušava pojasniti širi kontekst obrazovnog sustava u Kini. Kao jedno od pojašnjenja za uspješnost na međunarodnim ispitima Zhao prepoznaje kulturološki utjecaj postojanja kraljevskog ispita za službenike tzv. *keju* sustava kojim su se birali državni službenici još od 605 godine Iako je *keju* sustav doživio brojne transformacije tijekom 1300 godina svog postojanja njegova osnova uvijek je bila ista: ispitom se propitivalo znanje Konfucijevskih klasika (zalažu se za poslušnost, poštivanje reda i harmonije) koji su se pamtili, interpretirali, te se ispitivalo poznavanje tadašnjih događaja i politika. Ispiti su se odvijali na tri razine: lokalnoj, provincijskoj i državnoj. Pristupnici koji su položili ispit na najnižoj razini mogli su biti oslobođeni poreza i rada za državu, te su imali priliku postati državni službenici. Pristupnici koji su postizali najbolje rezultate na nacionalnoj razini nazivali su se *Jinshi* i mogli su pristupiti finalnom ispitu na carskom dvoru. Najbolji ispitanici postajali su članovi vrhovne birokracije. Ovaj sustav davao je privid pravednosti i uspješnosti sposobnih, te društvene mobilnosti u inače izrazito diktatorskom i hijerarhijskom društvu. Tijekom godina ovaj sustav preuzele su i modificirale druge zemlje Istočne Azije (Koreja, Japan, Vijetnam). Istovremeno, Zhao prepoznaje nasljeđe *keju* sustava kao jedan od ključnih manjkavosti obrazovnog sustava u Kini, uslijed kojeg se ne ostvaruju uvjeti za inovativnost, kreativnost učenika, a samim tim i kineskog društva. Kennedy (2013) prepoznaje utjecaj Konfucijevskih vrijednosti kod učenika (učenje kako bi se iskazalo poštovanje obitelji) kao jedan od razloga njihove uspješnosti na testovima PISA istraživanja.

Jedan od ključnih trenutaka u povijesti koji je utjecao na reforme u obrazovanju (poglavito primarnom obrazovanju) jest odluka Kineske centralne vlade (1984) za prelazak s planske ekonomije na tržišnu ekonomiju, kao i decentralizaciju političke moći. Ovaj iskorak uvjetovao je i nužne promjene u obrazovanju.

Sistematizirajući dosadašnje kurikulumske promjene moguće je prikazati najvažnije periode:

- u prvom desetljeću nakon 1949. i osnivanja Nove Kine uvodi se nacionalni kurikulum i nastavni materijali koji se zasnivaju na Sovjetskom modelu (prvi val promjena: 1949–1952.; drugi val: 1953–1957.).
- slabljenjem sovjetskih veza dolazi do kratkotrajne renesanse u obrazovanju (treći val: 1958–1962.; četvrti val: 1963–1965.) obilježen brojnim inovacijama i razvojem mišljenja, te pokušajem promoviranja socijalističkog i agrarnog obrazovanja (Tan, 2012, prema: Cui i Zhu, 2014)
- Kulturna revolucija iz 1966. zaustavila je sve dotadašnje promjene.
- Obrazovni sustav ponovno je izgrađen 1976. te se uvode nacionalni prijemni ispiti za fakultete 1977. (peti val: 1977–1980; šesti val: 1981–1984).

– prema mnogima moderne promjene započinju 1985. godine (sedmi val: 1985–1998) uslijed decentralizacije obrazovanja, uvođenja 9. godišnje obvezne škole (Cui i Zhu, 2014).

Kontinentalna Kina je do danas prošla nekoliko kurikulumskih reformi, no reforma započeta krajem prošlog stoljeća (1999.) uvjetovana je političkim razvojem i gospodarskim rastom još uvijek je aktualna. Politički okvir ove reforme sastoji se od 8 komponenata:

1. Svrha i ciljevi: obrazovati učenike implementacijom cjelovitog kurikuluma.
2. Struktura kurikuluma: kurikulum je klasificiran u dvije kategorije - nastavna područja, koja su zastupljenija u primarnom obrazovanju i postupno se zamjenjuju nastavnim premetima. Kurikulum je podijeljen na tri razine: nacionalni, lokalni i školski kurikulum.
3. Kurikulumski standardi: postavljeni su na tri razine: nacionalnoj, lokalnoj i školskoj razini, no moraju biti u skladu s nacionalnim standardima koje donosi centralna vlada.
4. Proces učenja i poučavanja: razviti učeničke kompetencija za usvajanje i primjenu znanja, promjena uloge učenika od pasivnog primatelja do aktivnog istraživača u procesu učenja.
5. Izrada materijala za poučavanje: promjena univerzalnih materijala diferenciranim materijalima koji će odgovarati potrebama provincija i lokalnih zajednica, koje će prema svojim potrebama odabirati škole.
6. Sustav ocjenjivanja: tri vrste alata za ocjenjivanje reforme. Prvi ocjenjuje proces poučavanja i ishode učenja, drugi osigurava proces refleksije učitelja i poboljšanje poučavanja, a treći ocjenjuje sam kurikulum, identificira njegove probleme i implementaciju. Istovremeno propitat će se i izmijeniti ispiti upisa u srednje škole i na fakultete.
7. Obrazovanje i usavršavanje učitelja: nužne su izmjene na sveučilištima kako bi se uskladilo obrazovanje učitelja s potrebama reforme.
8. Implementacija kurikulumske reforme: osnovna strategija implementacije je uspostaviti pilot područja u svakoj provinciji u koje će se reforma implementirati i naknadno širiti (Feng, 2006).

Potreba za decentralizacijom donošenja odluka vezanih uz kurikulum prepoznata je i u Kini. Tako je 2001. godine započela kurikulumska reforma obveznog obrazovanja s ciljem osiguranja obrazovanja koje odgovara potrebama 21. stoljeća. Ova reforma implementira se u sve dijelove Kine. Velika kurikulumska reforma iz 2001. godine „Učiti kako učiti“ obuhvatila je tri različita velika područja: promjenu od kurikuluma koji se orijentira na nastavne predmete prema kurikulumu orijentiranom na generička znanja i vještine koje se odnose na organizaciju znanja, od tradicionalnog učioničkog poučavanja i učenja do različitih modela učenja s obzirom na metode poučavanja i od kompetitivnog sustava ispita do različitih oblika ocjenjivanja (Kennedy, 2006, 115). Istovremeno reforma ima trodimenzionalne zadaće:

– prikladan odabir nastavnih sadržaja, uključujući osnovna znanja i vještine koje su uvjetovane društvenim razvojem, znanstveno-tehnološkim napretkom i kulturnom raznolikošću, te učeničkim iskustvom,
– integracija vrijednosti u obrazovanje u cijelom kurikulumu/područjima učenja,
– pridavanje pažnje procesima i pristupima učenju, poticanje aktivnih i međuovisnih strategija učenja, odnosno osigurati kurikulum imajući u vidu tri dimenzije: znanja i vještine, procese i pristupe te stavove i vrijednosti (Nanzhao i Muju, 2007).

Obrazovna reforma u Hong Kongu razlikuje se od obrazovne reforme u kontinentalnoj Kini. Naime, lokalna vlast u Hong Kongu odgovorna je za njegov obrazovni sustav, te centralizacija koja je još uvijek izražena značajka obrazovanja u Kontinentalnoj Kini nije izražena u Hong Kongu. Do 1997. godine Hong Kong bio je kolonija Velike Britanije. Tijekom 1970.-ih i 1980.-ih pokušale su se uvesti različite inovacije u obrazovni sustav. Tako je 1984. obvezno obrazovanje produljeno na devet godina (Kennedy, Fok i Chen, 2006). Kurikulum prije osamostaljenja Hong Konga moguće je definirati kao elitistički, natjecateljski, kurikulum u kojem su prevladavali ispiti i birokracija. Reforme koje su uslijedile nakon 1997. imale su dva cilja:

– kreirati „Kineski“ obrazovni sustav koji će se moći nositi s novim strujanjima u globalnoj ekonomiji i potražnji za inovacijama i kreativnosti,

– odgovoriti na potrebu za masovnim obrazovanjem umjesto elitističkog obrazovanja koje je do tad prevladavalo (Kennedy, 2006).

Tablica 4.
Nastavni predmeti u Kineskoj devetogodišnjoj školi (Nanzhao i Muju, 2007).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Postotak od ukupne satnice
KURIKULUM	Moral i život			Moral i društvo			Moralni odgoj			10 % – 13%
							Povijest I društvo (povijest/geografija)			
				Znanost			Znanost (biologija, fizika, kemija			7% - 9%
					Kineski jezik					20% - 22%
					Matematika					13% - 15%
						Strani jezik				6 % - 8%
			Tjelesna kultura				Tjelesno zdravstvena kultura			10% - 11%
				Umjetnost (ili glazbeni/likovni)						9% - 11%
					Izborne aktivnosti					7%-8%
				Školski I lokalni kurikulum						10% - 12%
Br. sati	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
UKUPNO	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522

Moguće je uočiti trend kurikulumskih reformi kojima se pokušava inovirati i decentralizirati kineski birokratski, izrazito hijerarhijski i centralizirani kurikulum koji svoje korijene ima u tisućljetnoj tradiciji. Istovremeno, upitna je njihova uspješnost. Iako brojne zemlje pokušavaju definirati i primijeniti elemente kurikuluma koji čine Kinu toliko uspješnom na međunarodnim istraživanjima (PISA) Kennedy (2013) i Zhao (2014) upozoravaju na manjkavosti ovog sustava. Hijerarhija je izrazito izražena u cijelom obrazovnom sustavu Kine. Naime, učenici sustavno prolaze ispite vanjske evaluacije na kraju svakog razreda, mjeseca, ponekad i tjedna, a njihovi rezultati se javno obznanjuju. Škole se rangiraju s obzirom na učenički uspjeh na ispitima, kao i sami razredi. Učenici s obzirom na uspjeh biraju mjesto na kojem žele sjediti u razredu. Vrlo često obrazovanje se svodi na pripremu za polaganje ispita (Zhao, 2014). Prema podacima OECD-a učenici u Singapuru provode 7 sati tjedno pišući domaće zadaće, u Šangaju učenici provode 14 sati tjedno pišući domaću zadaću, dok prosječno u zemljama OECD-a učenici domaće zadaće pišu 4 sata tjedno (OECD, 2014). Iako su njihovi rezultati na PISA istraživanju neupitni, ono što možemo tvrditi sa sigurnošću jest da obrazovni sustav u Kini priprema učenika za testiranja i evaluaciju, međutim sama kvaliteta obrazovnog sustava nije mjerljiva isključivo ovim rezultatima. Stoga je potrebno detaljnije promotriti kurikulum obveznog obrazovanja u Kini i utvrditi odgovara li na potrebe suvremenog kineskog društva i učenika.

Kurikulumske reforme u Sjedinjenim Američkim Državama

Za razliku od Republike Hrvatske koja ima Nacionalni okvirni kurikulum, kao i Plan i program koji propisuju nastavne predmete i broj sati za svaki od njih u godišnjem planu rada škole, situacija u Sjedinjenim Američkim državama (SAD-u) je bitno različita. Naime, jedinstveni nacionalni kurikulum ne postoji i nastavni predmeti, nastavni sadržaji i njihov omjer uvelike ovise o lokalnoj upravi. Gotovo je nemoguće govoriti o *američkom kurikulumu* osim u nekom općem obliku (Kliebard, 2002). Izuzetno je teško ukratko prikazati kurikulumske reforme koje su se odvijale diljem SAD-a jer je većina pokušaja reforme zapravo bila pokušaj cjelovite reforme obrazovanja. Jedna od ključnih odrednica kurikuluma u SAD-u tijekom proteklog stoljeća bila je njegova gotovo nezaustavljiva ekspanzija uslijed pokušaja obrazovne politike i administracije da odgovori na potrebe društva, odnosno pritiscima izazvanim od strane medija ili interesnih skupina koji neprekid-

no zahtijevaju proširivanje i uključivanje novih sadržaja u kurikulum. Iako je 20. stoljeće bilo izuzetno bogato reformama u SAD-u njihov uspjeh bio je vrlo sporadičan i kratkoročan. Stoga ne čudi pesimizam o uspješnosti obrazovnih reformi u SAD-u. Često se obrazovne reforme doživljavaju kao aktivnosti koje je najlakše pojasniti pojmom *otklon klatna,* čime se implicira da su obrazovne reforme samo niz aktivnosti dok stvarna promjena izostaje (Kliebard, 2002). Neupitno je da svaka obrazovna reforma uvelike ovisi o socijalnom i političkom kontekstu. Slabosti ili snage reformskih pokreta u obrazovanju ovise i o njihovoj kompatibilnosti s vremenom u kojem se odvijaju.

Nakon velike ekonomske depresije s početkom 1893. pa sve do sredine 20. stoljeća traje tzv. *progresivna era* u obrazovanju u SAD-u. Tijekom ovog perioda uslijedio je niz reformi koje su zapravo osnažile javno masovno obrazovanje u SAD-u. Inovacije i reforme koje su se odvijale u školama bile su dvojake.

S jedne strane progresivizam pod jakim utjecajem korporativne ekonomije i poslovanja rezultirao je velikim promjenama u organizaciji škola i njihovim upravljanjem. Jačaju procesi centralizacije, školski odbori kao i školski upravitelji dobivaju na značenju.

Istovremeno, progresivizam orijentiran na lokalne zajednice, igra veliku ulogu u daljnjoj reformi u pokušajima demokratizacije škola, te pokušajima oblikovanja škole u lokalne društvene centre kako bi se škole približilo zajednici. Školu vidi kao sredstvo poboljšanja društva uvođenjem obrazovnih inovacija. Tako se razvijaju programi socijalne pomoći poput osiguravanja besplatnih obroka za učenika, programi za slijepe, za gluhe, za djecu s poteškoćama u govoru. Nudi se dodatna nastava, razvoj manualnih vještina, domaćinstvo, škola tijekom praznika, društveni centri, večernje škole, obrazovanja odraslih, školski vrt, dječja igrališta (Reese, 2002). Javnim se obrazovanjem pokušalo odgovoriti na potrebe svakog učenika. Nakon Prvog svjetskog rata snaga progresivnog pokreta jenjava, a zamjerala mu se sve veća birokratizacija, dok sve glasniji postaju i glasovi koji zovu na ponovnu decentralizaciju sustava (Ravitch, 2010).

Sredinom 1950-ih i 1960-ih godina savezna vlada SAD-a započinje reforme kurikuluma na nacionalnoj razini nizom inicijativa, ne bi li pokrenula različite inovacije u obrazovanju (škole otvorenog nacrta, fleksibilan raspored, timsko učenje). Ovakav pristup reformi doveo je škole u situaciju da započnu razne inovacije iako za njih nisu bile spremne. Tako su promjene prihvaćane i primjenjivane površno, bez razumijevanja, djelomično izmjenjujući jezik i strukture, ali bez ikakvog utjecaja na obrazovnu praksu.

Još jedan od razloga zbog kojeg su 1960.-e bile značajne za pokretanje novih kurikulumskih reformi bio je razvoj pokreta za ljudska prava koji je na obrazovanje gledao kao na izravno sredstvo za umanjivanje društvene nejednakosti. Međutim, za ove promjene uz sve navedeno o poteškoćama i nespremnosti škole za promjenu prakse bilo je nužno uzeti u obzir i odnose moći i razne stereotipe i predrasude. Stvarne promjene su izostale gotovo do 1980.-ih kada je uslijedio novi val reformi fokusiran na *odgovornost* (Fullan, 2001).

Početkom 80-ih godina 20. stoljeća i dalje su aktualni pokušaji reforme kurikuluma s naglaskom na razvoj „nove matematike", „povratka osnovama" ali i artikuliranju „novih temeljila" kao i pokret koji podržava „izbor" i veću povezanost industrije, tržišta rada i škole. Ovi oblici reforme zapravo prikazuju tendenciju da kurikulum postane sredstvo kojim bi se pomogao izbjeći uočene društvene nedostatke ili osnaže određene društvene inicijative (Beyer, L. E. i Liston, D., P., 1996).

Sintetizirajući pokrete kurikulumske reforme u SAD-u u 20. stoljeću Kliebard (2002) ih grupira u:

– *pokret za prilagođavanje života:* reforme tijekom progresivne ere (imajući u vidu da ovdje govorimo o velikom broju više ili manje uspješnih reformi) dijelom su zasnovane na lošim temeljima i neuspješne u rješavanju postojećih problema u obrazovanju, dok je drugi dio tih reformi uspješno u škole unosio demokratski duh, snagu oslobađajućeg uma i jak osjećaj za društvenu pravednost. Pokret podešavanja života težio je riješiti se naslijeđa elitističkog obrazovanja 19. stoljeća (prekomjerno akademskog) i zamijeniti ga obrazovnim programom usmjerenim na vještine življenja.

– *pokret pod nazivom struktura znanstvene discipline:* reforme započete u 50-im godinama 20. stoljeća, snagu su dobile ruskim lansiranjem Sputnika, nacionalna su reakcija na uspjeh protivničkih sila u Hladnom ratu. U fokus stavljaju konkretizaciju ishoda učenja te poučavanje znanstvenih disciplina poglavito matematike („nova matematika") i fizike, ponovno stavljajući naglasak na akademsko obrazovanje[9]. Ove reforme odnosile su se prema učiteljima kao prema konzumentima izvanjske inicijative, a ne partnerima u procesu promjene.

Nakana nije tvrditi da se ovako uopćeno prikazani pokreti kurikulumske reforme isključuju. Čak štoviše, tijekom cijelog prošlog stoljeća izmjenjivali su se periodi obilježeni prevladavajućom tendencijom reformskih pokreta temeljenim na progresivnim ili pak konzervativnim elementima reforme koji su se istovremeno odvijali.

English, (2006), Lee (2005) Kridel (2010) kao ključne promjene u obrazovanju navode sljedeće godine i događaje:

– 1964. desegregacija obrazovnih institucija, donošenje *Civil Rights Act*-a kojim se ukida financiranje programa koji podržavaju segregaciju,
– 1965. *The Elementary and Secondary Education Act* resurse usmjerava u obrazovanje kako bi se spriječilo siromaštvo.
– 1983. objavljen je proglas *A Nation at Risk – ANAR* kojim se naglašava kriza u obrazovanju u SAD-u. Vlada je reagirala postroženjem uvjeta za završavanje škole, standardizacijom i dodatni testovima. Fokus reforme odnosio se na srednje škole ne prepoznajući potrebu za propitivanjem i reformom kurikuluma osnovnih škola.
– 1994. kongres izglasava *Goals 2000: Educate America Act* kojim se naglasak stavlja na dodatnu standardizaciju, uvođenje tehnologije i poboljšanje poučavanja.
– 2001. donesen je *No Child Left Behind Act* (NCLB), a osigurao je dodatna sredstva za razvoj obrazovanja i poboljšanje kvalitete rada u školi. Za cilj je postavio postizanje univerzalne stručnosti do 2014. godine. Uključene su i četiri kritične grupe: učenici iz obitelji niskog socioekonomskog statusa, učenici s poteškoćama, učenici s ograničenim poznavanjem engleskog jezika i velike rasne i etničke grupe. Uz dodatna financijska sredstva uvodi se i standardizacija, centralizacija, kontrola škola s obzirom na učenička postignuća.

NCLB je u potpunosti izmijenio način promatranjaobrazovanja u SAD-u, obzirom da su prvi puta rezultati na standardiziranim testovima postali izravno mjerilo kvalitete obrazovanja. U svojoj osnovi NCLB nastavljao se na zakon Clintonove administracije: *Goals 2000* u kojem se od svake savezne države očekivalo samostalno određivanje standarde, testiranje njihovog postizanja i odgovornost za uspjeh. Tako je NCLB definirao školsku reformu kao: odgovornost, testiranja s visokim ulozima, donošenje odluka s obzirom na mjerljive podatke, izbor, *čarter*[10] škole i privatizacije, deregulacija, plaćanje s obzirom na uspjeh i natjecanje među školama. Prvi pokušaji postavljanja nacionalnih standarda propali su još 1990-ih, a političari nisu bili voljni baviti se ovom kontraverznom tematikom. Savezne države su se odlučile za jednostavne standarde kako bi izbjegle bilo kakve poteškoće, te uvele testove osnovnih vještina iz matematike i čitanja kao jedinu mogućnost mjerenja uspješnosti učenika (Ravitch, 2010). Razvijeni su dakle osnovni standardi *Common core standards* (2010) koji se trenutno koriste u 43 savezne države, kao osnova za

[9] Iz toga su vremena i dvije u svijetu najcitiranije pedagoške publikacije iz proteklog stoljeća: Bloom (1956) i Bruner (1960)!

[10] Obrazovanje u SAD - u do sad se dijelilo na dva sektora: javni i privatni. Međutim, razvoj čarter škola i vaučer programa stvoren je treći sektor koji je uvelike obogatio mogućnost obrazovnog izbora (Cooper i Randall, 2008). Govorimo o JPP – javno-privatnom partnerstvu. Javne škole u SAD-u često surađuju s privatnim dobavljačima kada su u pitanju usluge poput prijevoza, prehrane, udžbenika, održavanja, programa za instrukcije, profesionalnog razvoja zaposlenika. Novi zaokret posljednjih godina je taj da se ugovori sklapaju s EMO (*Educational Managment Organisation*) kojima te organizacije upravljaju cijelom školom uključujući i obrazovnu misiju škole. EMO-i zapošljavaju i nadziru učitelje i ostalo školsko osoblje, određuju kurikulum škole određuju školsku organizaciju i donošenje odluka, te procjenjuju napredovanje učenika. Takvi ugovori sve su češći među čarter školama, odnosno školama koje su organizirane na načelu javno-privatnog partnerstva (Levin, 2001).

razvoj kurikuluma na saveznoj i lokalnoj razini. Od godine 2014/2015. očekuje se i evaluacija na razini saveznih država koja bi omogućila provjeru postignuća obrazovnih standarda.

Možemo primijetiti kako je reforma kurikuluma u SAD-u od progresivne pedagogije i tzv. „meke" pedagogije s početka 20. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama, preko pokreta strukture disciplina i „tvrde pedagogije" s vremenom poprimila birokratsku dimenziju i počela se vezati uz standardizaciju i testove. Ono što je uslijedilo krajem 20.-og stoljeća i još uvijek prevladava u pokušajima obrazovne i kurikulumske reforme jest tehnokratski pristup reformi. Obrazovna reforma zasnovana na *testiranju i odgovornosti* trenutno prevladava SAD-om, no glasovi koji joj se protive postaju sve glasniji (Rothstein, Jacobsen, i Wilder, 2008, Gatto, 2010).

Kurikulumske reforme u Finskoj

Finska je relativno mlada država koja je svoju samostalnost dobila 1917. kada se osamostalila od Sovjetskog Saveza. Nakon Drugog svjetskog rata, ponovno se morala izboriti za svoju samostalnost uz velike ekonomske gubitke. Škola je u ovom periodu odgovarala potrebama ruralnog stanovništva, ali ne i modernom industrijskom društvu koje se razvijalo. Većina Finaca završavala je školu nakon 6. razreda osnovnog obrazovanja, a samo oni u velikim općinama imali su mogućnost nastavit školovanje (OECD, 2011).

Kurikulum u Finskoj temeljio se na nasljeđu Herbartovske didaktike i „nastavnog plana" koji je u Finsku implementiran 1930-ih godina. Naglasak je bio na nastavnim predmetima, sadržaju poučavanja i usvojenim znanjima. Od 1960-ih veliki utjecaj na finski kurikulum ima znanstvena djelatnost J. Deweya koja jasno navodi da u organizaciji učenja djece, u središtu kurikuluma, ne mogu biti nastavni predmeti i sadržaji (Vitikka, Krokfors i Hurmerinta, 2012).

U Finskoj je poslije 2. svjetskog rata postojao dvojni sustav kojim su se učenici od 7. – 9. razreda dijelili u tri smjera: strukovni i praktični, „opći" s jednim stranim jezikom te „opći" napredni s dva strana jezika koji je uvelike umanjivao mogućnost horizontalne prohodnosti (Sahlberg, 2012). Međutim. u drugoj polovici 60.-ih stvorena je zakonska regulativa (1966) te nacionalni kurikulum (1972) kao i jedinstvena obvezna devetogodišnja opća osnovna škola *peruskoulu* (1972). Od 1970–ih postojala su dva međusobno povezana perioda promjena, koja su bila različita u logici pristupa promjeni i inovacijama. S jedne strane principi reforme kreirani su u suglasju s potrebama ostalih javnih politika. S druge strane, ideje o obrazovnoj promjeni preuzimale su se iz prijašnjih primjera dobre prakse, te je stvorena ujednačenost između dvije struje u obrazovanju: progresivne i tradicionalne (konzervativne) (Sahlberg 2010). Reforma općeg obrazovanja potaknula je sljedeća stajališta: zajedničko poučavanje svih učenika u istoj školi i razredu zahtijevalo je novi pristup učenju i poučavanju, profesionalna orijentacija i savjetovanje postali su obvezni dio kurikuluma, bila je nužna nova filozofija obrazovanja: da svi učenici mogu učiti ako im se pruže prave mogućnosti i potpora (Välijärvi, 2003).

Prvi nacionalni kurikulum bio je izrazito centraliziran i već 1985. godine reforme su osigurale veću autonomiju učitelja i decentralizaciju. Do tada je, kao ostatak dvojnog sustava, prevladavalo odvajanje učenika u razrede s obzirom na uspjeh. Reforma kurikuluma 1985. zaustavila je ovu praksu i postavila više standarde za sve učenike. Lokalne zajednice dobile su veću moć odlučivanja, a učenik je postavljen u središte procesa. Decentralizacija se nastavila i 1990-ih. Tako su reformom iz 1994. lokalne vlasti dobile veću mogućnost donošenja odluka. Škole su mogle samostalno odlučivati kako raspodijeliti financijska sredstva, a ukida se školski nadzor (školska inspekcija).

Donošenje odluka na razini škola postalo je središnji dio procesa izrade kurikuluma. Uslijedila je velika reforma 1998. godine, stavljen je naglasak na ciljeve, učenička prava i obveze ali i testiranja i evaluaciju, ne bi li se stekao uvid o ostvarivanju ishoda učenja. Ipak, cjelovito testiranje na razini države nije uvedeno. Reforma 2004. naglašava normativnu ulogu kurikuluma i ponovno ojačava ulogu države kako bi se smanjile razlike s obzirom na lokalnu upravu, a prvi put su uvedeni nacionalni kriteriji za ocjenjivanje (Vitikka, Krokfors i Hurmerinta, 2012).

Tablica 5.
Distribucija nastavnih sati u osnovnom obrazovanju u Finskoj (Ministry of Education and Culture; 2015).

Nastavni predmet	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**Ukupno**
Materinski jezik	14			14			14			42
A - jezik			-------- 8					8		16
B - jezik				---------- 6						6
Matematika	6			12			14			32
Znanost o okolišu	Znanost o okolišu i prirodne znanosti									31
Biologija i Geografiija			9			3		7		
Fizika i Kemija						2		7		
Zdravstveni odgoj								3		
Religija/Etika			6				5			11
Povijest i Društvene znanosti			---------- 3					7		10
Glazbeni	Umjetnost i praktični 4-					30 3-				56
Vizualne umjetnosti	Predmeti 26 4-					4-				
Ručni rad; Tehnički; Rad s tekstilom		4-				7-				
Tjelesni odgoj		8-				10-				
Domaćinstvo			---------- 3							3
Obrazovno i strukovno savjetovanje			---------- 2							2
Izborni predmeti			---------- (13)							13
Minimalan broj sati			19 19 23 23 24 24 30 30 30							222
Dobrovoljni A jezik			---------- (6)					(6)		(12)

Tri važna elementa finske obrazovne politike i promjene sustava od 1970-ih do danas (Sahlberg, 2012):

- nadahnjujuća vizija o tome kako izgleda kvalitetno javno obrazovanje: Finska se posebno posvetila izgradnji kvalitetne osnovne škole za svu djecu koja se financira javnim sredstvima i pod lokalnom upravom je - *peruskoula*. Ova vizija nadživjela je 20 vlada i gotovo 30 ministara.
- način na koji je Finska primala savjete (smjernice OECD-a i Europske unije). Unatoč međunarodnim utjecajima i posuđivanju politika Finska je pronašla vlastiti put izgradnje odgojno-obrazovnog sustava.
- sustavan razvoj primjerenih i poticajnih uvjeta rada nastavnicima i ravnateljima finskih škola Uz dobre plaće i vrhunsko obrazovanje Finski učitelji imaju slobodu primjenjivati stručno znanje; imaju nadzor nad kurikulumom, vrednovanjem znanja učenika, unapređivanjem nastave.

Na snazi je kurikulum donesen je 2004. godine, međutim Finska trenutno prolazi još jednu reformu kurikuluma osnovnog obrazovanja. Novi kurikulum donesen je krajem 2014., a lokalni kurikulum bit će izrađeni i implementirani do 2016/2017. Najavljene su izmjene u distribuciji nastavnih sati, te povećanje satnice za nastavne predmete: materinskog jezika, umjetnosti, ručnog rada i tjelesne kulture, kao i ranije uvođenje društvenih znanosti u 5. i 6. razredu (s obzirom na važeći kurikulum Tablica 5). Kroskurikulumske teme najavljuju se jedan sat tjedno od 7. do 9. razreda, a prirodne znanosti kao jedan predmet od 1. – 6. razreda, dok se od 7. – 9. razreda nastava iz ovog područja odvija se po predmetima biologije, kemije, fizike (*Future Basic Education – National objectives and distribution of lesson hours*, 2012).

Sahlberg (2012) sistematizira reforme u finskog obrazovnog sustava, te ih naziva tzv. Finski put (tablica 6). Reformu koja se ne odnosi prema učiteljima kao vršiteljima dužnosti i državnih politika, niti ih se uvlači u vrtlog kratkoročnih političkih ciljeva i interesa.

Tablica 6.
Glavni elementi Globalnog pokreta obrazovne reforme u usporedbi s finskom obrazovnom politikom od početka 1990-ih (Sahlberg, 2012, 158 - 159).

Globalni pokret obrazovne reforme	Finski put
Standardizacija poučavanja i učenja središnja vlast propisuje postavljanje jasnih, visokih očekivanja za sve škole, nastavnike i učenike radi poboljšanja kvalitete i pravednosti ishoda. Standardizacija podučavanja i kurikuluma kako bi se postigla dosljednost i zajednički kriteriji za mjerenje i podatke.	Prilagođavanje podučavanja i učenja postavljanje jasnog ali prilagodljivog nacionalnog okvira za planiranje kurikuluma na razini škola. Poticanje lokalnih i pojedinačnih rješenja za nacionalne ciljeve kako bi se pronašao najbolji način za stvaranje optimalnih mogućnosti podučavanja i učenja za sve. Prilagođeni planovi učenja za one koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe.
Usmjerenost na čitalačku i matematičku pismenost Osnovna znanja i vještine u čitanju, pisanju, matematici i prirodoslovlju predstavljaju primarne ciljeve obrazovne reforme. Obično se povećava broj sati za te predmete.	Usmjerenost na kreativno učenje Usmjerenost podučavanja i učenja na temeljito, široko znanje te pridavanje jednake važnosti svim oblicima razvoja osobnosti, moralnih osobina, kreativnosti, znanja i vještina.
Poučavanje propisanog kurikuluma Dostizanje viših standarda kao kriterij uspjeha i postignuća. Ishodi učenja su predvidivi i propisani na jednak način. Rezultati se često procjenjuju vanjskim standardiziranim testovima.	Poticanje preuzimanja rizika Kurikulumi koje izrađuju sami nastavnici za svaku školu omogućuju nove pristupe podučavanju i učenju te potiču preuzimanje rizika i neizvjesnosti u rukovođenju, podučavanju i učenju.
Posudba ideja o reformi usmjerenih na tržište Kao izvori obrazovnih promjena rabe se modeli upravljanja preuzeti iz poslovnog svijeta i primjenjuju u školama putem zakonodavstva ili nacionalnih programa. Takvo posuđivanje izjednačava škole i lokalne odgojno-obrazovne sustave s operativnom logikom privatnih tvrtki.	Učenje iz prošlosti i inoviranje Podučavanje poštuje tradicionalne pedagoške vrijednosti, kao što su stručna uloga nastavnika i odnos prema učeniku. Glavni izvor unapređenja škole nalaze se u starim, dokazanim, kvalitetnim metodama podučavanja.
Odgovornost i nadzor utemeljeni na testiranju Uspješnost škola i povećanje postignuća učenika blisko su povezani s procesima unapređenja, inspekcije te, naposljetku, nagrađivanjem škola i nastavnika. Pobjednici obično primaju novčane nagrade, a neuspješne škole i nastavnici se kažnjavaju. Kažnjavanje obično uključuje nepovoljne uvjete zapošljavanja i plaćanja nastavnika prema učinku.	Zajednička odgovornost i povjerenje Postupna izgradnja kulture odgovornosti i povjerenja u odgojno-obrazovnom sustavu koji cijeni stručnost nastavnika i ravnatelja da procijene što je najbolje za učenike. Usmjeravanje sredstava i potpore školama i učenicima za koje postoji opasnost od neuspjeha ili slabog napretka. Testiranje na temelju uzorka.

Rasprava i zaključci

Analiza radova i obrazovnih dokumenata različitih država u ovom radu potvrđuje da obrazovni sustavi diljem svijeta, već dugi niz godina, prolaze reforme i izmjene u svojim pokušajima davanja odgovora na zahtjeve društva (Fullan, 2001). Liessmann (2009) osporava tu nezasitnu glad za promjenom dok Delors (1998) tvrdi da previše uzastopnih reformi može značiti smrt za ostvarivost reforme. Isto tako, uslijed brojnih pokušaja reforme nametnutih od strane eksperata izvan škola i obrazovne politike u kojoj učitelji nemaju pravo donošenja odluka, obrazovni sustav pruža otpor reformi i škole pretvara u konzervativne institucije koje traže način očuvanja kontinuiteta (Stoll i Fink, 2000). Međutim, potreba za reformom obrazovanja je neupitna i nužna. Obrazovni sustav ne može izbjeći transformaciju i inovaciju odgojno-obrazovnog procesa (Rajić, 2013).

Reforme kurikuluma uvjetovane su kontekstom u kojem se nalazi obrazovni sustav. Uspoređujući različite modele nacionalnih kurikuluma; centralizirani nacionalni kurikulum u Republici Hrvatskoj i u Kini; decentralizirani i fleksibilni nacionalni kurikulum u Finskoj i gotovo potpuno nepostojanje nacionalnog kurikuluma u SAD-u, moguće je utvrditi određene zaključke.

Na prvi pogled dva potpuno suprotna pristupa kurikulumu koji su prisutni u Kini i SAD-u, ipak je moguće usporediti i svesti na zajednički nazivnik globalnih trendova u obrazovnim reformama. Uslijed pokušaja kontrole kvalitete sustava, uz nepostojanje konsenzusa saveznih država o nacionalnom kurikulumu, u SAD-u se pojavljuju nacionalni standardi ishoda učenja matematičke i jezične pismenosti (*Common core*). Njihovim testiranjem propituje se uspješnost obrazovnog sustava. Istovremeno, u pokušaju kontrole velikog obrazovnog sustava, u Kini se razvija izrazito centralizirani nacionalni kurikulum s ciljem razvoja „kineskog duha". Njegova se uspješnost ocjenjuje testovima na nacionalnoj i nadnacionalnoj razini. Kina i SAD pokušale su uz pomoć izvanjskih eksperata, po principu „odozgo prema dolje", nametanjem standarda i testiranjem ishoda učenja utvrditi odgovornost škola i učitelja za uspjehe svojih učenika. Unatoč prepoznavanju potrebe za decentralizacijom procesa donošenja odluka u obrazovanju trendovi u ovim državama zapravo teže njegovoj centralizaciji.

Finski kurikulum već je poslužio kao uzor državama koje nas okružuju (Slovenija i Bosna i Hercegovina). On je u velikoj mjeri decentraliziran, uspješno balansirajući između potreba lokalne zajednice i nacionalne politike, diferenciran i inkluzivan (prilagođen svakom pojedinom učeniku). Ideja društvene jednakosti i jednakih mogućnosti danas se u Finskoj promatra kao jednakost prilika za učenje u školama (Välijärvi, 2003). Ono što Hargreaves i Shirley (2009) nazivaju Četvrtim putem reforme Sahlberg (2012) naziva Finski put (tablica 6). Ovaj četvrti (Finski) put povezuje politiku, profesionalizam, javnu angažiranost oko nadahnjujuće društvene i obrazovne vizije napretka, mogućnosti i kreativnosti u svijetu u veće inkluzije, sigurnosti i humanosti (Hargreaves i Shirley, 2009, str. 71). Finski model svakako je nešto o čemu bi se trebalo promisliti u planiranju reforme obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Hrvatska ima dugogodišnju tradiciju centraliziranog, predmetnog nacionalnog kurikuluma tj. kurikuluma usmjerenog na kontrolu ulaznih faktora obrazovanja i detaljno određenje nastavnih sadržaja. Predmetna struktura kurikuluma u osnovi čini svojevrsnu presliku strukture znanstvenih disciplina (Baranović, 2006). Pokušajem uvođenja Nacionalnog okvirnog kurikuluma (NOK) dolazi do najave određenih promjena. Naime, predviđeni odgojno-obrazovni ciklusi NOK-a pretpostavljaju fleksibilnije programiranje od programiranja metodom indukcije koja se prakticira u programiranju razdvojenih nastavnih programa. Izradom Nacionalnog okvirnog kurikuluma započinje prelazak na kompetencijski sustav te se rezultati odgoja i obrazovanja iskazuju učeničkim kompetencijama (Vican i sur., 2007). Pri daljnjoj izradi kurikuluma i reformi koje slijede nužno se voditi načelom '*Manje diferencijacije, a više integracije'*, odnosno smanjivati broj nastavnih predmeta, osigurati integraciju srodnih predmeta i tema, napose na početku školovanja te u srednjim strukovnim školama. To bi svakako bilo primjerenije stilovima življenja, komuniciranja i učenja pripadnika net generacija.

Poučeni finskim iskustvom možemo uočiti da pravilo: '*svima jednako i svima isto*' u kurikulumima primarnog i sekundarnog obrazovanja rezultira nezadovoljstvom svih sudionika. Nastavni kurikulum koji se izrađuje prema nekom zamišljenom prosječnom učeniku obično ne zadovoljava nikoga. Taj logičan zaključak se u svijetu rješava proglašavanjem dijela nastavnog kurikuluma izbornim ili fakultativnim, pa učenici mogu, uz nastavnikovo vođenje prilagođavati kurikulum svojim mogućnostima, željama i očekivanjima.

Zbog različitosti u didaktičkoj terminologiji u Republici Hrvatskoj, uvjetovanoj srednje-europskom tradicijom nastavnih programa i uvođenjem kurikulumskog pristupa u obrazovanje u zadnjih dvadesetak godina, u didaktičkoj literaturi, a i u nastavnoj praksi, vlada velika neusklađenost. Neusklađenost na papiru uvjetuje neusklađenost u glavama, a samim tim i „neusklađenost" u nastavnom procesu. Naravno, to se odražava na kvalitetu nastavnog procesa, na razredno-nastavno i školsko ozračje, pa i na ishode odgoja, obrazovanja i učenja.

Trenutno, Republika Hrvatska najavljuje i započinje provedbu osnovnoškolskog obrazovanja i kurikuluma. U najavljenim reformama hrvatskog kurikuluma, koje ovog puta ne bi smjele ostati isključivo kozmetičke, nužno je uključiti sve dionike u obrazovnom sustavu. Osim reforme same organizacijske strukture obrazovnog sustava i organizacijskih pravila upravljanja obrazovnim

institucijama, znanstvenu i stručnu pozornost treba usmjeriti i na didaktiku sveukupne nastave te na didaktiku pojedinih nastavnih područja i predmeta. Naime, ukoliko se pažnja posveti isključivo strukturnoj reformi obveznog obrazovanja, velika je vjerojatnost da će pedagogija i didaktika koje prevladavaju u razredu ostati nepromijenjene. Ukoliko pak pokušamo djelovati isključivo na reformu pedagoških i didaktičkih oblika, promjene nikada neće zaživjeti uslijed institucionaliziranih modela ponašanja. Takvim zahvaćanjima zakonitosti upravljanja školom ostaju nepromijenjene (Agnus, 2004). No, prije same reforme nužno je utvrditi i propitati ključne vrijednosti na kojima se zasniva obrazovni sustav, a koje reguliraju obrazovni proces na razini meta-pravila.

Literatura

Agnus, M. (2004). *The Rules of School Reform.* London: RoutledgeFalmer,

Beyer, L. E. i Liston, D., P., (1996). *Curriculum in Conflict : Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform.* Teachers College, New York and London: Columbia University.

Bloom, S. B. (Ed.) (1956). Ta*xonomy of educational objectives: the ckasification of educational goals.* New York: Longmans.

Bruner, S. J. (1960). *The Proces of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklda Slap.

Cooper, B. S., Randall, V., E., (2008.), Fear and Privatization, *Educational Policy*. *22* (1), 204-227

Corcoran, T., Hoppe, M., Luhm, T. i Supovitz, J. (2000). *America's Choice Comprehensive School Reform Design: First-Year Implementation Evaluation Summary*. Penn Graduate School of Education, University of Pennsylvania.

Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće.* Zagreb: Educa.

English, F. W. (ur.) (2006) *Reform of Schools. Encyclopedia of Educational Leadership and Administration,* 857 – 861. New York: SAGE Publications, Inc.

Feng, D. (2006). China's recent curriculum reform: progress and problems. *Planning and Changing*. *37*, 1i2, 131–144

Fullan, M. (2001). *The NEW Meaning of Educational Change; third edition.* New York and London: Teachers College, Columbia University.

Gatto, J. T. (2010), *Oružja za masovna poučavanja*. Zagreb: Algoritam.

Giest, H. (2010). Reinventing Education: New Technology Does Not Guarantiee a New Learning Culture. *E-Learning and Digital Media, 7* (4) p 366-376.

Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R. (Ur.), (1992). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.

Hargreaves, A. (2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors (in) A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, 105 – 118; New York London: Springer International Handbooks of Education 23, Springer Science+Business Media B.V.

Hargreaves, A., i Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change.* CA: Corwin: Thousand Oaks

Kennedy, K., J. (2013). Shaping the School Curriculum in Chinese Societies (in) *Curriculum Innovations in Changing Societies : Chinese Perspectives from Hong Kong, Taiwan and Mainland China.* 3 – 13 (eds.) Hau-Fai, E. i Li, L. C. Rotterdam: Sense Publishers

Kennedy, K., J., Fok, P., K. i Chan. K., S., J. (2006). Reforming the curriculum in a post-colonial society: the case of hong kong. *Planning and Changing.* 37 (1i2), 111–130.

Kliebard, H. M. (2002). *Changing Course: American Curriculum Reform in the 20th Century.* New York and London: Teachers College, Columbia University.

Kridel, C. (2010). Systemic Reform Contributors (in) *Encyclopedia of Curriculum Studies*, (pp. 836 – 863): New York: SAGE Publications, Inc.

Lee, S. W. (ur) (2005). School Reform (u) *Encyclopedia of School Psychology*. New York: SAGE Publications Inc.

Leko, I. i Nola, Danica (1964). Osnovna škola – odgojno-obrazovna struktura. Zagreb: Školska knjiga.

Levin, H., M., (2000). *The Public-Private Nexus in Education*. National Center for the Study of Privatization in Education, New York: Teachers College

Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk

Matijević, M. (2013). Multimedijska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. (u) *Pedagogija i kultura* (Ur. Hrvatić, N. i Klapan, A.). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. 291-299.

Matijević, M. (Ur.) (1991). Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Möller, Ch. (1992). „Didaktika kao teorija kulrikuluma". U: Didaktičke teorije (Ur.) Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R.), Zagreb: Educa, str. 73-88

Nacionalni okvirni kurikulum (2011). (Ur.) R. Fuchs, D. Vican i I. Milanović Litre), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nanzhao, Z. i Muju, Z. (2007). *Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study.* International Bureau for Education. preuzeto: 1. 12. 2014. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf

Nastavni plan i program (2006). (Ur.) Dijana Vican i Ivan Milanović Litre. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanja u Republici Srpskoj (BiH). Preuzeto: 15. 03. 2015. sa: http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/05/5.2/Nastavni%20plan%20za%20osnovno%20vaspitanje%20i%20obrazovanje.pdf

Naša osnovna škola: odgojno-obrazovna struktura (1974). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.

National Core Curriculum for Basic Education (2004). Helsinki: Finnish National Board of Education.

National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards*. National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, Washington D.C. dostupno na: http://www.corestandards.org/

Nuredini, V. (2008). Unutarnja reforma osnovne škole na Kosovu. *Odgojne znanosti*. *10*(2), 463-480.

OECD (2011). Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results (in) *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States,* 117 – 135. OECD Publishing

Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine Preuzeto 15. 03. 2015.:
http://www.sobih.ba/siteoo/images/stories/galerije/Zakonska_akta/okvini%20npp.pdf

Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave: didaktički problemi reforme škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školske novine.

Poljak, V. (1988). Povijesna analiza unutarnje reforme osnovne škole. Studije i izvještaji 33, Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Predmetnik osnovne devetletne šole v Sloveniji (dostupno 05.01.2'15.) http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred_14_OS_4_12.pdf

Rajić, V. (2013). Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških rješenja reformskih pedagogija. *Pedagogijska istraživanja, 10*(1) 27-47.

Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system : how testing and choice are undermining education.* New York: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.

Reese, W. (2002). *Power and the promise of school reform: grassroots movements during the Progressive era;* reissued with a new introduction by Jeffrey E. Mirel. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland (2012). Future Basic Education – *National objectives and distribution of lesson hours*, the Ministry of Education and Culture, Finland dostupno na (20. 01. 2015.) http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Tulevaisuuden_perusopetus.html?lang=eniextra_locale=en

Rothstein, R., Jacobsen, R. i Wilder, T. (2008). *Grading Education: Getting Accountability Right.* New York London: Teachers College Press and EPI Book

Sahlberg, P. (2010). Educational Change in Finland (in) A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, (pp. 323 -342) New York London: Springer International Handbooks of Education 23, Springer Science+Business Media B.V.

Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske. Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Školska knjig:, Zagreb.

Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole:kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa

Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.

Šimleša, P (1977). *Na putu do reformirane škole*. Zagreb: HPKZ.

Šoljan, N. (2003). Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagogijskih razvoja U Vrgoč, H. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku Hrvatskog društva; Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (str. 23 – 43), Zagreb. Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Välijärvi, J. (2003). The System and How Does It Work: Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School *Education Journal, 31* (2), 2003 i 32 (1), 2004. 31 – 55.

Vican, D. (2011). Razvoj školstva i obrazovna politika u Republici Hrvatskoj (u) Domović i sur. (ur.) *Europsko obrazovanje: koncepti i perspektive iz pet zemalja;* (str. 158 – 178); Zagreb: Školska knjiga.

Vitikka, E., Krokfors, L. i Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development (u) Niemi, Toom i Kallioniemi (ur.) *Miracle of Education*. Sense Publishers, Rotterdam.

Yunhuo Cui i Yan Zhu (2014). Curriculum reforms in China: history and the present day. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque *: L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?* preuzeto 15 veljače 2015. URL : http:// ries.revues.org/3846

Zhao, Y. (2014). *Who's Afraid of the Bog Bad Dragon? Why China has the Best (and Worst) Education System in the World.* San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand

Milan Matijević
Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
milan.matijevic@ufzg.hr

Višnja Rajić
Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
visnja.rajic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 635-654

Methodology of curricular change: then and now

Milan Matijević and Višnja Rajić
Department of Eduaction, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Abstract

The paper analyses curricular reform within the process of learning and teaching in school. Authors have used historical comparative approach to research. The analysis of reform projects is directed at major changes during 20th and 21st century in the world as well as Croatia. During the first half of the last century curricular changes are carried out under the influence of the reform pedagogies movement. At that time projects such as labour school movement (G. Kerschensteiner, H. Gaudig), active school (A. Ferriere, C. Freinet i dr.) didactical projects and models initiated by pedagogues and teachers (J. Dewey, M. Montessori, R. Steiner, C. Freinet i dr.) are relevant. Second half of the last century was impacted by psychological and pedagogical scientific theories of learning and curricula (J. Piaget, L. Vygotsky, B. Bloom, R. Gagne, J. Bruner, E. Dale). At the beginning of 21st century two major trends in educational reforms are recognised: on one hand - global education reform movement (GERM) where amongst other attention of educational experts is focused on international evaluation results such as PISA (2000. - 2012.) as well as recommendations of European Parliament and of the Council of Europe (2006) on key competences for lifelong education, and on the other hand alternative reform movement (Sahlberg, 2011). Analysis of the large number of studies of curricular change shows that they are often done as partial (individual curricular elements, curriculums of a specific subject or area) or holistic (curriculums of certain school level or school). The authors try to determine and explain the methodology of curricular change in school.

Keywords: *compulsory education ; curricular change; didactical reform; internal reform*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 655-664

Udžbenik u novom medijskom okruženju

Nikola Mijanović
Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet Nikšić, Sveučilište Crne Gore

Sažetak

Usljed sve ubrzanijeg generiranja novih stručnih i znanstvenih informacija, udžbenik, uz nastavnika, nije više jedini izvor i rizničar znanja. Njegova tradicionalistička koncepcija i uloga u procesu nastave i učenja ozbiljno je podrivena gotovo neslućenim dostignućima suvremene obrazovne i informaciono-komunikacijske tehnologije. Ove tehnologije, podržavane najsvrsishodnijim didaktičko-metodičkim paradigmama i teorijama učenja, omogućile su koncipiranje, produkciju i primjenu novih obrazovnih medija i strategija učenja. Riječ je o računalima, elektronskim udžbenicima, kompakt diskovima, CD-romovima, „pametnim" mobilnim telefonima, internetu i sl. Tako je kreirano posve novo medijsko okruženje u kome ostaje sve manje prostora za korištenje tradicionalnog udžbenika. Zato bi bilo nužno da autori udžbenika konačno shvate tu objektivno datu informacijsko-tehnolologijsku zbilju i učine dodatne napore kako bi se oni osuvremenili i za učenike postali interesantnijim u koncepcijsko-sadržajnom, instruktivno-spoznajnom, didaktičko-metodičkom, tehničko-estetskom i svakom drugom smislu. Od tako koncipiranog udžbenika očekuje se da korisnike motivira za stjecanje funkcionalnih znanja i vještina otkrivanjem i istraživanjem. Njegova sadržajna i didaktičko-metodička aparatura mora permanentno da inspiriše učenika na divergentno i kreativno mišljenje, efikasno rješavanje pitanja i zadataka problemskog tipa, uvodi pojedinca u tajne samostalnog i racionalnog stjecanja znanja bez posrednika, upućujući ga na druge spoznajne izvore, odnosno svrsishodno korištenje alternativnih obrazovnih medija.
Ključne riječi: *digitalni mediji; kreativnost; kurikulum; školska knjiga; učenik.*

Uvod

Udžbenik, kao namjenski pisana i posebice didaktičko-metodički oblikovana školska knjiga, ima dugu i bogatu tradiciju. Sve ozbiljnije promjene u njegovoj koncepcijskoj strukturi i funkciji odvijale su se paralelno sa reformama odgojno-obrazovnih sustava, odnosno njihovim ciljevima, sadržajima, organizacijama i tehnologijama nastave i učenja. Na povjesno-kritičnim razmeđima razvoja školstva, odbacivane su stare i inaugurirane nove pedagoške koncepcije, uvjetujući ozbiljne promjene u sadržajnim, didaktičko-metodičkim i drugim aspektima udžbenika. Inovacije ovog tipa bile su uglavnom u funkciji neposrednog sprovođenja izabrane odgojno-obrazovne politike i doktrine u školskoj praksi. S tim u vezi, posebice bismo apostrofirali posljednje decenije devetnaestog stoljeća, budući da su upravo tada u zapadnoj Europi uslijedile ozbiljnije pedagoško-koncepcijske reforme, šire poznate pod imenom "nova škola". Na tim fundamentalnim premisama, nešto kasnije, razvile su se ideje "aktivne škole", "radne škole", "djelatne škole" i sl. Pod njihovim utjecajem udžbenik je dobijao nove sadržajno-strukturalne i didaktičko-metodičke forme, uloge i zadaće. Umjesto klasičnog udžbenika herbartovskog tipa, koji je bio više okrenut nastavniku nego učeniku, izmijenjena školska paradigma zahtijevala je znatno drugačije njegovo koncipiranje i oblikovanje. Intenzivno se tragalo za udžbenikom koji će efikasnije animirati pozornost učenika, odnosno poticati razvitak njegovih kognitivnih, emocionalnih, psihomotoričkih i drugih potencijala.

U suvremenim uvjetima težište školske odgojno-obrazovne djelatnosti sve više se pomjera ka učeniku s ciljem da se maksimalno mobiliziraju njegove osobne mentalne, emocionalne, manipulativne i operativne sposobnosti. Polazeći od tih opredjeljenja, udžbenik mora biti koncipiran tako da učenika stavlja u središte svekolike odgojno-obrazovne zbilje. Štoviše, očekuje

se da on svoje korisnike dodatno potiče na kontinuiranu i istrajnu aktivnost u kojoj će dominirati funkcije logičkog, divergentnog i konstruktivističkog mišljenja, brzo identificiranje i otkrivanje uzročno-posljedičnih veza i odnosa između proučavanih fenomena, procesa i pojava, te izvođenje valjanih sudova, zaključaka i generalizacija. Iz ovakvog, novostvorenog konteksta, proističu sve složeniji zahtjevi prema udžbeniku, a posebice ako imamo u vidu spoznaju da on odavno nije glavni, ali ni jedini izvor, odnosno sredstvo za stjecanje učeničkih znanja, vještina i navika. Stoga je nužno, ne samo često preispitivati, inovirati i aktualizirati sadržaje i forme, već i sveukupnu njegovu didaktičko-metodičku aparaturu. Ovo tim prije, ako se ima u vidu činjenica da učenicima danas stoje na usluzi raznovrsni, znatno zanimljiviji od udžbenika, izvori i sredstva, odnosno medijske, multimedijske i druge informacijsko-komunikacijske tehnologije. Riječ je o posve novom školskom medijskom i socijalnom okružju pod čijim se sve moćnijim utjecajem reducira prostor i potreba za korištenjem udžbenika klasičnog tipa. Ove, objektivno date, civilizacijsko-razvojne zakonomjernosti morali bi prvenstveno da budu svjesni autori udžbenika, kako bi uložili dodatne napore u smislu njihovog temeljitijeg znanstvenog proučavanja i na tim najnovijim spoznajama koncipirali (sadržajno-koncepcijski, didaktičko-metodički i likovno-grafički) svrsishodnije, zanimljivije i kvalitetnije modele i tipove udžbenika.

Osnovne značajke suvremenog udžbenika

U stručnim i znanstvenim publikacijama susrećemo brojne pokušaje autora da definiraju sam pojam i suštinu udžbenika. Tom prilikom kao referentni okvir koriste njegove posebnosti u odnosu na običnu školsku knjigu, didaktičko-metodičku aparaturu i čitav niz drugih pedagoških zahtjeva i standarda koje udžbenik mora ispunjavati. Prema tome, udžbenik je školska knjiga „u kojoj se znanstveni ili stručni sadržaji prerađuju na poseban način, prema određenim pedagoškim, psihološkim i didaktičko-metodičkim načelima ...“ (Malić, 1986, str. 7). S pretenzijom da šire elaborira pojam, svrhu i vrste udžbenika, Bezić (1983) kaže da je to najrasprostranjenija školska knjiga, koja je preživjela brojne promjene, ali je uvijek uspjela da zadrži svoja primarna obilježja tj. da predstavlja pouzdan izvor znanja, da je namjenski pisana i da je pedagoško-didaktički oblikovana. Shvatajući ulogu i svrhu udžbenika u suvremeno organiziranoj nastavi, (Španović, 2006, str. 286) kaže da je on “vodič za nastavnike u izvođenju nastavnog procesa i metodički priručnik za uvođenje učenika u metode i tehnike intelektualnog rada sa knjigom“.

Pitanje što je suvremeni udžbenik samo na prvi pogled izgleda jednostavno, mada je na njega teško dati općeprihvatljiv odgovor. Suština i značaj tog pojma ne može se temeljiti samo na vremenskoj dimenziji, odnosno “suvremenost” poistovjećivati sa onim udžbenikom koji se trenutno koristi u realnom (sadašnjem) vremenu i konkretnom socijalnom prostoru. Ako bismo isključivo vrijeme i mjesto upotrebe udžbenika uzimali kao jedini kriterij njegove suvremenosti, onda bi svaki trenutno korišteni udžbenik u nastavi zaslužio taj prestižni atribut. Izvjesno je da suvremenost i aktualnost nisu jednoznačni pojmovi. Udžbenik, npr. može imati izvjesna svojstva suvremenosti a da istodobno njegovi sadržaji u potrebnoj mjeri ne odražavaju najnovija dostignića predmetno-znanstvene discipline ili domicilnog odgojno-obrazovnog područja. S druge strane, udžbenik može biti po sadržajnoj strukturi aktualan a da po mnogim relevantnim karakteristikama nije suvremen. U kojoj će mjeri udžbenik sublimirati najnovija dostignuća iz određene znanstvene discipline, između ostalog, ovisi i od aktualnosti školskog kurikuluma konkretnog nastavnog predmeta, prema čijoj strukturi bi on, zapravo, trebalo da bude i namjenski pisan.

Prema tome, pod suvremenošću bismo podrazumijevali čitav niz različitih svojstava udžbenika. Ona se, prema mišljenju Mijanovića (1999) prvenstveno zrcale u mogućnostima poticanja učenika u procesu realiziranja globalnih odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka; ciljeva i zadataka škole, odnosno konkretnog nastavnog predmeta. Prema tvrdnjama Bezića (1983), Malića (1986), Dmitrijevič Zujeva (1988) i drugih, *suvremeni udžbenik bi trebalo da*: bude koncipiran prema zahtjevima i strukturi kurikuluma nastavnog predmeta za čije izučavanje je namijenjen; potiče i motivira učenika na aktivni rad i učenje; upućuje ga na različite izvore znanja; korespondira (horizontalno i vertikalno) sa drugim udžbenicima istog ili sličnog tipa škole; egalitarno do-

prinosi ostvarivanju informativnih, formativnih i odgojnih ciljeva i zadataka nastave; uvažava specifičnosti odgojno-obrazovnog i nastavnog procesa; potiče i osposobljava učenika za samostalno stjecanje znanja i cjeloživotnog obrazovanja; ispunjava najviše standarde u idejnom, spoznajnom, sadržajno-stručnom, estetskom, jezičkom, grafičko-tehničkom i didaktičko-metodičkom smislu. Studiozno proučavajući ovu aktualnu problematiku, Poljak (1980), između ostalog, kaže da suvremeni udžbenik implicira čitav niz svojstava, zahtjeva i standarda koje postavljaju najnovije didaktičke teorije. Na njihovim zasadama razvija se nova teorija o udžbeniku kao neposredan produkt temeljitih teorijskih i empirijskih proučavanja škole i udžbenika shvaćenih u njihovom dijalektičkom jedinstvu.

Nesporno je da se odgojno-obrazovni proces u školi odvija prema unaprijed determiniranom kurikulumu. Njegovu strukturu uglavnom sačinjavaju: odgojno-obrazovni ciljevi, sadržaji, nastavne metode, mediji i pristupi, uključujući i instrumente za vrednovanje samog procesa ali i ostvarenih ishoda, odnosno učeničkih postignuća. Da bismo nepristrasno vrednovali svrsishodnost pojedinih elemenata iz nastavnog kurikuluma, odnosno odgojno-obrazovnog rada u cjelosti, nužno je koristiti holistički pristup. "To znači da ne možemo pružiti zadovoljavajuće znanstveno objašnjenje evaluacije procesa i rezultata ako to ne dovedemo u vezu s ciljevima, sadržajima i didaktičkim strategijama" (Matijević i Radovanović, 2011, str. 190). Sukladno tome, nemoguće je doći do prihvatljivog znanstvenog objašnjenja o učinkovitosti nastavnih medija, uključujući i udžbenik, ako kao osnovu za to ne uzmemo ciljeve, sadržaje i didaktičko-metodičke strategije, odnosno objektivno dato medijsko okružje u kojem se konkretni udžbenici koriste. Nedvojbeno je da svaka epoha razvitka školskog sistema nosi prepoznatljiv žig svog vremena. Sve su one manje-više utjecale na razvoj pedagoško-didaktičke znanosti i škole, na čijim su se zasadama afirmirale stanovite nastavne koncepcije, odnosno metodičke strategije. One su, između ostalog, odgovorne za koncipiranje i produkciju prepoznatljivih modela udžbenika kao simbola "prirodne, civilizacijske, kulturne, tehnološke i znanstvene identifikacije" (Žužul, 2007, str. 418). Zato je umjesno tvrditi da je udžbenik zrcalo trenutačnog stupnja razvoja društva, odnosno njegove sveukupne odgojno-obrazovne teorije i prakse.

Znanstvenim istraživanjem do suvremenog udžbenika

Nema sumnje da je udžbenik, kao jedan od najstarijih izvora znanja i najefikasnijih sredstava za njihovo posredovanje, nužno permanentno proučavati i osuvremenjivati. Da bi ta istraživanja rezultirala očekivanim ishodima, valja najprije precizno identificirati i utvrditi kriterije i standarde za vrednovanje njegove kvalitete. Riječ je o ključnim parametrima koji moraju biti jasno definirani budući da oni zapravo predstavljaju pouzdane etalone za objektivno vrednovanje pojedinih svojstava i udžbenika u cjelosti. Ukoliko se na temelju pouzdano utvrđenih kriterija i standarda sprovede objektivna evaluacija udžbenika, onda zacijelo neće biti teško izvesti valjane zaključke o razini njegove suvremenosti i aktualnosti. Međutim, ovim se ne rešava krucijalno i najaktuelnije pitanje – *kako* doći do željenog modela udžbenika koji bi budućim autorima služio kao egzemplar.

Prethodno apostrofirani problem je nemoguće adekvatno riješiti bez cjelovitog i temeljitog znanstvenog proučavanja. Da bismo ponudili bar donekle prihvatljiv odgovor na pitanje *"kako"* proučavati udžbenik, trebalo bi se prema mišljenjima Matijevića (2011), Mijanovića (1999), Vučenova (1988) Španović (2006) i drugih, opredijeliti za njegovo holističko i longitudinalno znanstveno proučavanje, utemeljeno na neposrednoj primjeni različitih metodologijskih paradigmi. Ako se npr., opredijelimo za empirijsko-eksperimentalni pristup, onda smo - svjesno ili nesvjesno - pristali na metodologijsku, odnosno znanstveno-istraživačku jednostranost. Takav pristup, u najboljem slučaju, može rezultirati prihvatljivim odgovorom na pitanje u kojoj je mjeri, konkretno proučavani udžbenik, dobar ili loš. Uz korektnu uporabu tog pristupa moguće je preispitati neka svojstva udžbenika, tako što bi se dobijeni rezultati usporedili s unaprijed precizno definiranim standardima. Za ove svrhe nužno je koristiti raznovrsne znanstveno-istraživačke metode, tehnike i instrumente. Osnovna manjkavost ovog metodologijskog pristupa jeste u tome

što nikada na taj način nećemo doći do visoko-kvalitetnog, suvremenog i poželjnog modela udžbenika. Uz pretpostavku da prikupimo pouzdane činjenice koje upućuju na zaključak da fokusirani udžbenik, ili više njih, ne zadovoljavaju postavljene standarde to, još uvijek, nije gotovo nikakva poruka, a još manje putokaz budućim autorima u smislu što im valja činiti kako bi novi udžbenici imali manje nedostataka. Ovim stavom uopće ne kanimo dovesti u sumnju potrebu empirijskog proučavanja udžbenika, naprotiv takav je pristup nužan, ali ne i posve dovoljan uvjet, u procesu cjelovita njegova proučavanja i na toj spoznajnoj osnovi koncipiranja i oblikovanja poželjnijeg modela udžbenika. U tom smislu, Rosandić (2010.) ističe da se prigodom vrednovanja udžbenika može najsvrsishodnije rabiti kritičko-analitička i empirijska metodologija. Kritičko-analitička metodologija, prema njegovom mišljenju, treba da bude fokusirana na stručne recenzije sintetičkoga tipa, odgovorne za vrednovanje osnovnog sadržaja i njegove znanstvene utemeljenosti, uključujući datu didaktičko-metodičku aparaturu i njezinu usklađenost s teorijskim dosezima matične metodike. U proces sveobuhvatnog vrednovanja treba također uključiti i likovno-grafičku komponentu udžbenika. Razumije se da sva tri aspekta iste recenzije moraju biti fokusirana na vrednovanje kvalitete i razine interdisciplinarnog utemeljenja konkretnog udžbenika. Zatim treba da usljedi empirijska, odnosno eksperimentalna provjera udžbenika u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Problem temeljitog i sveobuhvatnog znanstvenog proučavanja udžbenika treba povjeriti timu istraživača formiranom od stručnjaka različitog profila i oblasti interesovanja, kako bi se osigurao interdisciplinarni pristup. S tim u vezi, najprije bi trebalo temeljito proučiti najkvalitetnije domaće udžbenike, te osmisliti i definirati nove teorijske pretpostavke, koristeći pri tom najcjelishodnije metodologijske paradigme, a sve u cilju obogaćivanja postojećih i konstruiranja novih teorijskih i empirijskih spoznaja o udžbeniku. Te nove spoznaje trebalo bi primjenom komparativnog pristupa, Španović (2006) osnažiti adekvatnom analizom najkvalitetnijih udžbenika iz razvijenijih regiona svijeta. Izvjesno je da na tim prostorima postoje izvanredno uspješna rješenja. Međutim, ona se ne smiju nekritički i lakomisleno preuzimati. Štoviše, njih je nužno prethodno studiozno analizirati, komparativno i empirijski provjeravati, a zatim prilagođavati domaćim potrebama, interesima i mogućnostima. To iziskuje stanovitu mudrost, strpljenje i kvalitetno organiziranu stručnu selekciju, u protivnom će zavladati stihijsko preuzimanje tuđih rješenja koja mogu biti više štetna nego korisna. Stoga bi timski rad, odnosno interdisciplinarni pristup, trebalo podržavati, ne samo u fazi proučavanja udžbenika, već i u procesu njegovog koncipiranja i konačnog oblikovanja.

U neposrednoj vezi s ovim zaista aktualnim problemom jeste i pitanje – *„tko"* treba da piše udžbenik. Naime, sve su učestaliji zahtjevi iz prakse da se pisanje udžbenika isključivo povjerava stručnjacima bogatog nastavničkog iskustva. Ako bismo na to apriori pristali, onda bi to zapravo značilo da autori iz prakse, na osnovu dugogodišnjeg prosvjetnog iskustva, pišu udžbenik o čijoj će kvaliteti ta ista praksa donositi konačne sudove. Takva orjentacija upućuje na paradoksalnu nakanu da se problem izmjesti u tajnoviti zamak iz kojeg se ne naziru mogući, a još manje prihvatljivi izlazi. Opredjelimo li se za drugu krajnost, tako što ćemo pisanje udžbenika povjeriti isključivo teoretičarima, rizikujemo da će njegovi sadržaji biti suviše opterećeni apstraktnim raspravama i moglovitim konstruktima, udaljenim od života, realnosti i prakse, odnosno lišeni svake funkcionalne vrijednosti. Izvjesno je da bi takav udžbenik za učenika i nastavnika bio malo koristan, nerazumljiv i u osnovi neprikladan za svakodnevni rad i učenje. To zapravo znači da autorstva budućih udžbenika Mijanović (1999) treba prvenstveno povjeravati timovima najiskusnijih i najkompetentnijih stručnjaka (teoretičara i praktičara) spremnih i sposobnih da maksimalno uvaže sve njegove suvremene karakteristike, zahtjeve i standarde.

Specifičnosti novog medijskog okruženja

Šezdesetih godina prošlog stoljeća započinje sve efikasnija primjena dostignuća suvremene obrazovne tehnologije u pedagoškoj teoriji i praksi. Upravo to razdoblje koincidira sa orkestriranim i sve intenzivnijim kritikama pa i eksplicitnim osporavanjima potrebe i funkcije koriš-

nja udžbenika u procesu nastave i učenja. To ne znači da udžbenik nije kritiziran i znatno ranije. Razlika je samo u tome što su njegove kritike iz drevne prošlosti bile znatno ređe, blaže i dobronamjernije. Istina, udžbenik je u tom dobu bio nezamjenjiva školska knjiga i uz nastavnika jedini izvor znanja. Imao je primarnu misiju u određenom vremenu i objektivno datom socijalnom i odgojno-obrazovnom okružju. Usljed sve moćnijeg utjecaja novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, udžbenik gubi svoju primarnu ulogu, budući da se danas u procesu nastave i učenja sve efikasnije koriste moderni medijski i multimedijski izvori znanja.

Primjera radi, generacije rođene prije Drugog svjetskog rata i nešto ranije pamte vremena u kojima je radio prijemnik bio privilegija samo dobro materijalno situiranih obitelji. Šezdesetih godina minulog stoljeća posjedovanje televiziijskih prijemnika bio je prestižni simbol rijetko finansijski dobro situiranih domova. Prije samo jednog desetljeća poneki student bi se u neformalnom razgovoru sramežljivo pohvalio da posjeduje računalo. Koliko se to stanje promijenilo u pozitivnom smislu ilustrativno svjedoči činjenica da je danas gotovo nemoguće susresti studenta koji će izjaviti da doma nema kakvo-takvo računalo. Ako je to točno, onda je to svakako ohrabrujuća informacija, mada ne smijemo isključiti vjerojatnoću da se oni koji nemaju ovu relativno skupu "igračku" srame da to otvoreno priznaju. Sve da u našoj objektivno datoj zbilji ima i takvih, skloni smo vjerovati da su oni ipak u manjini. Uz sve ovo treba dodati i podatak da je 2014. godine na prostoru Crne Gore u funkciji bilo više mobilnih telefona od ukupnog broja stanovnika. Ovo su samo izvjesni indikatori koji zorno pokazuju koliko se za relativno kratko vrijeme promijenilo naše medijsko okruženje. Njegovu osnovu situira: "računalo, internet, mobilni telefon, multimedijski softver, tablet računalo, smart-mobitel i društvene mreže" (Topolovčan i Kekez, 2013, str, 313). Tako je uspostavljena nova medijska infrastruktura koja nudi korisnicima znatno povoljniji ambijent za produkciju, prijenos, prijem i konzultiranje raznovrsnih informacija. Bez obzira na tu objektivno datu civilizacijsko-informacijsku i tehnologijsko-razvojnu zakonomjernost, nitko danas pouzdano ne zna kako, koliko i u koje svrhe učenici i studenti koriste nove informacijsko-komunikacijske tehnologije. Čini se izvjesnim samo to da one ne mijenjaju samo objektivno odgojno-obrazovno okruženje, već i sveukupni stil rada, ponašanja i življenja svakog čovjeka. Novostvoreno medijsko okružje izaziva neslućene konzekvence po odgojno-obrazovnu, kulturnu, profesionalnu i svaku drugu ljudsku djelatnost. Gotovo su nevjerojatne njegove implikacije na sferu učenja, rada, zabave i međuljudskog komuniciranja. U takvim uvjetima, umjesto udžbenika, knjiga i drugih tiskanih medija u nastavi se, sve masovnije koriste raznovrsni softveri, npr.: učenje prema precizno datoj uputi, učenje vježbanjem, učenje otkrivanjem, usmjeravano učenje, učenje kroz igru, razonodu i zabavu (Bodendorf, prema Issing, 2002). Ovisno od vrste, prirode i cilja učenja kompjuterski softver može pružiti različite obrazovne usluge. Uglavnom ih personificiraju mentorska, tutorska, tematska ili konzultantska poučavanja i učenja. Riječ je o svrsishodno dizajniranim softverima koji impliciraju uporabu fleksibilnih didaktičko-metodičkih strategija i pristupa. Nastali su kao rezultat sinkroniziranih informacijsko-tehnologijskih, psihologijsko-pedagogijskih i didaktičko-metodičkih znanstvenih spoznaja. Na tim novim interdisciplinarno i multidisciplinarno utemeljenim spoznajama konstituirana je nova pedagogijska disciplina - medijska didaktika. Tako su stvoreni nužni preduvjeti za dizajniranje multimedijskog obrazovnog softvera, čija uporaba u procesu nastave i učenja omogućuje simultano animiranje kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih potencijala učenika, koji su u prilici da stječu znanja i vještine radeći i rade učeći.

Naime, stvorena je nova društveno-civilizacijska scena, pokrivena posve novim medijskim izvorima, koji sve ozbiljnije ugrožavaju doskora neprikosnovenu poziciju udžbenika u odgojno-obrazovnom procesu. Drugo je pitanje što i koliko pouzdano znamo o prednostima i ograničenjima tih novih medijskih i multimedijskih izvora, koje tako zdušno preporučuju njihovi proizvođači i promicatelji. Izvjesnim se, u ovom trenutku, čini samo to da su naše spoznaje o tim novim medijima veoma skromne, znanstveno nepouzdane pa zbog toga sporne i nedostatne. Znamo li da li, kako i na koje sve načine to novo medijsko okruženje utječe na devijantna, civiliziranom društveno nepojmljiva i destruktivna ponašanja naše mladeži? U vezi s tim Peco i Peco (2013, str. 29) kažu: "Nažalost, kao i u većini drugih društvenih situacija, problem se samo konstatuje kao

posljedica novih stvarnosti bez i najmanjeg pokušaja da se definiraju mehanizmi zaštite djece i omladine". Riječ je o iznimno značajnom problemu koji se ne smije marginalizirati, u protivnom je pitanje samo dana kada ćemo se početi baviti posljedicama sopstvene neodgovornosti, umjesto da pravovremeno identificiramo problem i temeljito ga proučimo, kako bismo bar donekle spriječili uzroke njegova neželjenog odgojnog utjecaja na našu mladež. Uvažavajući navedeno i bez pretenzije da prosuđujemo osnovanost kritike upućene na račun udžbenika, a istodobno ne dovodeći u pitanje novo, objektivno dato, medijsko nastavno i socijalno okružje, uključujući i pogodnosti koje ono pruža učeniku i nastavniku, nadamo se da će i u budućnosti, znatno kvalitativno inoviran u ključnim sadržajno-koncepcijskim i didaktičko-metodičkim komponentama poboljšan udžbenik, imati istaknutu ulogu u procesu odgojno-obrazovane djelatnosti.

Uloga udžbenika u novom medijskom okruženju

Analizom naših aktualnih zakonskih odgojno-obrazovnih akata shvatili smo da ona formalno-pravno podržavaju udžbenički pluralizam. To bi trebalo da znači da je nastavnik slobodan u izboru jednog od niza odobrenih udžbenika koje će i sam koristiti, odnosno preporučiti učenicima kao najsvrsishodnije izvore za savlađivanje sadržaja iz konkretnog nastavnog predmeta. Međutim, u nastavnoj praksi je situacija posve drugačija, budući da je nastavniku samo deklarativno dato pravo da bira jedan od dva ili više, od prosvjetnih vlasti odobrena udžbenika, a potom se školi i njemu "odozgo preporučuje" najkvalitetniji udbenik pa neka "demokratski izaberu". Ovakva praksa je tim apsurdnija ako imamo u vidu činjenicu da mnoge razvijene zemlje ne samo da podržavaju pluralistički izbor udžbenike, već i osnivanje alternativnih škola, koje, između ostalog, imaju znatno fleksibilnije poglede na tekstualne i druge medije. Prema Mladenoviću (2006) misli se tu prvenstveno na one škole koje svoje osnovne koncepcije temelje na pedagoško-didaktičkim paradigmama Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, Marije Montessori i Petra Petersena. Otvaranjem ovakvih i sličnih škola mijenja se, a nerijetko i sasma dovodi u pitanje opstanak udžbenika u nastavnom procesu. Osim toga, on se sve očiglednije potiskuje iz uporabe pod utjecajem izvan školskih izvora i za učenike znatno izazovnijih medija. Naime, u suvremeno organiziranoj nastavi sve češće se koriste tzv., *multimedijski tipovi udžbenika.* To su zapravo posebno oblikovani kompleti knjiga sinkronizirani s različitim izvorima emitiranja, prijenosa i prezentiranja stručnih i znanstvenih informacija. Riječ je o udžbeniku uz koji se simultano koristi „serija dijapozitiva, ili gramofonskih ploča, magnetofonskih traka, magnetoskopskih video i filmskih kaseta, ili su digitalizovane na CD - ROM i video diskovima" (Danilović, 1996, str. 60). Ovakav tip udžbenika ima stanovita preimućstva nad klasičnim. On, između ostalog, uspješnije uvodi učenika u samostalan rad, nudeći mu različito kodirane informacije koje istodobno djeluju na više spoznajnih osjetila; efikasnije ga upućuje u tehniku korištenja alternativnih izvora znanja i osposobljava za kontinuirano cjeloživotno učenje.

Svjesne te činjenice, razvijenije zemlje sopstvene knjižnice transformiraju u suvremene i fleksibilno opremljene dokumentacijske-info centre (školske medijateke), čije usluge nesmetano koriste učenici i nastavnici. On se, po pravilu, nalazi u središnjem dijelu školske zgrade, kojeg učenici posjećuju po potrebi i osobnom interesovanju u tjeku nastave ili izvan nje. Medijateka je namjenski arhitektonski projektiran i cjelishodno opremljen objekt raznovrsnim izvorima znanja, odnosno obrazovnim medijima, uključujući i neophodne tehničke uređaje i aparate za njihovo korištenje i posredovanje, te lako adaptibilnim prostorom i pokretnim namještajem za efikasno organiziranje svih oblika poučavanja i učenja, dostupnim njenim potencijalnim korisnicima – učenicima i nastavnicima Mijanović (2002). Ovako projektirane i opremljene medijateke, konačno počinje da gradi i koristi stanovit broj škola u našim najrazvijenijim regijama. Pod njihovim utjecajima i onim koje sve agresivnije vrši novo medijsko okružje, udžbenik gubi prerogative glavnog izvora znanja, odnosno neprikosnovenog scenarija za organiziranje nastave i učenje. U novostvorenim medijskim uvjetima, školi se postavljaju sve složeniji ciljevi i zadaci, čije realiziranje pretpostavlja korištenje raznovrsnih spoznajnih izvora i pristupa, uz znatno veću osobnu angažiranost učenika. To zapravo znači da će autori udžbenika i nakladnici u budućnosti "morati pristupiti osmi-

šljavanju novih modela udžbenika i drugog tiskanog materijala" (Matijević i Radovanović, 2011, str. 194). Očekuje se da to bude suvremeno koncipirana, sadržajno zanimljivija i kvalitetnije didaktički oblikovana knjiga, koja će poticati učenike na rad i učenje istraživanjem, eksperimentiranjem, otkrivanjem, rješavanjem pitanja i zadataka problemskog tipa, te njihovim upućivanjem na konzultovanje drugih izvora znanja. Riječ je o kreiranju sasma novog, fleksibilnijeg i aplikativnijeg scenarija koji će egalitarno podržavati zajednički stvaralački rad učenika i nastavnika. Unatoč tom zahtjevu, još uvijek je gotovo nemoguće pronaći udžbenik u kojem su date poučne upute i sugestije, te adekvatno izabrani primjeri i metodičke strategije potrebne njegovim korisnicima. Aktualni udžbenici, po pravilu, ne upućuju učenike na izvore u kojim treba tražiti šire, temeljitije i studioznije informacije, odnosno gdje, kako i pod kojim se oni uvjetima mogu konzultirati.

Živimo u vremenu u kojem stasava tzv. net-generacija koja je spremna da prihvati učenje, poučavanje i interakcijsku komunikaciju posredstvom novih medija u čijem okružju mora biti prostor i za upotrebu udžbenika suvremenog tipa, stvarajući tako povoljne uvjete za kombinirano učenje, šire poznato pod sintagmom *blended learning*. Naime, često se zapostavlja činjenica da nove generacije učenika imaju drugačije navike i obrazovne potrebe, one traže dinamičniju organizaciju nastave u kojoj će i sami biti aktivni sudionici. Oni će to zacijelo i postati samo uz uvjet da im se omogući slobodno eksperimentiranje, uspoređivanje, istraživanje, predlaganje i izvođenje vlastitih zaključaka. Težište takve nastave moralo bi biti na individualnoj aktivnosti, učenju s razumijevanjem tjekom koje će se smjenivati i komplementarno dopunjavati stvaralačko učenje, igra i rad. Riječ je o relativno novoj didaktičkoj paradigmi, prepoznatljivoj kao nastava orjentirana na učenika, za čiju svrsishodnu potporu treba koncipirati posve nove, znatno zanimljivije, fleksibilnije i pragmatičnije modele udžbenika, odnosno takvom pristupu upodobiti sve druge tiskane, medijske i multimedijske izvore. Samo senzibilno i maštovito didaktičko-metodički osmišljenim nastavnim scenarijem, podržavanim sinkroniziranom uporabom tradicionalnih i novih medija, koji će osigurati uspostavljanje interaktivnih personalnih i apersonalnih komunikacija, moguće je kreirati zanimljiviji odgojno-obrazovni ambijent po mjeri i zahtjevima učenika novog doba. U tako stvorenom odgojno-obrazovnom ozračju vidimo znatno izglednije prigode za efikasno korištenje udžbenika u procesu nastave i učenja, odnosno njegov opstanak u tom procesu u doglednoj budućnost.

Zaključak

Naša analiza, kao i one do kojih su došli prethodni istraživači, potvrđuje tezu da je udžbenik bio nezamjenljiv dio nastavnog procesa više od tri i pol stoljeća. On je u pojedinim razdobljima razvitka škole i nastave mijenjao svoju koncepcijsku, didaktičko-metodičku, likovno-grafičku aparaturu, odnosno primarne zadaće i svrhe. Bez obzira na tu spoznaju, nije teško zaključiti da je udžbenik od svog postanka do danas, po pravilu, uvijek bio više fokusiran na rad nastavnika nego učenika. Uostalom, prve školske knjige pisane su isključivo za potrebe nastavnika. Međutim, tužna je, ali nažalost i istinita, spoznaja da su mnogi školski udžbenici, još uvijek, preopterećeni tom svojom drevnom poviješću. To, zapravo, znači da oni više služe nastavnicima kao priručnici za pripremanje i organiziranje nastave, a manje učenicima kao izvori za samostalan rad i učenje, odnosno pouzdani putokazi njihova upućivanja na konzultiranje drugih spoznajnih medija.

Apostrofirajući ovaj problem, istodobno ukazujemo na zahtjev i potrebu organiziranog holističkog i interdisciplinarnog znanstvenog proučavanja udžbenika, s pretenzijom da se potencijalnim autorima ponude cjelishodne upute kao referentni okvir koji bi trebalo uvažavati prigodom pisanja i oblikovanja udžbenika u budućnosti. Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da su danas neposredni sudionici i protagonisti odgojno-obrazovnog procesa pripadnici tzv. net-generacije, koja živi u znatno izmijenjenom medijskom okružju. Nesporno je da ono ima višestruke reperkusije na organiziranje stila života, rada i obrazovanja mladeži, koja ima sve veće potrebe za uspostavljanje raznovrsnijih, bržih, intenzivnijih i za njih atraktivnijih oblika i formi komuniciranja. Tom prilikom mladi koriste različita sredstva i medije posredstvom kojih, između ostalog, dolaze do dragocjenih stručnih i znanstvenih informacija. Većina učenika obitava u znatno povoljnijim informaciono-komunikacijskim uvjetima u odnosu na one koje im nudi škola. To je zaci-

jelo jedan od uzroka njihova nezadovoljstva školom, nastavom, te koncepcijom i uporabom udžbenika koji utječu na organiziranje sveukupnog života i rada u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Učenici ta svoja negodovanja sve manje skrivaju, a pojedinci su katkad skloni da ih ispoljavaju na, civiliziranom čovjeku, nepojmljiv način.

Umjesto upornog ignoriranja ovih i sličnih problema, nužno je da prosvjetne vlasti, škole i njihovi kompetentni kadrovi poduzmu cjelishodne aktivnosti kako bi se učenicima ponudio novi, znatno atraktivniji, zanimljiviji i spoznajno efikasniji medijski i socijalizacijski ambijent. U novonastalom odgojno-obrazovnom okružju treba osmišljavati raznovrsne nastavne scenarije u kojima će se istodobno odvijati dinamična i svrhovita aktivnost nastavnika i učenika. Međutim, korištenje nove informaciono-tehnološke infastrukture u nastavi, koju personificiraju računala, internet, digitalizirana televizija i druga elektronska aparatura prikladna za atraktivne projekcije i interaktivno komuniciranje, neće sama po sebi rezultirati efikasnijim obrazovnim efektima, niti će ona po automatizmu zadovoljiti izrazito senzibilne potrebe i aspiracije učenika. Da bi se ta očekivanja ispunila, nužno je najprije promjeniti stil rada i ponašanja nastavnika. Oni bi morali više, nego do sada, da se oslanjaju na spoznaje novijih didaktičko-kurikularnih, konstruktivističkih i sličnih teorija učenja, s ciljem da se sveukupna nastava fokusira na učenika i razvoj njegova prirodnog psihofizičkog potencijala.

Drugim riječima, novo medijsko okruženje zahtijeva primjenu adekvatnih didaktičko-metodičkih strategija, s pretenzijom da se kod učenika razvije kultura učenja s razumijevanjem, uz maksimalni osobni angažman pojedinca, te međusobno uvažavanje i civilizirano komuniciranje, u kojem bi se naizmjenično smjenjivale aktivnosti rada, učenje, razonode i druženja učenika i nastavnika. Nema sumnje da je u ovako kreiranom školskom i nastavnom ambijentu, ostalo malo prostora za uporabu udžbenika tradicionalnog tipa. To ne znači da suptilnije sadržajno i spoznajno-problemski koncipiran, te istodobno i kvalitetnije didaktičko-metodički, grafičko-estetski i tehnički oblikovan udžbenik, neće i u doglednoj budućnosti zauzimati značajno mjesto u procesu suvremeno organizirane nastave i učenja.

Literatura

Bezić, K. (1983). *Tehnologija nastave i nastavnik.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Danilović, M. (1996). *Savremena obrazovna tehnologija.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Dmitrijevič Zujev, D. (1988). *Školski udžbenik.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Đorđević, J. (1998). Savremeni udžbenik i elektronski mediji. U N. Laketa (UR.), *Vrednosti savremenog udžbenika II* (str. 29-37). Užice: Učiteljski fakultet.

Issing, L. J. (1994). From Instructional Technology and Multimedia Didactics. *Educational Media International*. 31 (3), p.171-182.

Malić, J. (1986). *Koncepcija suvremenog udžbenika.* Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika.* Zagreb: Školske novine.

Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2013). Učenička evaluacija udžbenika. *Napredak: Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154 (3), 389-415.

Mijanović, N. (1999). Teorijsko-metodološki aspekti proučavanja savremenog udžbenika U N. Laketa (UR.), *Vrednosti savremenog udžbenika II* (str. 137-150). Užice: Učiteljski fakultet.

Mijanović, N. (2002). *Obrazovna tehnologija.* Podgorica: Obod, dd Cetinje.

Mladenović, U. (2006). Evropska dimenzija demokratizacije odnosa u školi. U O. Gajić (Ur.), *Evropska dimenzija promena obrazovnog sistema u Srbiji*, 2, (str. 127-142). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Peco, A. i Peco, J. (2013). Obrazovanje i mediji. *Educa - Časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, VI (6), 23-31.

Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.

Rosandić, D. (2010). *Udžbenici izmakli struci.* Zagreb. U: *Školskim novinama*, br. 8, 5, 23. veljače.

Topolovčan, T. i Kekez, A. (2013). Mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju i poučavanju pomoću novih medija. U M. Ljubetić i S. Zrilić (Ur.), *Pedagogija i kultura II* (str. 311-317). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Španović, S. (2006). Ka evropskim standardima za modelovanje udžbenika. U E. Kamenov (Ur.), *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja* (str. 284-290). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Vučenov, N. (1988). *Koraci ka savremenoj nastavi, učenju i udžbeniku.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Žužul, A. (2007). Udžbenik u nacionalnom kurikulum. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum* (str. 413-423). Zagreb: Školska knjiga.

Nikola Mijanović
Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet Nikšić, Sveučilište Crne Gore
Danila Bojovića bb, 81400 Nikšić, Crna Gora
niksi@t-com.me

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 655-664

Textbooks in the new media environment

Nikola Mijanović
Departement of Pedagogy, Faculty of Philosophy in Nikšić,
University of Montenegro, Nikšić, Montenegro

Abstract

Due to the increasingly rapid generation of the new specialized and scientific information, textbooks, along with teachers, are no longer the only source and treasury of knowledge. The textbook's traditionalist conception and role in the process of teaching and learning has been seriously undermined by the almost unimaginable achievements of modern education, information and communication technology. These technologies, supported by the most thought out didactic-methodological paradigms and theories of learning have enabled the design, production and implementation of new educational media and learning strategies. We here have in mind the use of computers, electronic books, compact discs, CD-ROMs, "smart" phones, the Internet, etc. Thus a completely new media environment has been created in which there is less room for traditional textbooks. Therefore, it would be necessary for textbook authors to finally understand this objectively given information-technological reality and make additional efforts to modernize and become more interesting for students in conceptual-content, instructional-cognitive, methodological, technical-aesthetic and other aspects. Thus conceived textbooks are expected to motivate users to acquire functional knowledge and skills by discovering and exploring. Their content and didactic-methodological apparatus must constantly inspire students to divergent and creative thinking and to an effective treatment of issues and problem tasks. They introduce individuals to the secrets of the independent and rational acquisition of knowledge, without intermediaries, directing them to other cognitive sources, i.e. the rational use of alternative educational media.

Keywords: *digital media; creativity; curriculum; school book; student*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 665-671

Diferencijalna dijagnoza školske fobije

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Katedra za psihologiju, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

S obzirom na raznolikost i multikauzalnost obilježja školske fobije te često problematično razlikovanje ovog fenomena u praksi od drugih poremećaja (anksioznih poremećaja, poremećaja raspoloženja ili poremećaja ponašanja u užem smislu), cilj ovoga rada jest rasvijetliti što školsku fobiju razlikuje od ostalih fenomena dječje i adolescentne psihopatologije sa sličnim karakteristikama kliničke slike.

Školska fobija je složeni psihopatološki fenomen koji nastaje kod školske djece i adolescenata. Smatra se razvojno pretjeranom tjeskobom vezanom uz opiranje napuštanju doma prilikom odvajanja od roditelja i odlaska u školu. Recentna svjetska istraživanja pokazuju da je školska fobija osim emocionalnih (osjećaj zabrinutosti, tjeskobe, straha, panike, razdražljivosti, tuge i sl.) praćena brojnim somatskim tegobama (bolovi u trbuhu i mučnine, bolovi u zglobovima, glavobolje, lupanje srca, vrtoglavice, mišićna napetost, nesvjestica, osjećaj gušenja, osjećaj vrućine, potreba za čestim uriniranjem, povraćanje, pospanost, tresenje/drhtanje, znojenje i sl.) te, ovisno o dobi djeteta, karakterističnim ponašanjem izbjegavanja negativnih doživljaja (provalama bijesa, plača i/ili skrivanjem) ili traženja pozitivnih.

S obzirom na trenutačan sustav klasifikacije poremećaja i njegovu nedovoljno visoku pouzdanost, posebice u sferi dječje i adolescente problematike, diferencijalna dijagnoza školske fobije iznimno je zahtjevan zadatak. Ona svakako uključuje širok spektar psihopatoloških stanja u školske djece, a posebice odnos školske fobije sa socijalnom fobijom, specifičnom fobijom, sindromom kroničnog umora, paničnim poremećajem te markiranjem.

Ključne riječi: *markiranje; panični poremećaj; socijalna fobija; specifična fobija*

Uvod

Za školsku djecu i adolescente škola je važno mjesto svladavanja novih vještina, znanja i socijalizacije, a učenje u toj dobi postaje bitnom životnom aktivnošću. Tada se djetetovi interesi djelomično odvajaju od obiteljskoga okružja, a djetetova psihička energija usmjerava se na stvaranje novih interpersonalnih veza izvan obitelji, ponajprije na izgradnju vršnjačkih odnosa. Međutim, ostvarivanje spomenutih razvojnih zadataka manjem broju djece je otežano te se njihova prilagodba na školu i novu životnu sredinu događa znatno sporije. To se prije svega odnosi na djecu koja kreću u prvi razred osnovne škole, učenike koji iz razredne prelaze u predmetnu nastavu te na adolescente koji iz osnovne polaze u srednju školu. Sve tri učeničke skupine su zbog promjena životnog i školskog okružja u takozvanoj tranziciji školovanja te se stoga smatraju osjetljivijima na različite probleme školske prilagođenosti (Mindoljević Drakulić i Petričević, 2014.).

Pritom se kod djece može javiti školska fobija (engl. *school phobia*). To je multikauzalan i kompleksan fenomen koji prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje spada u separacijski anksiozni poremećaj te je u kliničkom uzorku djece poremećaj jednako zastupljen kod dječaka i djevojčica, i to bez obzira na njihove intelektualne sposobnosti ili socioekonomski status. U općoj populaciji poremećaj je češći kod djevojaka (APU, 2014; APU, 1996; Fremont, 2003.).

Školska se fobija definira kao razvojno neprimjerena i pretjerana tjeskoba koja se odnosi na dječje opiranje napuštanju doma uz različite specifične okolnosti vezane uz školsko okružje te djetetu uzrokuje znatne teškoće u akademskom i socijalnom funkcioniranju. Dijete doživljava

stres prilikom odlaska u školu i odvajanja od roditelja. Školarac pritom osjeća pretjerani strah, nećkanje i brigu te odlaske u školu odbija ponajprije zbog straha od separacije od njemu značajnih osoba za koje je emocionalno vezan. Uz emocionalne teškoće veoma su česte i somatske tegobe, pa se zbog različitih dijagnostičkih obilježja školska fobija povezuje i s nizom drugih djelomično sličnih psihopatoloških stanja u školske djece.

Školska fobija nasuprot izostajanju iz škole (markiranju)

Školski se apsentizam u svijetu proučava i prati više od jednog stoljeća, posebice otkada se ozakonilo obvezno osnovno obrazovanje. Izostanci iz škole u zapadnom su svijetu danas veoma čest školski fenomen, pa statistike američkog NCES-a (National Center for Education Statistics) (podaci iz 1996. godine) govore o dnevnoj stopi đačkih izostanaka od 5.5% do čak 30% od kojih je 20% neopravdanih, točnije nevezanih za izostanke zbog bolesti/zdravstvenog stanja, vjerskih blagdana, pogreba, prirodnih katastrofa poput nevremena i sličnog (Schafer, 2011.).

Markiranje (engl. *truancy*) se smatra nelegalnim školskim apsentizmom bez znanja roditelja, pri čemu među recentnim istraživanjima postoji generalni konsenzus definiranja kriterija za markiranje: od 10% do 40% neopravdanih izostanaka tijekom školske godine ili u prosjeku 25% neopravdanih izostanaka u 15-dnevnom školskom periodu (Kearney, 2008.; Lyon i Cotler, 2007.).

Na školsku se fobiju isprva gledalo kao na formu školskog markiranja, a ta koncepcija kakvu poznajemo danas, do polovice 20. stoljeća u stručnoj literaturi zapravo nije ni postojala. Stoga je i podrijetlo riječi markirant u engleskom jeziku (engl. *truant)* preuzeto iz francuskog *„truand“* što je označavalo lijenu osobu, osobu koja prosi, „parazita“, zločesto dijete ili nestaška/vragolana (Haarman, 2014.).

Jedan od prvih stručnih članaka na temu markiranja kao devijantnog školskog ponašanja napisala je Linus Kline. U svom radu „Truancy“ (1897) opisivala je djecu koja neopravdano izostaju iz škole kao neambicioznu, drsku, nedisciplinirani, buntovnu (posebice kad je riječ o nepridržavanju školskih pravila) te niskog samopoštovanja (Kline, 1897.)

Herbert Williams je pak u svojim istraživanjima školskog markiranja zaključio da je kod markiranata riječ o manjku intrinzične motivacije za školovanjem, da imaju manje dobrih prijatelja kao i da potječu iz nesređenih i problematičnih obitelji (Williams, 1927.).

Jedan od važnijih i citiranijih radova o markiranju iz prve polovice 20. stoljeća jest članak američkog psihoanalitičara i liječnika Isre Broadwina. Broadwin je proširio dosadašnja objašnjenja etiologije markiranja na neurotsku komponentu te je objašnjavao da u školskom markiranju postoji faceta anksioznosti. Taj je zaključak postao iznimno važan za proučavanje školske fobije jer su istraživači problematiku (ekscesivnog) markiranja otada prihvatili kao emocionalni problem (Broadwin, 1932.).

Potkraj 30-ih godina 20. stoljeća na tragu Broadwinovih radova, J. M. Partridge je uveo novi stručni termin tzv. psihoneurotskog markiranja. Partridge je rekonceptualizirao školski apsentizam kao ponašanje koje nastaje zbog poremećaja privrženosti u odnosu roditelj-dijete i koje nema uvijek antisocijalnu i delinkventnu notu. U svojem je radu naveo da psihoneurotsko markiranje izrasta iz problematičnih odnosa između školskog djeteta i članova njegove uže primarne obitelji i da se najviše očituje u roditeljskoj preprotektivnosti ili pak roditeljskom zanemarivanju (Partridge, 1939.).

Godine 1941. Adelaide Johnson sa suradnicama objavila je rad u kojemu se prvi put govori o školskoj fobiji kao psihoneurotskom poremećaju kojeg karakteriziraju opsesivne i fobične tendencije (Johnson i sur., 1941.), a u radu iz 1957. zaključila je da je riječ o vrsti separacijske anksioznosti (Johnson, 1957.). Johnson je na taj način znanstvenoj javnosti ponudila potpunije viđenje školske fobije kao poremećaja kojeg karakterizira psihoneurotsko markiranje zbog akutne anksioznosti uzrokovane ponajprije emocionalnim konfliktom.

Karakteristike djece koja imaju školsku fobiju najviše je proučavao američki sveučilišni profesor psihologije Christopher Kearney. Godine 2008. je u svojoj knjizi objasnio različitu psihodinamiku ponašanja između „klasičnog“ markiranta s elementima poremećaja ophođenja i djete-

ta sa školskom fobijom. Naveo je sljedeće dijagnostičke razlike: 1. kod školskog djeteta koje markira nije zabilježena ekscesivna anksioznost od odlaska u školu, osjećaj krivnje zbog izostajanja kao ni somatske tegobe, za razliku od djeteta sa školskom fobijom kod kojega su navedene poteškoće prisutne (posebice kod djevojčica); 2. školsko dijete koje markira svoje markiranje skriva od roditelja, dok dijete sa školskom fobijom to ne čini (roditelj djeteta sa školskom fobijom zna za djetetove izostanke s nastave, a dijete se pritom služi najrazličitijim načinima uvjeravanja roditelja da mu/joj dopuste ostati što duže kod kuće); 3. dijete sa školskom fobijom poštuje društvene norme u ponašanju, ne prkosi autoritetima te im se ne suprotstavlja, dok markirant to čini znatno češće (što može biti uvod u markirantovo delinkventno ponašanje); 4. dok nije u školi dijete sa školskom fobijom vrijeme uglavnom provodi kod kuće, za razliku od markiranta koji to vrijeme radije provodi izvan kuće; i 5. dijete sa školskom fobijom solidniji je učenik od školskog markiranta te ulaže znatno veći trud kako bi postigao što bolje akademske rezultate (Kearney, 2008.).

Školska fobija nasuprot socijalnom anksioznom poremećaju (socijalnoj fobiji)

Osnovno obilježje socijalne fobije je intenzivan strah ili tjeskoba vezana uz jednu ili više socijalnih situacija u kojoj je školsko dijete izloženo tuđoj procjeni (najčešće procjeni vršnjaka). Također se značajan strah javlja i u njihovoj interakciji s odraslima te u sličnim situacijama koje uključuju vođenje razgovora, susrete s drugima ili nastupanja. Upravo je strah od javnog nastupanja i prezentiranja jedan od najčešćih manifestacija socijalne fobije u školskom okružju. Takav se strah kod školske djece izražava na različite načine: ispadima ljutnje, plakanjem, povlačenjem iz socijalnih situacija ili „ljepljivošću“ za druge, pri čemu se socijalno anksiozna djeca boje da će djelovati slabo, glupo, uplašeno ili nedopadljivo te da će se na njima vidjeti „poražavajući“ anksiozni simptomi poput drhtanja, crvenjenja i zapinjanja u govoru (APU, 2014.).

Stručnjaci pomagačkih zanimanja poput psihologa, školskih pedagoga, liječnika i drugih, koji u tretmanu imaju djecu sa školskom fobijom i djecu sa socijalnom fobijom, ulažu znatan profesionalni angažman kako bi uspješno razlikovali ove dvije, po mnogočemu slične skupine. To je važno jer nakon uspješne diferencijalne dijagnostike uvijek slijede i različiti načini pomoći za te dvije skupine učenika. Izazov je još i veći kada se zna da djeca školske dobi zbog stanovite ograničenosti verbalnog izražavanja i opisivanja svojih unutarnjih stanja (limita u vokabularu) često ne mogu potpuno objasniti strahove koje proživljavaju, što u određenoj mjeri umanjuje točnost dijagnostičke procjene.

Osnovna dijagnostička razlika između djece sa školskom fobijom te djece sa socijalnom fobijom jest što se djeca sa školskom fobijom općenito ne boje negativne evaluacije u socijalnim situacijama, nego su zabrinutiji zbog separacije od važnih osoba.

Generalno se može reći da djeca sa školskom fobijom nemaju značajnih problema u socijalizaciji s vršnjacima kao što to imaju djeca sa socijalnom fobijom. No, neka su istraživanja pokazala da je u takvoj suptilnoj distinkciji važna i prisutnost roditelja. Marjorie Crozier sa suradnicima navodi (2011) da ako se djeca sa školskom fobijom ne boje socijalnih situacija s vršnjacima dok su u prisutnosti svojih roditelja, a strah ih je odlaska u školu i sličnih događaja kad im roditelja više nema u blizini, tada je zasigurno riječ o simptomima školske fobije. Međutim, ako se dijete značajno boji socijalizacije čak i u prisutnosti roditelja tada je veoma vjerojatno riječ o djetetu sa simptomima socijalno anksioznog poremećaja ili socijalne fobije (Crozier, Gillihan i Powers, 2011.).

Školska fobija nasuprot specifičnoj fobiji

Prema kriterijima iz Dijagnostičkog i statističkog priručnika za duševne poremećaje (2014) specifičnu fobiju karakterizira značajan strah ili intenzivna anksioznost zbog nekog specifičnog fobičnog podražaja poput objekta (konkretne životinje, maskirane osobe, igle, injekcije, vode, krvi i sl.) ili specifične situacije (letenja avionom, vožnje u dizalu, zatvorenog prostora, ozljeđivanja, oluje, invazivnog medicinskog postupka i sl.). Intenzivan strah koji može doseći razmjere paničnih napada može se pojaviti u anticipiranoj ili stvarnoj prisutnosti te je pretjeran u odnosu na stvarnu opasnost koju predstavljaju specifični fobični podražaji. Uobičajeno je da oso-

be imaju višestruke specifične fobije, i to najčešće tri te uzrokuju značajnu patnju i oštećenje u socijalnom ili akademskom funkcioniranju (APU, 2014.). Kod osoba sa specifičnom fobijom i osoba sa školskom fobijom postoji sličnost u ponašanju kojeg karakterizira značajno izbjegavanje. To znači da će djeca sa školskom fobijom aktivno izbjegavati školu, kao što će se i djeca sa specifičnom fobijom hotimično ponašati na način da spriječe ili barem minimiziraju kontakt sa situacijama/objektima koje im izazivaju intenzivan strah. Pritom će se, radi lakše konfrontacije s fobičnim stimulusom, obje skupine djece „zalijepiti" i privinjavati za svoje *attachment* figure. U tom smislu razlika između školske i specifične fobije i ne postoji. No, razlika je u tome što se djeca sa specifičnom fobijom privinjavaju roditelju ponajprije kako bi od njega dobili potreban osjećaj zaštite i sigurnosti, a kod djece sa školskom fobijom privinjavanje i traženje roditeljske blizine potiče i djetetovu želju za separacijom. Točnije, dijete sa školskom fobijom se nastoji odvojiti od (preprotektivnog) roditelja, kao što je u ranom djetinjstvu ostvarivao separaciju selfa od primarnog objekta. Za to mu je potrebna stanovita agresija, koja u okviru procesa djetetova rasta ima pozitivnu ulogu defuzioniranja. Što je roditelj više fuzioniran uz dijete sa školskom fobijom, djetetov agresivni impuls za separacijom bit će snažniji (Mindoljević Drakulić, 2015.). Stoga je strah od separacije kod djeteta sa školskom fobijom pervazivnog karaktera, za razliku od straha djeteta sa specifičnom fobijom koji je potaknut relativno limitiranim opsegom fobičnih podražaja.

Školska fobija nasuprot sindromu kroničnog umora

Sindrom kroničnog umora (engl. *chronic fatigue syndrome, CFS*) ili mijalgični encefalomijelitis (engl. *myalgic encephalomyelitis, ME*) je stanje neobjašnjivog, prezistentnog tjelesnog umora neovisnog o naporu, koji se odmorom značajno ne popravlja te koji zbog mentalne i tjelesne iscrpljenosti osobe uzrokuje znatno smanjenje razine aktivnosti. Sindrom kroničnog umora praćen je brojnim somatskim tegobama poput glavobolja, vrtoglavica, probavnih smetnji, poremećaja spavanja, bolova u zglobovima, a bolesnici izjavljuju i smetnje koncentracije te druge kognitivne teškoće. Istraživanja su pokazala da najčešće nastaje nakon preboljele viroze, nakon proživljenog težeg stresa ili u rekonvalescentskom periodu nakon mononukleoze, upale pluća, postupaka kemoterapije i sl. Prevalencija sindroma kroničnog umora među djecom i adolescentima manja je od prevalencije među odraslima, no rezultati istraživanja o toj temi su proturječni (Committee on the diagnostic criteria for *ME/CFS*, 2015.). Iako brojne medicinske pretrage mogu donekle pomoći u postavljanju dijagnoze sindroma kroničnog umora, ponajprije je važno isključiti sve ostale slične dijagnoze. Dijete sa školskom fobijom može imati sve nabrojane simptome mijalgičnog encefalomijelitisa/sindroma kroničnog umora, može navoditi probleme u zapamćivanju školskog gradiva, u pronalaženju pravih riječi u interpersonalnoj komunikaciji pa je stoga veoma teško razlikovati obje simptomatologije. Ključna je razlika u subjektivnom osjećaju umora, iscrpljenosti i težine, koji kod djeteta sa školskom fobijom perzistira dok je ono u školi ili je u neposrednim pripremama za odlazak u školu. Obje se bolesti također prognostički značajno razlikuju: kod sindroma kroničnog umora oporavak je djelomičan (većina studija pokazuju da se samo 5 do 10% bolesnika sa SKU potpuno izliječi, i to bez obzira na jačinu simptoma), dok je prognoza školske fobije znatno optimističnija te se većina djece (posebice preadolescenata) ponovno vraća u školu (Committee on the diagnostic criteria for *ME/CFS,* 2015.; Csóti, 2003.).

Školska fobija nasuprot paničnom poremećaju

Od svih neurotskih i srodnih poremećaja najsuptilnija je i nasloženija diferencijalna dijagnoza paničnog poremećaja i školske fobije. Naime, iz kliničkih slučajeva te iz istraživanja poznato je da je separacijski anksiozni poremećaj važan čimbenik rizika za nastajanje paničnog poremećaja, odnosno da neželjena separacija od važne osobe djetetu može izazvati anksioznost koja može preći u panični napad (Crozier, Gillihan i Powers, 2011.). Bitna obilježja paničnog poremećaja su povratni napadaji teške anksioznosti i panike (učestalosti od barem jednog do nekoliko puta u mjesec dana). Povratni napadaji nisu ograničeni ni na koju određenu situaciju te su stoga nepredvidljivi i javljaju se u okolnostima bez objektivne opasnosti (SZO, 2003). Razdoblja intenzivnog i

preplavljujućeg straha, neugode i panike dosežu vrhunac unutar 10 minuta paničnog napada uz prisutnost somatskih teškoća: ubrzanog pulsa, drhtanja, tresenja, znojenja, osjećaja gušenja/nedostatka zraka, ošamućenosti, umrtvljenosti, mučnine, vrtoglavice, napada hladnoće ili vrućine i neugode u prsima. Napadi najčešće traju od 5 do 20 minuta, a rjeđe do sat vremena te osoba obično misli da će umrijeti, doživjeti srčani udar ili da će izgubiti kontrolu i „poludjeti" (Hollander i Simeon, 2006.). Potrebno je razlikovati panični poremećaj od paničnog napada koji se javlja kao (sekundarni) dio različitih fobičnih poremećaja, pa tako i školske fobije. Kod djece sa školskom fobijom anksioznost je ponajprije posljedica udaljavanja od osoba kojima su privrženi, dok je kod djece s paničnim poremećajem prisutna i zabrinutost zbog moguće onesposobljenosti neočekivanim paničnim atakom uz osjećaj da im u tom trenutku neće biti dostupna potrebna pomoć.

Zaključak

Školska je fobija razvojno neprimjerena i pretjerana tjeskoba praćena pretjeranim strahom, nećkanjem i brigom školarca koji doživljava stres prilikom odlaska u školu i odvajanja od roditelja. Dijete odbija odlaske u školu ponajprije zbog straha od separacije od njemu značajnih osoba za koje je emocionalno vezano što mu uzrokuje znatne teškoće u akademskom i socijalnom funkcioniranju. Uz emocionalne teškoće, školsko dijete veoma često ima i somatske tegobe, pa se zbog različitih dijagnostičkih obilježja školska fobija povezuje s drugim, djelomično sličnim psihopatološkim stanjima u djece i adolescenata, i to ponajprije iz spektra anksioznih poremećaja. Iako u svijetu postoje normativni priručnici (poput Dijagnostičkog i statističkog priručnika za duševne poremećaje ili Međunarodne klasifikacije bolesti) za kliničku praksu u području mentalnoga zdravlja, ustanovilo se da se ti klasifikacijski „vodiči" ne mogu uvijek potpuno uklopiti unutar granica jednog poremećaja. S obzirom na trenutačan sustav klasifikacije duševnih poremećaja i njegovu nedovoljno visoku pouzdanost, posebice u sferi dječje i adolescente problematike, diferencijalna dijagnoza školske fobije iznimno je zahtjevan i složen zadatak. To znači da simptomatologija ovog fenomena kod djece katkada uključuje višestruke dijagnostičke kategorije te se može diferencirati u odnosu na različite razvojne norme. Također, može imati miješana obilježja unutar različitih anksioznih smetnji koja su uobičajena i česta pojava u školskoj dobi.

Literatura

Američka psihijatrijska udruga (APU). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, četvrto izdanje.* Jastrebarsko: Naklada Slap, 1996.

Američka psihijatrijska udruga (APU). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje.* Jastrebarsko: Naklada Slap, 2014.

Broadwin, L. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253-259.

Csóti, M. (2003). *School phobia, panic attacks and anxiety in children*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Committee on the diagnostic criteria for myalgic encephalomyelitis/chronic fatigue syndrome; Board on the health of select populations; Institute of Medicine. *Beyond myalgic encephalomyelitis/chronic fatigue syndrome: redefining an illness.* Washington D. C.: National Academy of Sciences, 2015.

Crozier, M., Gillihan, S. J. i Powers, M. B. (2011). Issues in differential diagnosis: phobias and phobic conditions U D. McKay & E. A. Storch (Ur.), *Handbook of child and adolescent anxiety disorders* (str. 7-22). New York: Springer Science and Business Media.

Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescent. *American Family Physician,* 68 (8), 1555-1561.

Haarman, G. B. (2014). *School refusal: children who can't or won't go to school*. Louisville Kentucky: Foundations - Education and Consultation.

Hollander, E. i Simeon, D. (2006). *Anksiozni poremećaji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Johnson, A. M. (1957). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 17, 307-309.

Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A. i Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.

Kearney, C. A. (2008). *Helping school refusing children and their parents: a guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press.

Kline, L. W. (1897). Truancy as related to the mitigating instinct. *Pedagogical Seminary*, 5, 381-420.

Lyon, A. R. i Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: the case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44, 551-565.

Mindoljević Drakulić, A. (2015). *Majka, žena i majčinstvo*. Zagreb: Medicinska naklada i Učiteljski fakultet Zagreb.

Mindoljević Drakulić, A. i Petričević E. (2014). Dijete koje odbija školu – kako možemo pomoći? (str. 195 – 203). U I. Prskalo, A. J. Lozančić & Z. Braičić (Ur.), *Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja*. Zbornik radova međunarodnog znanstveno-stručnog simpozija 14. Dani Mate Demarina. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85, 45-81.

Schafer, R. M. (2011). *The relationship between the functions of school refusal behavior and family environment.* Magistarski rad. Las Vegas: University of Nevada.

Svjetska zdravstvena organizacija. *MKB-10: Višeosna klasifikacija psihijatrijskih poremećaja u djece i adolescenata.* Jastrebarsko: Naklada Slap, 2003.

Williams, H. D. (1927). Truancy and delinquency. *Journal of Applied Psychology*, 11, 276-288.

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Katedra za psihologiju, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
aleksandra.mindoljevic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 665-671

The differential diagnosis of school phobia

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Department of psychology, Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia

Abstract

With regard to the diversity and pluricausality of features of school phobia and often problematic separation of this phenomenon in the practice from other disorders (anxiety disorders, mood disorders and behavioural disorders in the narrow sense), the aim of this paper is to shed light on what makes school phobia different from other phenomena of child and adolescent psychopathology with similar characteristics of the clinical picture. School phobia is the complex psychopathological phenomenon occurring among school children and adolescents. It is considered to be a type of developmentally excessive anxiety related to resistance to leaving home in the process of separation from parents and going to school. The recent worldwide research shows that school phobia, except emotional complaints (feeling of concern, anxiety, fear, panic, irritability, sadness, etc.), is accompanied by a number of somatic complaints (abdominal pain and nausea, joint pain, headaches, heart palpitations, dizziness, muscle tension, feeling of choking, feeling the heat, the need for frequent urination, vomiting, drowsiness, shaking / trembling, sweating, etc.) and, depending on the age of the child, the characteristic behaviours to avoid negative experiences (tantrums, crying and / or concealment) or to seek positive experiences. Considering current classification system of disorders and its insufficient high reliability, especially in the field of child and adolescent issues, differential diagnosis of school phobia is an extremely challenging task. It certainly involves a wide range of psychopathological conditions in school children, especially the relationship of school phobia with social phobia, specific phobia, chronic fatigue syndrome, panic attack and truancy.

Key words: *panic attack; social phobia; specific phobia; truancy*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 672-678

Fenomenologija adolescentskog samoozljeđivanja: pokušaj samoozdravljenja ili pokušaj suicida – izazov empatijskoj i mentalno zdravoj školi

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Katedra za psihologiju, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Samoozljeđivanje prema većini istraživanja, najviše rabi adolescentska populacija te osobe u ranoj odrasloj dobi. Adolescentsko samoozljeđivanje ide od ovisnosti o psihoaktivnim tvarima, kockanju i sl. do raznih oblika automutilacije, poput probadanja i rezanja vlastitog tijela. Danas se smatra i dijelom nove subkulture mladih koji samoozljeđivanje rabe gotovo kao stil života. Iako se danas ne zna dovoljno o pojavnosti i učestalosti (namjernog) samoozljeđivanja (engl. deliberate self-harm, DSH), taj fenomen uz suicid predstavlja stigmu i veliki javnozdravstveni problem. U radu se razmatraju dvije koncepcije: namjerno adolescentsko samoozljeđivanje s ishodom koji nije fatalan te pokušaj adolescentskog suicida. Recentni podaci naglašavaju dvije gotovo oprečne ideje: a) da samoozljeđivačko ponašanje adolescenata služi ponajprije kao regulator negativnih afekata te da kao takvo ne može biti vezano uz pokušaj suicida i b) da je samoozljeđivanje parasuicidalan čin u kojemu se isprepleću dvije tendencije: težnja za smrću i apel u pomoć, točnije da svako automutilirajuće ponašanje, durkheimovskim rječnikom, u sebi krije zametak samoubojstva. Također, u radu se naglašava da je samoozljeđivanje vidljivo ponajprije u školskom okružju u kojemu se prvobitno identificira te odakle potekne i prva inicijativa za traženjem pomoći. Nastavnici, profesori i stručnjaci mentalnoga zdravlja koji rade u školama prve su osobe koje razotkrivaju ovaj složeni adolescentski problem, pa se smatra da unatoč kliničkom neiskustvu imaju jedinstvenu priliku za pružanjem prve psihološke pomoći adolescentu u krizi, budući da se zna da je rana intervencija, u tom smislu, krucijalna.

Ključne riječi: *adolescent; pokušaj suicida; samoozljeđivanje; suicid; škola*

Uvod

Golemi je raspon različitih ljudskih autodestruktivnih i samouništavajućih ponašanja i postupaka. Mnogi istraživači smatraju da je u objašnjavanju tih postupaka osnovni problem definiranja kontinuuma namjernog-nenamjernog, točnije definiranja (ne)svjesne namjere nasilnog uništavanja vlastitoga života.

Tako je britanski psihijatar Erwin Stengel (1902. – 1973.) smatrao da postoje čovjekova samouništavajuća ponašanja koja nisu povezana s idejama oduzimanja vlastitog života, pa se ne mogu smatrati suicidalnim pokušajima. U svojim je radovima konstatirao da su jedino ponašanja koja završe smrću - samoubilačka. S druge je strane, američki psihijatar i suicidolog Karl Menninger (1893. – 1990.) razradio pojam tzv. kroničnog samoubojstva pod kojim je smatrao da je suicidalno ponašanje svako samoozljeđujuće ponašanje koje može ići od specifičnog načina života koji osoba vodi i koji joj skraćuje i ugrožava život (primjerice asketsko ponašanje, zlouporaba psihoaktivnih tvari, treniranje rizičnih sportova, zanemarivanja liječničkih uputa i sl.) pa do izravnih i namjernih pokušaja samoubojstva (Mindoljević Drakulić, 2013.). Tako je skovana koncepcija svjesnog (namjernog) samoozljeđivanja (engl. *deliberate self-harm, DSH*), no istraživanja tog fenomena nisu bila jednoznačna. Kanadski su psiholozi Chapman i Dixon Gordon (2007) pronašli da osobe s DSH nemaju izraženu krajnju želju za smrću, nego nastoje ovladati svojom psihičkom patnjom putem emocionalnog pražnjenja koje im je odušak za reduciranje i reguliranje negativnih osjećaja

(Chapman i Dixon-Gordon, 2007.). S obzirom na ove dvije (oprečne) konstatacije (težnja za smrću ili apel u pomoć) danas nema jedinstvene definicije i klasifikacije suicidalnog ponašanja te se sve rjeđe zastupa koncepcija dihotomnosti suicidalan-nesuicidalan (Marčinko, 2011.).

S obzirom na navedena proturječja, kod adolescenata je ta granica zbog njihovih razvojnih obilježja još propusnija, pokretljivija u oba smjera i time nejasnija , pa su mladi zato posebno ranjiva skupina. Kako se njihovo samoozljeđujuće i suicidalno ponašanje događa uvijek u konkretnom društvenom kontekstu (kod mladih je to najčešće u obitelji ili školi), od škole se danas očekuje (žuran) odgovor, ponajprije identificiranje i razumijevanje samoozljeđivačkog i suicidalnog ponašanja, a zatim i adekvatno zbrinjavanje samoozljeđujućeg/suicidalnog adolescenta (uljučivanjem specijaliziranih zdravstvenih ustanova i socijalnih službi u problem).

Osnovna obilježja adolescentskog namjernog samoozljeđivanja

Posebnost adolescentskog samoozljeđivačkog i samoubilačkog ponašanja proizlazi iz njihove razvojne psihodinamike. Naime, u adolescenciji kao turbulentnom razvojnom periodu života česta su pitanja vezana o smislu života i smrti. Adolescent je uznemiren pred takvim pitanjima te je granica između težnji za životom i težnji prema samodestrukciji veoma izražena.

Adolescentsko namjerno samoozljeđivanje kompleksan je, multikauzalan i težak javnozdravstveni problem kojeg prati izrazita društvena stigma. Javlja se oko 12. godine te se kao obrazac ponašanja može zadržati sljedećih 10 do 15 godina. Manifestira se na različite, često repetitivne i ritualne načine. Namjerno samoozljeđujuće ponašanje adolescent može rabiti sam ili uz pomoć vršnjaka, od kojih su najčešći rezanje vlastite kože, samospaljivanje dijelova tijela te udaranje samog sebe. Ostali uobičajeni načini namjernog samoozljeđivanja zabilježeni u različitim studijama su: grebanje/čačkanje kože/kraste do krvi, udaranje glavom, bacanje u zid, čupanje kose, grizenje (posebice usne šupljine), probadanje tijela s iglama, (samo)tetoviranje, predoziranje, gladovanje i slično (D'Onofrio, 2007.). Sukladno četvrtom izdanju dijagnostičke klasifikacije duševnih poremećaja (1996), namjerno se samoozljeđivanje smatralo simptomom graničnog poremećaja ličnosti te je tek nakon niza kliničkih istraživanja prepoznato kao jedinstvena psihopatološka kategorija koja može egzistirati kao zaseban klinički sindrom (engl. *impulsive self-injurious behaviors*), i to u kliničkoj, ali i nekliničkoj populaciji. Dijagnostički kriteriji su: okupiranost tjelesnim samoozljeđivanjem, nemogućnost da se osoba tom impulsu odupre, osjećaj olakšanja, gratifikacije i smanjenja tenzije neposredno prije i za vrijeme trajanja samoozljeđujućeg ponašanja te nepostojanje svjesne suicidalne namjere (APU, 1996.; APU, 2014.).

Statistički podaci na nacionalnom, reprezentativnom uzorku u Velikoj Britaniji (2005) pokazali su da se 10% petnaestgodišnjaka i šesnaestgodišnjaka namjerno samoozljeđuje (Prever, 2006.). U američkim je studijama prevalencija znatno veća (od 12 do 30%), a u kliničkom uzorku adolescenata još veća, i to od 40 do 60% (D'Onofrio, 2007.). Nadalje, tijekom 20-godišnjeg razdoblja epidemioloških praćenja, nađeno je da je u SAD-u od 1983. do 2003. godine učestalost fenomena namjernog adolescentskog samoozljeđivanja narasla za 250% (Yates, 2004.). Upravo zbog velikog varijabiliteta u prevalenciji adolescentskog namjernog samoozljeđivanja koji postoji između različitih istraživanja, navedene bi statističke podatke trebalo uzeti sa stanovitim oprezom. No, istraživači se u jednom ipak slažu: čak i kad bi se uzela najniža stopa pojavnosti adolescentskog namjernog samoozljeđivanja, ona je i do 40 puta niža od stope pokušaja suicida (Walsh, 2012.).

Diferencijalnodijagnostički pogled: adolescentsko namjerno samoozljeđivanje u odnosu na adolescentski pokušaj suicida

Brojne su dijagnostičke razlike koje pomažu jasnijem razumijevanju ova dva psihopatološka fenomena: namjernog samoozljeđivanja i pokušaja suicida kod adolescenata: 1. Prva je dijagnostička razlika *namjera*: suicidalni će adolescent, bez obzira na posljedice, pokušati pronaći način kako bi se potpuno riješio psihičke patnje. Cilj mu je „napasti" i zauvijek „ubiti" svoju svjesnost, a ne tijelo. S druge strane, cilj adolescenta koji se samoozljeđuje jest samo modificirati i promijeniti vlastitu svijest kako bi s manje stresa i manje neugodnih afekata mogao nastaviti dalje sa živo-

tom; 2. *Letalnost metoda*: adolescent suicidant rabi visoko letalne metode samoozljeđivanja poput vatrenog oružja, vješanja, ispijanja smrtonosne doze lijekova ili pak skoka s visine, dok adolescent koji se namjerno samoozljeđuje bez suicidalnih ideacija, rabi znatno bezopasnije metode koje ne rezultiraju smrtnim ishodom; 3. *Čestina javljanja*: golema većina mladih suicidanata pokuša počiniti suicid u prosjeku dva puta tijekom života, i to ponajprije za vrijeme iznimno stresnog perioda. Uspiju li preživjeti krize, većina adolescenata razvija stanovitu psihološku otpornost te nastavlja život bez daljnjih suicidalnih pokušaja. Adolescenti koji se namjerno samoozljeđuju bez suicidalnih ideacija, svoje ponašanje ponavljaju znatno češće od mladih suicidanata, uz prosjek godišnjeg samoranjavanja od 20 do 100 puta (Nock i Kessler, 2006.; Walsh i Rosen, 1988.); 4. *Brojnost metoda samoozljeđivanja*: adolescent suicidant rabi „svoju" i „provjerenu" metodu, dok adolescent koji se namjerno samoozljeđuje bez suicidalne namjere, često rabi različite metode samoozljeđivanja što ponajviše ovisi o situacijskom kontekstu i trenutačnom emocionalnom stanju mlade osobe; 5. *Stupanj psihičke patnje/bola*: kod adolescenta suicidanta bol je nepodnošljiva, za razliku od adolescenta koji se namjerno samoozljeđuje čija psihička patnja rijetko dostiže letalnu razinu suicidalne krize; 6. *Kognitivna konstrikcija i bespomoćnost*: značajno su izraženije kod adolescenata suicidanata. Suicidant je sklon dihotomizaciji mišljenja, gledanju na svijet kroz pesimistične i crno-bijele naočale, dok je mišljenje adolescenta s DSH kaotičnije i dezorganizirano; i 7. *Osjećaji nakon počinjenja automutilacije*: preživjeli suicidant će se nakon pokušaja suicida često osjećati lošije („*nisam se uspio čak ni ubiti kako treba!*"), dok će adolescent koji se namjerno samoozljeđuje bez suicidalnih misli, nakon samoranjavanja osjećati smirenije („*nakon što porežem ruke sva mi tenzija ode i tada se osjećam bolje pa mogu mirnije spavati*.") .

Ipak, uza sve nabrojane diferencijalnodijagnostičke smjernice stručnjaci koji rade s djecom trebaju biti svjesni da adolescentsko namjerno samoozljeđivanje može biti rizični čimbenik za budući pokušaj njihova suicida. Znanstvenu potvrdu za navedenu činjenicu nalazimo i u brojim istraživanjima: primjerice Nock i suradnici otkrili su da je 70% adolescenata koje se samoozljeđivalo imalo barem jedan pokušaj suicida tijekom života (Nock i sur., 2006.). Sve to usložnjava problem razumijevanja oba psihopatološka fenomena, pa s pravom možemo postaviti pitanje je li opravdano inzistirati na strogoj dijagnostičkoj distinkciji između adolescentskog pokušaja suicida i adolescentskog namjernog samoozljeđivanja?

S tim u vezi, američki je klinički psiholog Thomas Joiner (2005) razradio tzv. interpersonalnu teoriju suicida i samoozljeđivanja (engl. *interpersonal theory of suicide and self-injury*) uz pomoć koje je pokušao objasniti usku vezu između ova dva fenomena. Ustanovio je da oba fenomena vezuje: naviknutost na bol, osjećaj tegotnog života te osjećaj nepripadanja. Što se naviknutosti na bol tiče, Joiner smatra da dulja osobna povijest samoozljeđivanja pridonosi i izraženijem riziku za suicid jer se adolescent na taj način „navikava" i „vježba" za budući pokušaj suicida. Osjećaj tegotnosti opisuje kroz suicidantov uvid da je drugima i sebi na teret, a osjećaj nepripadanja prikazuje kao poseban doživljaj alijeniranosti i izdvojenosti od drugih, što se ne može uspoređivati s uobičajenom usamljenosti. Budući da se zna koliko osjećaji pripadanja i ostvarivanja iskrenih i autentičnih socijalnih veza mogu ublažiti rizik suicida, osjećaj tegotnosti i nepripadanja ga, prema Joineru, mogu znatno povećati (Joiner, 2005.).

Kako se današnja škola nosi s adolescentom koji se namjerno samoozljeđuje?

Pitanje koje se postavlja u ovom podnaslovu ima smisla, budući da se zna koliko je suicidalno ponašanje mladih danas u svijetu u velikoj ekspanziji, a školsko okružje relativno nepripremljeno za sustavno identificiranje, preveniranje i tretiranje takvih teškoća. Iako su škole ponajprije ustanove za obrazovanje i odgoj te ne mogu biti „servisi" za unapređenje mentalnog zdravlja njihovih učenika, ipak stanovita odgovornost škola, u realističnim okvirima, mora postojati. Suicidalno ponašanje i samoozljeđivanje adolescenata vidljivo je ponajprije u školskom okružju budući da znatan dio svog vremena učenici provode upravo u školi. Nastavnici, profesori, stariji učenici i stručnjaci mentalnoga zdravlja koji borave i rade u školama tako postaju prve osobe (engl. *gatekeeper*) koji i prije roditelja, među adolescentima razotkrivaju ovaj fenomen, pa se

smatra da unatoč kliničkom neiskustvu, uz prikladnu edukaciju, imaju jedinstvenu priliku za pružanjem prve psihološke pomoći adolescentu u krizi. S obzirom na to psihijatar dr. Darko Marčinko u sveučilišnom udžbeniku „Suicidologija" (2011) prevodi spomenuti engleski izraz kao „*vratar*" (Marčinko, 2011.).

Iskustva iz anglosaksonskih zemalja potvrđuju da postoji nekoliko načina primarne i sekundarne prevencije suicidalnog i samoozljeđivačkog ponašanja u osnovnim i srednjim školama. Pritom, istraživači za učinkovitu destigmatizaciju naglašavaju pravilno i dovoljno dugotrajno (po mogućnosti kontinuirano višegodišnje) izvođenje programa prevencije kao i njihovo sinergijsko, zajedničko djelovanje (Lake i Gould, 2011.).

Školsko okružje omogućava brojne načine prevencije suicidalnog i samoozljeđivačkog ponašanja od kojih su najčešći: 1. utvrđivanje/otkrivanje razine suicidalnog rizika učenika (grupnom uporabom standardiziranih dijagnostičkih mjernih instrumenata u razredima, primjenom individualnih razgovora i povezivanjem s obitelji učenika te ustanovama mentalnog zdravlja); 2. opća psihoedukacija za različite subgrupe u školi (za učenike, roditelje, liječnike školske medicine i za cjelokupno školsko osoblje) u cilju podizanja svjesnosti o važnosti mentalnog zdravlja; 3. kontinuirana uporaba treninga socijalnih vještina (vođenjem radionica aktivnog slušanja, asertivnosti, emocionalne pismenosti, rješavanja sukoba nenasilnim metodama i sl.) te 4. obrazovanje i jačanje mreže „vratara" tj. educiranih neprofesionalaca (volontera) pomagača (školskih vršnjaka-tinejdžera i/ili odraslih) koji bi činili poseban krizni stožer u školi (Mindoljević Drakulić, 2015.). Mnogi istraživači smatraju da „vratari" kao prva crta pomoći adolescentu u školi mogu biti zapravo svi koji bez značajnijih vlastitih otpora nastoje razumjeti samoozljeđivačko/suicidalno ponašanje, koji intrinzično žele pomoći adolescentu u krizi, bez moraliziranja i bez osuđivanja i koji će na sebe preuzeti „rizik" strpljivog, pravovremenog i obzirnog obavljanja prvih razgovora s adolescentom. To mogu biti ravnatelj, psiholog, pedagog, defektolog, socijalni radnik, školski liječnik, medicinska sestra, netko od administrativnog/tehničkog školskog osoblja, nastavnici, učitelji ili pak školski vršnjaci i stariji učenici. Svi motivirani školski djelatnici bez obzira na njihovu bazičnu struku mogu postati pomagači u borbi protiv namjernog adolescentskog samoozljeđivanja te mogu naučiti voditi razgovore bez bojazni oko postavljanja neposrednih pitanja o svim adolescentovim osjećajima i (samoubilačkim) namjerama. Stoga, prvi koraci uspostavljanju tzv. empatijske i mentalno zdrave škole su provođenje redovite psihoedukacije u školi (čije se teme ne bi fokusirale na suicidalno ponašanje *per se*, nego prije svega na važnost duševnog zdravlja), zatim formiranje članova kriznog stožera te razrada okvirnog protokola za psihološke hitne krizne situacije (u prevencijskom i postvencijskom periodu), u koje spada i suicidalno/samoozljeđivačko ponašanje učenika. Zadatak kriznog stožera bio bi oprezno i suosjećajno poticanje adolescenta na suradnju (razgovor), ublažavanje negativnih osjećaja koje ima (strepnje, osjećaja krivnje, neprijateljstva, zbunjenosti) te time pokušaj osnaživanja njegovih ego snaga.

Nažalost, ne čini se sve tako jednostavnim. Naime, dio stručnjaka pomagačkih profesija programe prevencije i postvencije suicidalnog i samoozljeđivačkog ponašanja u školama smatraju kontroverznom temom, ponajprije zbog upitne održivosti povjerljivosti podataka, niza teškoća usaglašavanja školske prakse i formalnih zakonskih okvira, delikatnosti miješanja uloga edukatora i pomagača, čestih pojava tzv. suicidalne/samoozljeđivačke zaraze (engl. *suicide/self-injury contagion*) u adolescentskom uzorku i mnogih drugih organizacijskih i etičkih pitanja. Unatoč tomu, ipak prevladava stajalište o važnosti strukturiranja (što konkretnijih) procedura prevencije i postvencije u školske kurikulume. Smatra se da bi tako institucionalizirane sveobuhvatne strategije za svaku školu posebno (prema principima dobre školske prakse) pridonijele mobiliziranju i održavanju kontinuiteta pomaganja u školama, posebice sve brojnijim adolescentima koji zbog svojih ograničenih komunikacijskih vještina sami ne traže pomoć (Lake i Gould, 2011.).

U svemu tome postoji još jedna važna razina problema koja se u prevenciji i postvenciji ne smije zanemariti i o kojoj svakako treba voditi računa. Riječ je o kontratransfernim teškoćama školskog osoblja što može otežati ili pridonijeti razvoju empatijske školske klime. Naime, takav će specifičan angažman školskim djelatnicima otvoriti mnoge, veoma snažne protuprijenosne (kontra-

transferne) reakcije poput osjećaja vlastite bespomoćnosti, ljutnje, srama i sličnih afekata te na površinu izbaciti granice njihove vulnerabilnosti i sposobnosti podnošenja patnje te ponovno razotkriti dinamiku odnosa s njihovim važnim osobama iz prošlosti. Također, potaknut će njihova razmišljanja i stajališta o suicidu kao socijalnom tabuu, pitanja o stupnju osobne odgovornosti, pitanja o njihovoj spremnosti za traženje profesionalne supervizije kao i pitanja o povjerljivosti i etičnosti. Nastavnicima i stručnim suradnicima u školama to može poljuljati osjećaj profesionalne kompetencije i sigurnosti, no u konačnici pomaže svjesnijem i autentičnijem doživljavanju, pa sukladno tome i ljudskijem i empatičnijem pristupu adolescentu u suicidalnoj/samoozljeđivačkoj krizi.

Zaključak

Adolescentsko namjerno samoozljeđujuće ponašanje kompleksan je i jedinstven psihopatološki fenomen. Iako se ne smatra životno ugrožavajućim ponašanjem, istraživanja su pokazala da je čimbenik rizika za pokušaj suicida mladih. U odgojno obrazovnim ustanovama je u posljednjih nekoliko desetljeća u sve većem porastu te predstavlja veliki javnozdravstveni i društveni problem. Stoga je rad sa suicidalnim adolescentima i adolescentima koji se namjerno samoozljeđuju za sve aktere u školskom timu pomagača iznimno iscrpljujća, preplavljujuća i zahtjevna zadaća. Upravo je zato kontinuirani multidimenzionalan timski pristup ovom problemu jedino moguće rješenje, od edukacije školskog osoblja do njihove osobne supervizije, bez obzira na to je li riječ o nastavniku ili stručnom suradniku. Školska sredina može imati značajnu ulogu u poticanju suradnje sa suicidalnim/samoozljeđujućim adolescentom, i to uz pomoć konkretnih preventivnih strategija od prikladne i neintruzivne psihoedukacije, individualnih razgovora, treninga socijalnih vještina ili upućivanja na daljnju obradu. Navedeni načini mogu pomoći u promjeni pravca kretanja adolescentskih negativnih promišljanja u optimističnije i prihvatljivije oblike ponašanja. Osim otklanjanja neposredne opasnosti adolescentskog namjernog samoozljeđujućeg ponašanja, krajnji cilj empatijske i mentalno zdrave škole je davanje nade i pokazivanje razumijevanja, potpore, naklonosti, poštovanja te na koncu i ljubavi prema mladima koji se namjerno samoozljeđuju.

Literatura

Američka psihijatrijska udruga (APU). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, četvrto izdanje.* Jastrebarsko: Naklada Slap, 1996.

Američka psihijatrijska udruga (APU). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje.* Jastrebarsko: Naklada Slap, 2014.

Chapman, A. L. & Dixon-Gordon, K. L. (2007). Emotional antecedents and consequences of deliberate self-harm and suicide attempts. *Suicide and Life Threatening Behavior*. 37, 543-552.

D'Onofrio, A. A. (2007). *Adolescent self-injury: a comprehensive guide for counselors and health care professionals*. New York: Springer Publishing Company.

Joiner, T. (2005). *Why people die by suicide*. Cambridge: Harvard University Press.

Lake, A. M. & Gould, M. S. (2011). School-based strategies for youth suicide prevention. U R. C. O'Connor, S. Platt & J. Gordon (Ur.), *International handbook of suicide prevention: research, policy and practice* (str. 507-529). Chichester: John Wiley and Sons.

Marčinko, D. (2011). *Suicidologija*. Zagreb: Medicinska naklada.

Mindoljević Drakulić, A. (2015). Prevencija dječjeg suicidalnog ponašanja – iskustva iz školske prakse. *Gyrus,* 3 (1), 93.

Mindoljević Drakulić, A. (2013). *Suicid: fenomenologija i psihodinamika*. Zagreb: Medicinska naklada.

Nock, M. K., Joiner, T. E., Gordon, K., Lloyd-Richardson, E. & Prinstein, M. J. (2006). Non-suicidal self-injury among adolescents: diagnostic correlates and relation to suicide attempts. *Psychiatry Research,* 144, 65-72.

Nock, M. K. & Kessler, R. C. (2006). Prevalence and risk factors for suicide attempts versus suicide gestures: analysis of the National Comorbidity Survey. *Journal of Abnormal Psychology.* 115, 616-623.

Prever, M. (2006). *Mental health in schools: a guide to pastoral and curriculum provision*. London: British Association for Counselling and Psychotherapy & Sage Publications Company.

Walsh, B. W. (2012). *Treating self-injury: a practical guide* (*second edition)*. New York: The Guilford Press.

Walsh, B. W. & Rosen, P. (1988). *Self-mutilation: theory, research, and treatment*. New York: Guilford Press.

Yates, T. M. (2004). The developmental psychopathology of self-injurious behavior: compensatory regulation in posttraumatic adaptation. *Clinical Psychology Review*, 24, 35-74.

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Katedra za psihologiju, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
aleksandra.mindoljevic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 672-678

The phenomenology of adolescent self-harm: attempted self-healing or attempted suicide – challenge to empatic and mentally healthy school

Aleksandra Mindoljević Drakulić
Department of psychology, Facutly of Teacher Education University of Zagreb, Croatia

Abstract

According to most studies self-harm is mostly used by adolescents and people in the early adulthood. Adolescent self-harm ranges from dependence on psychoactive substances, gambling, etc. to various forms of automutilation, such as piercing and self-cutting. Today it is regarded as part of the new subculture of young people who use self-harm almost as their lifestyle. Although not enough is known today about the incidence and prevalence of (deliberate) self-harm (DSH), this phenomenon with suicide is a stigma and a huge public health problem. This paper discusses two concepts: intentional self-harm with adolescent outcome that is not fatal and adolescent suicide attempt. The recent data emphasize the two almost contradictory ideas: a) self-harm adolescent behaviour serves primarily as a regulator of the negative affects and as such cannot be related to suicide attempt and b) self-harm is a parasuicidal act in which two tendencies intertwine: the pursuit of death and appeal for help, or to be more precise, that each of the automutilation type of behaviour, in Durkheimian terms, hides a rudiment of suicide. Also, the paper points out that self-harm is evident primarily in the school environment in which it is originally identified and where the first initiative to seek help is launched from. Teachers, professors and mental health professionals who work in schools are the first person to reveal this complex adolescent problem, so they are considered to have, despite their relative clinical inexperience, a unique opportunity for providing first psychological assistance to the adolescent in crisis, since it is known that early intervention, in this regard, is crucial.

Key words: *adolescent; attempted suicide; school; self-harm; suicide*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 679-686

Tržište rada i generičke kompetencije kao ključni element reforme strukovnog obrazovanja

Emina Ogrizek
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Svi relevantni izvori ukazuju na veliku neusklađenost obrazovnoga sustava s potrebama tržišta rada. Obrazovanje predstavlja okosnicu razvoja i konkurentnosti društva, uz naglasak na cjeloživotno učenje i nedostatak modela kontinuirane nadogradnje postojećih znanja i stručnoga usavršavanja. U ovome radu analizira se problematika važnosti generičkih kompetencija, postojeći modeli integracije potreba tržišta rada u reformu kurikula i izlaznih kompetencija u strukovnom obrazovanju. U navedenome kontekstu analiziraju se uloga i mogućnosti cjeloživotnoga obrazovanja poučavatelja koji su temelj uspješnosti provedbe reformi kurikula te načini na koji sustav provodi mjerenje njihove provedbe. Daje se pregled postojećih istraživanja, provedbenih akata proizišlih iz Zakona o strukovnom obrazovanju 2009., Strategija razvoja strukovnog obrazovanja u RH 2008.– 2013., Europska strategija 2020., ESCO, te ocrtava probleme u obrazovnoj politici koji još uvijek minimalno prepoznaju poslodavce kao aktivne dionike reforme strukovnoga obrazovanja.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje; kvalifikacije; strategije*

Polažišta

Danas je Hrvatska sastavni dio Europe, uronjena u okolnosti gospodarstva koje se vrlo dinamično mijenjaju. Te promjene i okolnosti povezane su s željenim ciljevima obrazovanja i s potrebama društva. Ciljevi strukovnog obrazovanja definirani su Zakonom o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 24/10, članak 4.) i to su omogućiti polaznicima stjecanje temeljnih i strukovnih kompetencija za dobivanje kvalifikacija potrebnih tržištu rada, za daljnje obrazovanje te cjeloživotno učenje, a u funkciji osobnog razvoja te gospodarskog i općeg razvoja društva, osigurati međunarodnu usporedivost stečenih strukovnih kvalifikacija, te osigurati razvoj otvorenih kurikuluma. Dijelove strukovnog kurikuluma donosi u suradnji s lokalnom zajednicom (gospodarskim ustanovama, poduzećima i drugim zainteresiranima) i sama ustanova za strukovno obrazovanje, ali maksimalno do petnaest posto. Obrazovni sustav nalazi se u okviru stalnih očekivanja i dokazivanja svoje učinkovitosti, a tome doprinosi i činjenica prema kojoj se Hrvatska opredijelila za cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno usavršavanje.

Ta očekivanja formulirana su s naglaskom prebačenim s ciljeva učenja koji su ukazivali na sadržaj učenja na termine ishoda učenja kao minimuma znanja koje učenik treba steći, iako su željeni ishodi učenja uvijek definirani kao maksimum postignuća. Promjene na tržištu rada prate i uvođenje promjena usmjerenih na unapređenje obrazovnog sustava, ali možda ne u mjeri u kojoj bi interesne skupine to željele. Ovaj rad propituje neusklađenost obrazovnog sustava sa potrebama tržišta rada, procese promjena unutar strukovnog obrazovanja koje su još uvijek u tijeku sa svrhom osiguravanja kvalitete obrazovanja.

Izazovi i reforme

Na promjene u društvu odnosno na sve njegove sastavnice utječe porast ljudskih spoznaja („eksplozija znanja“), sve brže zastarijevanje znanja, potreba cjeloživotnog učenja, svjetska globalizacija i dr. Pritom su osobito važne spoznaje o mogućnostima čovjekova razvoja te položaju pojedinca u odgojno-obrazovnom procesu i cjeloživotnom učenju. (Cindrić, M., Miljković, D. i

Strugar, V., 2010, str.87.). Obrazovanje predstavlja okosnicu razvoja i konkurentnosti društva, iz tog razloga postoji velik interes u uvođenju promjena usmjerenih na unapređenje obrazovnog sustava, zbog važnosti obrazovanja u poticanju društvenog razvoja.

Objasniti uzroke promjena sustava znači utvrditi predmet promjena (povećanje kvalitete, usklađivanje s međunarodnim trendovima i modelima, zadovoljavanje društvenih i gospodarskih promjena i sl.). Valjani i razumljivi razlozi promjena bitan su uvijet za prihvaćanje prijedloga u javnosti i uspješnu provedbu, iako je reforma, kako pokazuju svjetska i vlastita iskustva, puna neizvjesnosti i rizika. (Strugar, 2007, str.400.). Te promjene ponekad se uvedu kao reforme brže nego se dovoljno promisle i često puta su moguće manifestacije političke moći, započeti reformu jer mogu ili jer je najavljena u predizbornoj kampanji. Takve nametnute reforme čak i od onih kao glavni nositelji trebaju sve provoditi mogu izazvati otpor, jer su nametnute „odozgo".

Zahtjevi brzih rješenja u očekivanoj promjeni stalni su, ali mnogi problemi u obrazovnoj politici zahtjevaju vrlo strpljivu i odgovornu strategiju reforme, a ne kritiku kako se odgojno obrazovni sustavi mijenjaju najsporije. Političkim izmjenama prosvjetnih vlasti započinjale su i različite reforme, mnoge se danas svode na veći broj problema i neostvarenih ciljeva u odnosu na polazne stavove, nego što su uspješno i bez iznimke provedene (Mijatović, 1994, str.87.). Sudionici obrazovanja, i učenici i nastavnici stvaraju ozračje škole i oni su ti, koji jedini mogu ostvarivati ciljeve i zadaće škole, a tako i jedini koji mogu provesti inovacije i reformu. Prema Rosandić (2005) metodološka formula sadrži odrednice što se želi promijeniti, zašto se mijenja, pod kojim uvijetima, s kojim očekivanjima, i kojim mjernim instrumentima se mjere postignuća.

Da bi se izbjegle moguće nagle i nedovoljno promišljene reforme Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih povjeren je zadatak da razvije okvir osiguranja kvalitete za sustav strukovnog obrazovanja, te prije konačnog okvira za osiguranje kvalitete nijedna reforma strukovnog obrazovanja neće se provoditi. Iz projekta „Razvoj osiguranja kvalitete u strukovnom obrazovanju" proizašao je Priručnik za samovrednovanje za ustanove za strukovno obrazovanje, a temelje se na europskom vodiču za samovrednovanje. Ustanove za strukovno obrazovanje će utvrđivati učinak koji njihove aktivnosti imaju na proces učenja. Temeljni test funkcioniranja škole jest njezina učinkovitost, koja se ogleda u racionalnoj uporabi resursa. Pritom se misli na vremensku, prostornu, sadržajnu i financijsku organizaciju radi postignuća dobrih razvojnih ciljeva utvrđenih državnom prosvjetnom politikom (Jurčić, 2012, str.31). Prema Turković (1997) kada se određuju cilj, zadaća i nastavni sadržaji strukovno-teorijskih predmeta u srednjim strukovnim školama polazi se od proučavanja rada određenog zanimanja, a na temelju analize, proučavanja i praćenja poslova, sredstva za rad i uvjeta rada koje služe kao osnova za izradu programa pojedinih zanimanja odvija se profiliranje, definiranje obrazovnog profila. Postojanje priručnika za korištenje profila sektora moguć je dio planiranja programa kvalifikacija u srednjem strukovnom obrazovanju, profil sektora je alat koji utvrđuje moguće promjene u sektoru i potrebe za novim vještinama, te olakšava provjeru u kakvom su odnosu trenutna ponuda strukovnih obrazovnih programa i potrebe poslodavaca.

Strategije rasta i razvoja

„Nove vještine za nove poslove" uvede na kao dio stratgije EU 2020, odnosno kao poticanje suradnje u rješavanju izazova kako osigurati usklađenost između promjenjive potražnje i ponude vještina. Sve se više uviđa važnost prenosivih vještina u raznim kontekstima, poput učenja kako učiti i poduzimanja inicijativa, kao nadopune stručnim vještinama.

Europska unija morala je definirati gdje želi biti 2020. godine i s tim ciljem predloženi su glavni ciljevi koji su međusobno povezani i presudni za europski opći uspjeh, jedni od glavnih ciljeva EU su: 75% populacije u dobi između 20-64 godina trebalo bi biti zaposleno, te postotak osoba koje rano napuste školovanje trebao bi biti ispod 10%, a najmanje 40% mlađe generacije trebalo bi završiti tercijarni stupanj obrazovanja. Inicijativa koja treba katalizirati napredak u okviru svake prioritetne teme je „Mladi u pokretu" s ciljem povećanja učinka obrazovnih sustava i olakšanja ulaska mladih na tržište rada, jer povećanje razine obrazovanja povećava zapošljivost.

Kao i „Program za nove vještine i radna mjesta" s ciljem modernizacije tržišta rada te osnaživanja ljudi razvojem njihovih vještina tijekom cijeloga života s ciljem povećanog sudjelovanja radne snage te boljeg slaganja ponude i potražnje, uključujući ju i kroz mobilnost radne snage.

Prilagodba Hrvatske na nacionalnoj razini s reformama u obrazovanju afirmativan je odgovor na europsku strategiju i poziv zajedničkog suočavanja s neposrednim izazovom oporavka od krize na način ulaganja u razvoj i inovacije. Navedeni ciljevi su reprezentativni, ne predstavljaju „jednu veličinu za sve" jer je svaka država članica drugačija, i svaka je zemlja imajući na umu svoju situaciju od strane Komisije pozvana pretvoriti ove ciljeve u nacionalne ciljeve. Obrazovanje ima i probleme, četvrtina ukupnog broja učenika loše čita, svaka sedma mlada osoba prerano napušta školovanje i usavršavanje. Otprilike 50% završava srednju razinu obrazovanja, ali to često ne odgovara potrebama tržišta rada. Unutar strategije razvoja strukovnog obrazovanja u RH 2008-2013. kao dokumentu, definiran je smjer i potrebni koraci za poboljšanje kvalitete strukovnog obrazovanja, uključujući i definiranje stjecanja kompetencija te strukovnih kvalifikacija određene razine, obujma, profila i kvalitete kojim se učenicima omogućuje uključivanje na tržište rada ili nastavak obrazovanja. Kreditni bodovi u strukovnom obrazovanju potpora su razvoju sustava orjentiranog na rezultate učenja (1 kreditni bod = 25 sati opterećenja polaznika ukoliko je uspješno potvrdio stečene kompetencije).

Europska strategija 2020 ima jedno od tri prioritetna područja „pametan rast" (EC, 2010.) koji se definira kao razvoj ekonomije temeljen na znanju i inovacijama. EQF – Europski kvalifikacijski okvir za cilj ima poticanje cjeloživotnog učenja i promicanje mobilnosti stanovništva među zemljama Europe. Ishodi učenja – što učenik zna, razumije ili može postići nakon procesa učenja – naznačeni su kao ključno pitanje školovanja i predstavljaju najvažniji element obrazovnih promjena, uz dodatne vještine – generičke (opće) rezultate učenja. Uz postojanje očekivanih obrazovnih ishoda, važno je prepoznati neke od problema koji se očekuju u narednim godinama, a u čijem riješavanju bi moralo sudjelovati i obrazovanje. Strateškom izgradnjom hrvatskog kvalifikacijskog okvira kao nacionalnoj prilagodbi europskom kvalifikacijskom okviru oformljuju se i sektorska vijeća koja u području svoje nadležnosti provode vrednovanje prijedloga standarda zanimanja, standarda kvalifikacija i skupova ishoda učenja koji se predlažu za upis u Registar HKO-a te analiziraju postojeće i potrebne kompetencije unutar sektora i podsektora. To definiranje novih kvalifikacija sigurno će imati odraza i u prilagodbi sustava obrazovanja, a sve to su nastojanja u mogućoj provedbi efikasnijeg investiranja u ljudski kapital podizanjem razine obrazovanja i razine cjeloživotnog obrazovanja kao dostupnog svima, omogućujući pritom i veću razinu mobilnosti po prostoru Europske unije bez nostrifikacija.

ESCO kao novi europski sustav je višejezična klasifikacija zanimanja, vještina, kompetencija i kvalifikacija. ESCO je u biti struktirirana oko tri stupa: zanimanja; vještina i kompetencija; kvalifikacija kao nadogradnja rada izvršenog u kontekstu nacionalnih kvalifikacijskih okvira u vezi s Europskim kvalifikacijskim okvirom, te ih želi povezati na sustavan način. LMI (Labour Market Information) tj. analiza zanimanja, uvijeta na tržištu rada drugih specifičnih i relevantnih podataka o obrazovanju, zapošljavanju i osposobljavanju s ciljem informiranja svih sudionika na tržištu rada. Postojanje hrvatskog zavoda za zapošljavanje osim što radi ispitivanja s poslodavcima i potrebama za kvalifikacijama, sudjeluje i u programima za pružanje potpore ostvarivanju ciljeva EU i sudjeluje u programu cjeloživotnog učenja koji se sastoji od četiri potprograma, vodi statistiku o nezaposlenima i njihovim kvalifikacijama.

U ovom radu selektivno iz Strategije 2020 izdvajam naputke o obrazovanju, a s tim u vezi slijedi kako će na nacionalnoj razini države članice morati dati snažan poticaj provođenju Europskog kvalifikacijskog okvira stvaranjem nacionalnih kvalifikacijskih okvira, zatim osigurati da se kompetencije koje su nužne za sudjelovanje u nastavku učenja i na tržištu rada stječu i prepoznaju kroz cjelokupni presijek općeg, strukovnog, visokog obrazovanja i obrazovanja odraslih, uključujući i neformalno i informalno učenje, te razvijati partnerstva između svijeta obrazovanja/osposobljavanja i posla, ponajprije uključivanjem socijalnih partnera u planiranje edukacije i pripremu osposobljavanja. To su i preporuke Europskog referentnog modela kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (CEDEFOP).

Standard kvalifikacije i standard zanimanja

Proteklih je godina Republika Hrvatska izradila, a 2010. godine i službeno objavila, Nacionalni okvirni kurikulum (NOK). U njemu su prikazane sastavnice kurikulumskoga sustava: vrijednosti, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno obrazovnih područja, vrednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma. Temeljno je njegovo obilježje prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjeg usmjerenog na sadržaj. Nacionalni okvirni kurikulum polazište je za izradu školskog kurikuluma i svih njegovih općih i posebnih podsustava koji čine identitet pojedine škole. (Jurčić, 2012, str.28.).

To je važno u strukovnim sektorima koji su podvrgnuti konstantnim promjenama (svakih 5 godina). Nadležno sektorsko vijeće, ASOO ili neka druga zainteresirana strana može dati preporuku za reviziju postojeće kvalifikacije. Analizom će se doći do jedne od sljedećih dviju opcija: u jednoj će se pokazati potreba za razvijanjem potpuno novog standarda zanimanja i zatim će uslijediti proces koji se provodi pri izradi novih stručnih kvalifikacija, dok će se u drugoj modificirati samo neki od dijelova standarda zanimanja (ključni poslovi i/ili aktivnosti) te će zatim uslijediti analiza standarda kvalifikacije i pisanja novih jedinica ishoda učenja. Ovaj proces je iznimno važan kako bi se osiguralo da kvalifikacije odražavaju potrebe tržišta rada koje se neprekidno mijenjaju. Mogući problem provedbe ovih dobro zamišljenih temelja za izgradnju kvalitetne suradnje obrazovanja i tržišta rada je moguća slaba komunikacija i koordinacija između različitih odgovornih ministarstava i agencija, te ista može narušiti kvalitetu ekonomskih, radnih i obrazovnih politika. Potrebno je jačanje komunikacije, koordinacije, suradnje i zajedničkog rada državnih tijela i drugih ključnih dionika kroz Nacionalni odbor za razvoj ljudskih potencijala. Takav pristup bitno utječe na kvalitetu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Petričević (2007) govori da u „krug kvalitete“ koji obuhvaća ciljeve i plan, provedbu, ocjenjivanje i vrednovanje, povratnu informaciju i procedure za promjenu, te metodologiju na razini tržišta rada treba (za svaku djelatnost) istražiti profile zahtjeva rada (zanimanja i kvalifikacija) pod stalnim utjecajem tehničko-tehnoloških promjena i potreba za stručnjacima određenih zanimanja (kvalifikacija).

Nositelji provedbe reformi

Europski negativni trendovi u sustavu obrazovanja su privremeno napuštanje ili trajni prekid školovanja. Prema Matildi Karamatić-Brčić (2007.)Hrvatska se tek suočava s pronalaženjem rješenja za prerano napuštanje formalnog obrazovanja koji se definira kao određena socijalna isključenost, a mogućnosti zaposlenja za mladu populaciju bez završenog zanimanja i bez radne osposobljenosti su ograničene jer današnje tržište rada traži funkcionalnu pismenost. Kronično nedostatna ulaganja u školstvo dovela su do vrlo lošeg materijalnog statusa škola i učitelja. Od izrazito povoljnog statusa učitelja u prošlosti, u društvu se stvara slika da se u nastavi malo radi (mala tjedna satnica, a dugačak godišnji odmor) te da je loš materijalni status primjeren količini rada. Učitelji se osjećaju nezaštićenima u javnosti i s pravom očekuju da barem nadležna državna tijela ukažu na njihovu važnost, a to se ne događa. S druge strane, nastavnički je posao sve složeniji, zahtijeva sve više znanja i vještina, tako da je status u potpunom neskladu sa zahtjevima profesije. (Vlahović Štetić, Vizek Vidović, 2005, str.86-87.)

Uspješan nastavnik jest onaj tko uspije uvjeriti ne polovicu ili tri četvrtine, nego sve svoje učenike da u školi kvalitetno rade. To znači da rade punim kapacitetom i da se „ne naslanjaju na lopate“ kao mnogi. Mjerila neuspjeha škola o kojima se naširoko govori, primjerice, broj ispisanih, slabi ispitni rezultati te nezainteresiranost za upis teških predmeta poput matematike i prirodnih znanosti, posljedica su činjenice da se učenici ne trude kvalitetno raditi. Nastavnici koji sustavno uspijevaju navesti svoje učenike na kvalitetan rad, nedvojbeno su uspješni u najtežem poslu na svijetu. (Glasser, 2005, str.23).

Jesu li u strukovnom obrazovanju potrebne nastavnicima proširene pedagoške kompetencije i njihova nadogradnja, te zadovoljava li pedagoška izobrazba visoke zahtjeve u stvaranju kvalitetnog suradničkog ozračja škole s učenicima tek treba istražiti, odnosno jesu li nužna spo-

znajno-psihološka znanja i pedagoško-andragoška osposobljenost nastavnika na toj razini na kojoj ih kao stručnjak objedinjuje u uspješan rad. Niska razina postignuća zahtijeva rano prepoznavanje i intervenciju i prije srednjoškolskog obrazovanja. Bez neposrednoga i aktivnoga uključivanja učenika u proizvodni proces, dakle, konkretnog rada na radnim mjestima, odgojno-obrazovni potencijali rada ne bi se u cijelosti mogli realizirati. Zato je veoma važno, što učenici rade na radnim mjestima, odnosno, kakav je karakter njihove aktivnosti. (Mušanović, 2001, str.109). Javlja se potreba da se definiraju mogući praktični rad u sklopu strukovnog obrazovanja a da nisu samo pomoćni poslovi, samostalno ili uz pomoć radnika. Istovremeno treba razmisliti o poticanju poslodavaca da se upuste u suradnju s ustanovama za strukovno obrazovanje i pritom osiguraju za učenike jednak stupanj zaštite kao i za svoje ostale djelatnike, potreba spriječavanja gubitka posla za redovite radnike jer se učenike može angažirati za obavljanje redovnog opsega posla, a i definiranje mogućih naknada za praktičan rad učenicima.

Sa brzinom promjena u svijetu oko nas povezano je i zastarijevanje informacija, koje se zamjenjuju s novima. Dohvaćanje informacija povezano je s rješavanjem problema, razumijevanjem kako su stvari povezane, kritičkim mišljenjem i učeničkom autonomijom. Učenje postaje cjeloživotno, u svim životnim područjima i vremenima. Nastavnici moraju biti unutarnje povezani i razmjenjivati iskustva, ali i biti povezani s svijetom rada i uopće biti opremljeni suradničkim vještinama. Njihova važna uloga je u prijenosu specifičnog znanja i profesionalne etike, u suštini oni moraju imati znanja iz pedagogije, odnosno pedagoške kompetencije. Zbog dinamike promjena na tržištu rada trebaju biti fleksibilni, ali ne bez osiguranja pretpostavki za motivirajuće okruženje u cjeloživotnom obrazovanju.

Želimo li zadržati kvalitetne učitelje i nastavnike u školama, važno je dugoročno osiguravati mjere za ostvarivanje: boljih socijalnih i materijalnih uvijeta rada, poticanje radne okoline, mogućnosti cjeloživotnog učenja i obrazovanja (Vlahović Štetić i sur., 2005, str. 86).

Prostor za poboljšanje cjeloživotnog učenja i usavršavanja nastavnika nalazi se u osiguravanju stalnog usavršavanja u struci, odnosno nastavnika u strukovnom obrazovanju.

Kompetencije nastavnika za rad s učenicima različitih interesa i sposobnosti su ključne u rješavanju problema niskih postignuća.

Generičke kompetencije su sposobnost analize i sinteze, sposobnost primjene znanja u praksi, sposobnost primjene znanja u praksi, sposobnost planiranja i upravljanja vremenom, temeljno opće znanje struke (tj.područja studija), usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku, znanje drugog jezika, elementarne vještine rada na računalu, istraživačke vještine, sposobnost učenja, vještina upravljanaj informacijama, sposobnost kritike i samokritike, sposobnost prilagodbe novim situacijama, sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost), sposobnost rješavanja problema i druge. (Young & Chapman, 2010, str.17-18). Generičke (opće, zajedničke, transdisciplinarne koje nisu direktno povezane s područjem studija i strukom, te su potrebne u širokom spektru poslova i situacija, još ih se naziva prenosive vještine, ključne kompetencije i vještine zapošljivosti i specifične (koje se odnose na područje struke povezane sa specifičnim znanstvenim i tehnološkim spoznajama u struci.

Zaključak

U ovom radu bavili smo se analizom postojećih europskih smjernica, i hrvatskih odgovora koji su još uvijek u tijeku provedbe i izgradnje. Pitanje provedbe pozitivnih promjena nalazi se u kontekstu izazova međusobne komunikacije i suradnje različitih skupina koje su uključene u obrazovni sustav, kao i moguća preklapanja koja tek treba postići – aktivnije uključenje poslodavaca. Potrebno je razjasniti na koji način će se u budućnosti nastavnici usavršavati i sudjelovati u cjeloživotnom obrazovanju, te stvoriti jasan model. S druge strane s promjenama i zahtjevima društva i tržišta rada potrebno je suočavati se u okviru donesenih strategija i omogućiti njihovu primjenu.

Velik broj pokazatelja, i onih europskih kao i hrvatskih evidentno ukazuju na stalni nesrazmjer između izlaznih kompetecija naših srednjoškolaca i studenata sa potrebama tržišta rada

u kojem su prisutne stalne promjene i potreba prilagodbe, čime generičke kompetencije postaju od većeg značaja. Pitanje što je mogći uzrok ovom nesrazmjeru nije moguće dati na način prozivanja ili upiranja prstom, obzirom da se modeli osiguranja kvalitete još uvijek razvijaju, te uz prisutan nedostatak praktičnog rada u strukovnom obrazovanju. Postoje naznake da će poslodavci biti aktivni sudionici reforme strukovnog obrazovanja, a uz nastavnike oni su ključni element reforme strukovnog obrazovanja.

Literatura

Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP-D2.

Glasser, W. (2005). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa.

Jurčić, M. (2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo.

Karamatić-Brčić, M. (2007). Kategorizacija isključenih srednjoškolaca iz formalnog odgoja i obrazovanja. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.), Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Prvi kongres pedagoga Hrvatske - svezak 2. (str.279-295). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Mijatović, A. (1994). Osnove ustroja školskoga sustava. Zagreb: Školske novine.

Mušanović, M. (2001). Pedagogija profesionalnog obrazovanja. Rijeka: Graftrade.

Petričević, D. (2007). Metodika strukovno-teorijske nastave. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb.

Rosandić, D. (2005). Hrvatsko školstvo u okružju politike. Zagreb: Školska knjiga.

Strugar, V. (2007). Politika obrazovanja i promjene odgojno – obrazovne djelatnosti. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.), Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Prvi kongres pedagoga Hrvatske - svezak 1. (str.395-410). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Turković, I. (1997). Nastava strukovno – teorijskih predmeta u srednjim školama. Zagreb: Informator.

Vlahović Štetić, V. i Vizek Vidović V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. U V. Vizek Vidović (Ur.), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive (str.69-91). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U Vizek Vidović, V. (Ur.), Učitelji i njihovi mentori (str.39-95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

PRIOPĆENJE KOMISIJE EUROPA 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast /online/ Preuzeto 16 siječnja 2015 sa: http://ww.mobilnost.hr/prilozi/05_1300804774_Europa_2020.pdf

Hrvatski okvir za samovrednovanje za ustanove za strukovno obrazovanje/online/Preuzeto 10 siječnja 2015 sa: http://ww.asoo.hr/UserDocsImages/Priru%C4%8Dnik%20za%20samovrjednovanje.pdf

Hrvatski kvalifikacijski okvir /online/ Preuzeto 04 veljače 2015 sa: http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Hrvatski_kvalifikacijski_okvir_prirucnik.pdf

Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj /online/ Preuzeto 10 veljače 2015 sa: http://www.iusinfo.hr/Appendix/DDOKU_HR/DDHR20080701N102_25_1.pdf

Generičke kompetencije/online/Preuzeto 14 studenog 2014 sa http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Genericke_kompetencije.doc

Razvijanje ključnih kompetencija u europskim školama: Izazovi i prilike za politiku/online/Preuzeto 05 veljače 2015 sa http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145HR.pdf

Planiranje kvalifikacija – Priručnik za korištenje profila sektora verzije 3.1. u svrhu planiranja kvalifikacija u srednjem strukovnom obrazovanju/online/Preuzeto 24 veljače 2015 sa http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/kvalifikacije/eu%20knjige/2%20Planiranje%20kvalifikacija.pdf

Zakon o strukovnom obrazovanju /online/ Preuzeto 15 siječnja 2015 sa: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_652.html

Young, Jolee and Chapman, Elaine. Generic competency frameworks: A brief historical overview. Education Research and Perspectives, Vol. 37, No. 1, 2010: 1-24. /online/ Preuzeto 30 siječnja 2015 sa: http://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERPV37-1_Young-J.-Chapman-E.-2010.-Generic-Competency-Frameworks.pdf

Emina Ogrizek
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska
emina.ogrizek@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 679-686

The labor market and generic competences as a key element in the reform of vocational education

Emina Ogrizek
Faculty of Humanities and Social Sciences University of Zagreb, Croatia

Abstract

All relevant sources point to the great failure of the educational system with labor market needs. Education is the foundation in development and competitiveness of the society, with an emphasis on lifelong learning and the lack of models of continuous upgrades of existing knowledge and professional development. This paper aims to analyze the problem and importance of generic competences, existing models for integration of labor market needs in curriculum reform and the qualifications in vocational education. In this context, examines the role and opportunities at lifelong education for teachers who are the foundation of success in implementing the reform of the curriculum and the ways in which the system performs a measurement of their implementation. This paper tries to make overview of existing research, the implementing legislation arising from the Vocational Education Act 2009, Development of vocational education in the Republic of Croatia 2008th to 2013th, the European strategy 2020, ESCO, and outlines the problems in education policy, where employers are not enough recognised as active stakeholders of vocational education reform.

Keywords: *lifelong learning; qualifications; strategies*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 687-696

Advertising Messages in Media and Education for Media

Jadranka Pavić[1] and Iva Filipušić[2]
[1]*University of Applied Health Sciences*
[2]*Childrens Hospital Zagreb*

Abstract

The aim of this paper is to show different effects of advertising messages on health and social functioning of children, as well as possibilities to protect them from those contents that could harm their proper psycho-physical development. According to the study of the GfK center for market research, 84% of children watch television advertisements and 58% notice contents of large posters. There are different data obtained from research about the number of advertisements that children watch, and the estimate is that they see approximately 40.000 advertisements until their age of majority. Food, as the most common content of advertising is mentioned in television programme for about 10 times in an hour, and children's programme contains a number of advertisements regarding unhealthy food. Young people and children are a population that is easily influenced, while on the other hand, children influence their parents, meaning that children are good „advertising agents". Marketing experts predict that children's influence on purchasing is going to double every ten years. Children see what the market dictates, thus it encourages consumerism, which results in many unwanted consequences in experiencing self and interpersonal relationships. A big problem in advertisements are subliminal messages which are aimed at fulfilling certain goals through invisible mode of action. Therefore, subliminal messages can have a certain influence on adolescents in the process of forming social relationships, maturity and their relationships with peers. It is therefore necessary to enrich the education system with education for media in order to develop critical thinking, resistance to aggressive advertising, deciding towards personal and common good and the use of positive media which may contribute to increasing awareness and knowledge.

Key words: *advertisements; children; consumer protection; education; subliminal messages*

Introduction

A product paves its way into the market through advertising which is a modern form of communication and its goal is to sell. Advertising propaganda is an integral part of the content of a large part of mass media, and makes a significant portion of the total revenue realized in media. Print media in Croatia account for 27% of revenue from advertising and television stations as much as 60% (Miliša, Tolić & Vertovšek, 2010). Television has long been a major source of advertising for children and young people and it is estimated that in one year children see around 40.000 advertisements (Kunkel, 2001). In recent years, a significant source are web sites and Business Week (according to Neuborne, 2001) has reported than more than two thirds of web sites designed for children rely on advertising as their primary source of income. Business Journal (2014) states, based on reports of HURA, that in 2013 investments in advertising through media in Croatia amounted to nearly 1.4 billion despite the decline in rental spaces of 7%. The largest part of the rented advertising space in media, or 685 million HRK, was related to television. At the same time, Internet is the only media with an increase in spending on advertising by 19%, which amounts to 107 million. That advertising is significant for profit is proven by the fact that earnings of Croatian advertising industry exceeds the value of 400 million Euros per year. The print media in Croatia make about 27% of advertising revenue, and the television 60% (Business Forum, 2015).

A large part of marketing experts, sociologists and psychologists study phenomena in the market of goods and service, which is why neuroeconomics developed as a field of study that includes different branches of neuroscience and economics with the aim to, among other things, explain the background for decision making and behavior of people as customers. Many companies use services of neuromarketing to measure reactions of consumers to their advertising messages and products. Ozretić Došen (2011) states that the research of marketing industry are aimed at uncover what consumers need and want, in order to create conditions for successful consideration and design of products, services and other items of exchange. On the other hand, there are many critics of the marketing industry who claim that its sole object is manipulation and earnings. Influence of the marketing industry is vividly presented in a controversial novel originally titled "99 Francs", in Croatian translation „129,90 kn" by a French writer Frederic Beigbeder, a former employee in marketing, through images: "...you will not escape me. Wherever you lower your view is where my commercial flourishes. I forbid you to get bored. I hinder you to think… your desire no longer belongs to you; I impose my own. I forbid you to want something randomly. Your desire is a result of invesments carried out in millions of Euros. I decide today what you will want tomorrow…" (Beigebeder, 2002, p. 15).

Children are the most appropriate and the most interesting to marketing industry so most effort in creating advertisements is directed to the population of children. The goal of a real advertisement is receiving the message which gives the product a possibility for large distribution. This is why prices of advertisements are high because television does not sell its seconds, but its viewers (Poltrack, 1983). According to the study conducted by the center for market research GfK, television advertisements are seen by 84% of children, while 58% of children notice the contents of large posters (Žigo, 2008). Young people and children are the population that is most easily influenced, while on the other hand, children influence their parents easily, which is why it is believed that children are good advertising agents. Consumption among children is growing at a rate of 20% per year and purchase decisions triggered by children are expected to double every ten years (Mrvoš Pavić, 2010). American magazine The Economics (2006) published James McNeal's , marketing expert, estimations that children younger than 14 affected 47% of American household spending in 2005, amounting to more than $700 billion. Marketing experts believe that before the creation of spending habits children develop preferences for certain brands (McNeal, 1999, according to Story and French, 2004). For this reason, marketing industry focuses its efforts precisely on this population. Because of these findings, the golden rule of marketing professionals is: "Put your brand into the child's head before age of 10" (Košir, Ranfal & Zgrabljić, 1999, p. 85).

The effect of advertisements on behavior and health of children

Advertising is a source of information about products and is therefore highly appreciated among potential consumers. Advertising has both positive and negative effects. Opponents and critics of advertising point out its negative sides, while those promoting its positive sides are much rarer. According to Petra and Olson (1994), advertisements have an important role in the process of socializing children as consumers making them aware of brands and helping them learn about their use. According to a study conducted by British television (Smith & Bennett, 1990), about 21% of all advertisements display helping and altruistic behavior. Stout and Mouritsen (1988) state the results of a study about the content of advertisements with a conclusion that 59% of children's advertisements display prosocial behavior or positive qualities.

However, most of the media researchers point out a number of negative consequences of the effects that advertisements have on children and young people. Television is a media where children watch advertisements the most. Television advertisements have tendency to create attraction to certain products, which may have negative outcomes. Children demand from their parents to buy a product, and if they get rejected, it may cause conflicts between parents and children (McDermott, O'Sullivan, Stead & Hastings, 2006; Valkenburg & Cantor, 2002).

Television advertisements may lead to creating materialistic values in the minds of children (Valkenburg & Cantor, 2002) and they often have an impact on preference of food and obesity (Livingstone & Helsper, 2006; Puggelli & Bertolotti, 2014). Since children have a significant influence on parents, they affect about 60% of decisions when selecting a brand during family shopping, and even 20% of parents ask for their opinion (Renko, 2005).

Except toys and products intended for their age, children are often manipulated for the purchase of various products and services that are not intended for them at all, from softeners to cars and life insurance, in order to affect the consumption of their parents and families in an indirect way. Such way of advertising pressure does not only affect shopping, but other life values and behavior in the style of "have and be". For this reason, children no longer live in the world of mystery and imagination, but share with adults a neurotic, consumer world where everything is revealed and accessible (Košir et al., 1999). In a modern society, consumerism is used to ease the doubt in our own value, satisfy unmet psychological needs and find safety in the world of media that create an illusion that fulfillment and happiness are achieved by possessing specific products and brands (Franz, 2013). Therefore, Neil Postman argues that consumerism has stolen children's childhood (Postman, 1994).

Even worse than creating a desire for a different product are consequences which make stereotypes and imaginary experience of the world, forming a child's view of the world. Children and young people see advertisements as entertaining and informative, which is why their influence is bad, because they still don't have a realistic view on life. Children see what the market dictates and thus form attitudes and new trends. Apart from spending a lot of money, consequences also include false hopes and frequent disappointments. "Advertisements are a retouched (preferred) reality. It is a misconception that advertisements only offer a product. They are used primarily for manipulative purposes: to create needs and redefine real world with new messages and/or values" (Miliša et al., 2010, p. 69). Therefore, advertisements, which seem informative and often entertaining, become examples of humiliating human dignity, creating stereotypes, idols and desirable behaviors. More and more children and young people draw their self-conciousness from consumer mentality, they have to keep up with others, which changes the system of values… " (Košir et al., 1999, p. 89).

Furthermore**,** the impact of advertising on health of children and adolescents is a topic that causes a large amount of debate. Analysis of advertising content about food shows a significant gap between the types of food in advertisements and recommended diet (Neville, Thomas & Bauman, 2005). More than 60% of advertisements promote sweets, soft drinks, snacks, fast food and toys (Strasburger, 1993). Food, as the most common content in advertisements and television programme is mentioned about ten times in one hour of prime time, and children's programme is rich with advertisements for unhealthy food (Krilić, 2010).

According to Žigo (2008), advertisements for fruit and vegetables are rare, while advertisements for sweets and snacks are dominant. For this reason, in the last forty years, the number of obese children has tripled. Studies show that about 50% of girls in puberty want to be thinner (Krilić, 2010), and analysis of teenage magazines show a high proportion of articles devoted to various diets and slim appearance. Advertisements are also accompanied with different messages for risky behavior. Thus, according to the research conducted by the center for adolescents, the number of advertisements that contain alcohol has increased from 2001 to 2006 by 30% (Krilić, 2010).

Advertisements also encourage hedonism and consumerism and a large number of advertisements is being sexualized. "It is evident that things which could never be associated with sex are now being sexualized. Most of these advertisements are based on the idea that sex sells everything. From cars, tires, professional magazines (Geo), candy, detergents etc" (Miliša & Zloković, 2008, p. 72). Also, a large number of advertisements send a message about the ideal of beauty, which affects the attitudes about body image. Already in early adolescence, girls who accept articles and advertisements as important sources of information about being on diet and

maintaining a perfect body show a great dissatisfaction with their appearance (Pokrajac - Bulian et al., 2004). Hence the concern of the body image plays a central role in models that explain bulimia nervosa (Stice, 2002).

Subliminal messages

A big problem in advertisements are subliminal or hidden messages. Subliminal messages are messages below the usual limits of human perception and for that reason our mind cannot register them consciously. Today we can say that subliminal messages are an everyday way of communication with consumers in a way that its ultimate goal is different from that on first glance. In advertising, this term means sending messages below the level of consciousness (Damjanov, 1991), and can be described as messages intended for achieving certain goals but through an invisible mode of action.

Since they are embedded into another object through a variety of verbal, visual and voice signals, subliminal messages enter human brain unconsciously, are being processed in the brain, but never come to mind. Every conscious perception is subject to assessment and evaluation while everything that is put into our subconscious in a subliminal way does not meet the resistance of reason because it is exempt from assessment and criticism. In that way, subliminal messages are imprinted in the brain and imperceptibly affect our estimations, attitudes and behavior, while avoiding consciousness. The reflection of subliminal messages can have an impact on various areas, such as creating unrealistic attitudes about products, unnecessary purchases, dependence on various brands and personal experience of the world and life. Fromm (1984, according to Miliša et al., 2010, p. 69) states: "… with a bottle of Coca- Cola we drink a picture of a beautiful boy and a girl, we drink a big American habit; and our palate… we drink it for it the least."

Suggestive methods create hidden needs that are sold together with goods, such as emotional security, trust in our own value, satisfying our ego and sense of power. This list can also include several appeals for acquiring customers: love, beauty, health, parental love, superiority, entertainment, comfort, etc. (Martinić, 1994). These messages can be harmful in adolescence, in the process of forming social relationships, maturity and relationships with peers. They can on one hand have a bad impact on self- perception and experience of our own success, and on the other hand, through purchasing certain products, create a feeling of prestige and false sense of power. Subliminal messages affect the formation of certain patterns of behavior that become a characteristic of not only an individual, but also a part of a society. This is how a path for managing and manipulating the behavior of people is opened.

Protecting children from manipulation with media content

The impact of advertising on children's behavior has been confirmed through numerous studies. It is a fact that children up to the age of four or five need help the most because they cannot make a difference between reality and media images (Košir et al., 1999). Although some scientists who study marketing claim that children as young as three or four years of age understand the intentions of advertisements (Donohue, Henke & Donohue, 1980; Roedder, 1999), most of them have an opposite opinion. They argue that while watching television programme, children younger than 8 cannot make a difference between the programme and advertisements (Carroll, 1984; Young, 1997; Oates, Blades & Gunter, 2002; Wilcox, 2004). The reason for this is the developmental phase of egocentrism which is a common feature in this age group, meaning that this age group lacks the ability to perceive the perspectives of others, which causes confusion in thinking.

Therefore, all children should be protected from the content that may harm their proper physical development, according to Article 17 of the Convention on the Rights of the Child. For this purpose, the Law on Electronic Media and Law on Protection of Minors were passed in 2009 and 2010 respectively. Further explanations about advertising policies and services are presented in the "HURA Code of Advertising". The content which the HURA Code contains include: mes-

sages must not abuse the natural naivety of children or their lack of life experiences; messages must not use direct appeals to purchase; messages must not affect children directly so that they force their parents or guardians to purchase products; messages must not create the perception that children will be inferior to other children if they do not purchase a certain product or if their parents or guardians do not purchase them (HURA, 2010).

The Children's Ombudsman Report for 2010 includes: "We still believe that certain regulations do not protect children adequately from potentially negative effects of advertising, and the pressure from advertisers to child population is becoming more powerful. Therefore, through series of activities, such as warnings and recommendations to companies, government institutions and bodies, and public appearances in professional conferences and in the media, we are trying to raise awareness of the need for better regulation of this area and encourage the executive and legislative power to realize it," (Children's Ombudsman Report for 2010, 2011, p. 74).

The fact that there has not been any significant progress in previous years is confirmed in the Children's Ombudsman Report for 2013, saying: "In December 2013, we also addressed the Government, reporting on our many years of unsuccessful efforts in protecting children in relation to advertising beer and inadequate regulation in this area. The Ministry of Health has informed us on amendments to the legislative framework for food as a consequence of Croatia entering the European Union, stating that the legal authority to issue regulations on labeling, advertising and presentation of food is no longer held by the Minister of Health, but the Minister of Agriculture. The Ministry of Agriculture has, in turn, reported that the failure in regulation should be addressed to Ministry of Health, which is responsible for drafting and sending the Rule book for publication in the Official Gazette, as well as the fact that the new Law on food was passed, which, in their opinion, does not provide foundations for adopting regulations that would prohibit or allow advertising of alcoholic beverages, but that the area of advertising of alcoholic beverages is regulated by the Law on Media and Law on Electronic Media … "(Children's Ombudsman Report, 2013, 2014, p. 88). In reviewing the Children's Ombudsman Reports from previous years, it is evident that there are many ambiguities and legal obstacles to the possibilities for protecting children from potentially negative consequences of advertisements.

Socialization of consumers and education for media

In order to participate in the market independently and responsibly, it is essential that children gain experience about advertising and shopping while growing up. These experiences include the process by which young people acquire skills, knowledge and attitudes relevant to their functioning as consumers in the market, the so-called socialization of consumers. It includes gaining knowledge about products, brands and shopping, the ability to make purchase decisions, as well as gaining certain values associated with materialism (Roedder, 1999). Socialization of children-consumers is a result of children's social environment. The main factors for children's consumer socialization are parents, peers, schools and communication of sophisticated marketing companies. It is also important to mention media, especially television, although companies are increasingly turning to online media (Calvert, 2008).

Deborah Roedder John (1999) defined three stages of socialization of children consumers. These stages are connected to children's age and their cognitive abilities to remember and store information in long-term and short-term memory. The first stage is perceptual and includes ages three to seven. It is characterized by tendency to certain well-known brands that they know superficially and focusing on currently available products. When turning three, children identify their own value with what they own and so formed view of the world is difficult to be changed. It is therefore important to develop critical thinking toward shopping and materialism in early childhood (Franz,2013).

The next phase is analytical and includes ages seven to eleven. At this age, children can think abstractly, asses different types of products offered and think before making a decision. The period from age eleven to sixteen includes a reflective phase which represents orientation

of the young toward the market, when they use brands to express their attitudes, but are also aware of their social roles, which affects their buying decisions (Roedder, 1999). Goldstein (1998) presents research results which have consistently shown that parents and peers have a more powerful influence on children than mass media.

Furthermore, the author claims that children's curiosity about various products is not a result of advertising, but interpersonal communication. It is impossible to isolate the effect of television advertisements from other influences, and when it comes to television advertisements, several factors need to be taken into account, such as child's age, socio-economic status of the family, parents' level of education and cultural factors. Goldstein (1998, p. 7), states: "Suppose that we don't allow children younger than 12 to watch advertisements. What will happen to overprotected children when they finally become exposed to advertisements?" Goldstein believes that we should teach children how to make good choices for themselves, so they can evaluate and choose from many messages that are offered. The author believes that the best way to protect children what the adults fear advertisements will lead them to (alcohol and drugs, violence, pornography) is to set an exampl, talk to them and encourage them to talk to their parents about the subject.

However, research results show than only 10 to 15% of children talk to their parents about what they had watched, listened or read, which is less than they do to their peers (Košir et al., 1999). Besides talking to children, effective approach also includes watching the television content together with the children and talking about the content. In doing so, parents should not wish to form the child's television experience, but participate jointly in the programs (Desmond et al., 1985).

Because of complexity of the use of media and media influence, the contribution of media pedagogy, which has developed in response to challenges of media activities, is extremely significant. Media pedagogy "does not only refer to basic requirements of children and young people growing up in the world of media and IT techniques, but also possibilities of using information, chances for education and learning and development of competencies and criticism towards media which have developmental and/or manipulative role (Miliša & Tolić, 2008, p. 115). Media pedagogy covers a wide area of mediology, and education for the media which implies the development of critical thinking and acting is a particularly important area when it comes to net-generations".

The goal of education for media is adopting competencies that are a central concept in media pedagogy. "They include all abilities that an individual needs to adopt within the media-information society; from using media products, exchanging media messages, media reflections (particularly in analyzing intercultural phenomena and media criticism)", furthermore, "media education analyzes messages from the media and compares them with educational values" (Tolić, 2009, p. 101).

According to the definition of the Finnish scientist Sikke Mikkinen from 1978 (according to Erjavec Zgrabljić, 2000), education for the media should allow media users a higher level of cognitive, aesthetic, ethical and philosophical knowledge of the media and media content. It is in the area of advertising where the effect of media education is significant because it prepares children for critical thinking and critical reflection on advertisements in order to be able to resist manipulative and subliminal effects of certain advertisements. Media education should not be ignored by the school system and must be treated seriously within the society. In the manual about media education for teachers and parents "Life with media" (Košir et al., 1999), it is pointed out that the effectiveness of media education can be satisfactory if parents, teachers, media personalities and decision makers realize together that they play a significant part in developing greater critical awareness among listeners, viewers and readers.

Conclusion

Researching and observing the media has revealed different forms of manipulation with children in order to achieve financial profit. However, instead of fearing media and characterizing it as a potential danger for forming social interests and values, it is important to create a successful media policy towards children which, among others, depends on media strategies as well as short-term and long-term planning and implementation of some activities, initiatives and procedures. They can be used as basis for proposing proper laws (Zgrabljić Rotar, 2005). Implementation of legislation should be systematically monitored and adjusted and its laid down principles need to be followed. Prior experience shows that there is no systematic monitoring or punishing the offenders, which still leaves enough space for repeated "innovation" in the area of manipulation with children through advertising.

However, advertising, regardless of its power, cannot overcome the influence of example made by parents, and children often imitate their families (Ilišin, Marinović-Bobinac & Radin, 2001). Therefore, the Children's Ombudsman has stated in her report (2011, p. 74): "Responsibility for protection of children, including development of critical attitudes of children towards the content they are offered, before all else, is held by parents. They are first to called to direct the upbringing of children and teach them to distinguish desires from actual needs." If a family measures its status through consumerism, then the child will also focus on branded products. In families that are oriented to human values, children will also build their self-awareness on ethical, cultural and moral values (Košir et al., 1999). It is important to reasonably monitor younger children when they are just getting to know the range of the mass media because they are an integral part of everyday life of adults and children. Therefore, as stated by Malović (2007, p. 9), "media bring into a home a certain worldview which may not be welcomed. However, it should not be completely rejected." So, education for consumer protection should teach children to be informed consumers, resistant to aggressive advertising, make their own decisions that are sustainable towards health, economic, social and political consequences of their consumer behavior and that will take into account the protection of personal and common good (Children's Obudsman for 2010, 2011). All these processes require continuous education and active participation of all participants who are in any way responsible for the care of children and families.

References:

Beigbeder, F. (2002). *129,90 kn*. Zagreb: Naklada OceanMore.

Calvert, S.L. (2008). Children as Consumers: Advertising and Marketing. *The Future of Children, 18* (1), 205-234.

Carroll, J. (1984). The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings. *Child Development, 55*(4), 1486-1492.

Damjanov, J. (1991). *Vizualni jezik i likovna umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.

Desmond, R. J., Singer, J. L., Singer, D. G., Calam, R., & Colimore, K. (1985). Family mediation patterns and television viewing: young children's use and grasp of the medium. *Human Communication Research, 11*(4), 461- 480.

Donohue, T. R., Henke, L. L., & Donohue, W. A. (1980). Do kids know what TV commercials intend?. *Journal of Advertising Research, 20*(5), p 51.

Erjavec, K., & Zgrabljić, N. (2000). Europski model medijskog odgoja i hrvatski model. *Medijska istraživanja, 1*(6), 89-109.

Franz, R. J. (2013). Cultivating Little Consumers: How Picture Books Influence Materialism in Children. *Environmental Studies Electronic Thesis Collection*, 25.

Goldstein, J. (1998). Children and Advertising – The Research. *Commercial Communications*, 4-7.

HURA (2010). *Kodeks oglašavanja i tržišnog komuniciranja /online/*. Gospodarsko interesno udruženje društava za tržišno komuniciranje. Retrieved on 20th January 2014 from http://hura.hr/assets/files/kodeksoglasavanja.pdf.

Ilišin, V., Marinović-Bobinac, A., & Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece.* Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Institut za društvena istraživanja Zagreb.

Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2010 (2011). /online/. Retrieved on 20th November 2014 from http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html.

Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2013 (2014). /online/. Retrieved on 20th November 2014 from http://www.dijete.hr/Dokumenti/Izvjesce2013.pdf.

Košir, M., Ranfl, R., & Zgrabljić, N. (1999). *Život s medijima: priručnik o medijskom odgoju za roditelje, nastavnike i učitelje.* Zagreb: Doron.

Krilić, A. (2010). *Mediji i zdravlje djece*. Retrieved on 20th January 2014 from http://www.roditeljstvo.com/vijesti/djeca-i-mediji-vi-mediji-i-zdravlje-djece.

Kunkel, D. (2001). Children and television advertising. *Handbook of children and the media*, 375-393.

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice*. Journal of Communication,* 56, 560-584.

Malović, S. (2007*). Mediji i društvo*. Zagreb: Sveučilišna knjižara.

Martinić,T. (1994). *Postmoderna svakidašnjica komuniciranja*. Opatija: Benja.

McDermott, L**.,** O'Sullivan, T., Stead, M., & Hastings, G. (2006). International Food Advertising, Pester Power, and Its Effects. *International Journal of Advertising 25*(4), 513–39.

Miliša, Z. (2011). *Djeca i mladi kolateralne žrtve medijskih manipulacija /online/*. Retrieved on 20th January 2014 from http://www.dnevno.hr/kolumne/zlatko_milisa/djeca_i_mladi_kolateralne_zrtve_medijskih_manipulacija/414014.html.

Miliša, Z., & Tolić, M. (2008). Određenje medijske pedagogije s komunikacijskog aspekta, *Medianali, 4*(2), 113 – 130.

Miliša, Z., Tolić, M., & Vertovšek, N. (2010). *Mladi – odgoj za medije, priručnik za stjecanje medijskih kompetencija,* Zagreb: M.E.P. d.o.o., 68.

Miliša, Z., & Zloković, J., (2008). *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima – prepoznavanje i prevencija.* Zagreb: Marko M usluge.

Mrvoš Pavić, B. (2010). *Djeca troše sve više /online/*. Retrieved on 20th October 2014 from http://www.zadarskilist.hr/clanci/22112010/djeca-trose-sve-vise.

Neuborne, E. (2001). *For kids on the web, it's an ad, ad, ad, ad world: How to help yours see the sales pitches behind online games /online/*. Business Week. Retrieved on 3rdJanuary 2015 from http://www.businessweek.com/magazine/content/01_33/b3745121.htm.

Neville, L., Thomas, M., & Bauman, A. (2005). Food advertising on Australian television: the extent of children's exposure. *Health Promotion International, 20*(2), 105-112.

Oates, C., Blades, M., & Gunter, B**.** (2002.) Children and television advertising: When do the understand persuasive intent?. *Journal of Consumer Behaviour, 1*(3), 238-245.

Ozretić Došen, Đ. (22.svibanj, 2011). U Hrvatskoj je premalo marketinških stručnjaka. (V. Čutura, Intervjuer), *Glas Koncila, GK 21* (1926), 6 – 7.

Pokrajac Bulian, A., Stubbs, L., & Ambrosi-Randić, N. (2004). Različiti aspekti slike tijela i navike hranjenja u adolescenciji. *Psihologijske teme, 13*, 91-104.

Poltrack, D. (1983). *Television Marketing*. New York: McGraw-Hill.

Poslovni dnevnik (2014). *HURA: Ublažava se negativan trend u medijskom oglašavanju /online/*. Retrieved on 10th January 2015 from http://www.poslovni.hr/marketing-i-mediji/hura-ublazava-se-trend-negativnog-trenda-medijskog-oglasavanja-275380.

Poslovni forum (2015). *Hrvatsko oglašivačko tržište - Mediji i oglašavanje.* Retrieved on 20th January 2015 from http://www.poslovniforum.hr/about/oglasi_reklame.asp.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

Puggelli, F. R., & Berlotti, M. (2014). Healthy and unhealthy food in Italian television ads for adults and children. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers, 15*(1), 58-67.

Renko, N. (2005). *Strategije marketinga*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Roedder, J. D. (1999). Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research, *Journal of Consumer Research 26*(3): 183-213.

Smith, P. K., & Bennett, S. (1990). Here come the steel monsters! *Changes, 8*(2), 97-105.

Stice, E. (2002). Body image and bulimia nervosa. In T.F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research and clinical practice* (pp. 304-311). New York: The Guilford Press.

Story, M., & French, S. (2004). Food Advertising and Marketing Directed at Children and Adolescents in the US. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity 1*(3), 1-17.

Stout, D. A. Jr., & Mouritsen, R.H. (1988). Prosocial behavior in advertising aimed at children: A content analysis. *Southern Speech Communication Journal, 53*(2), 159-174.

Strasburger, VC. (1993). Children, adolescents and the media: Five crucial issues. *Adolesc Med, 4*(3), 479-493.

Tolić, M. (2009). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. *Život i škola, 22*(2), 97-103.

Toro, J., Salamero, M., & Martinez, E. (1994). Assesment of sociocultural influences on the aesthetic body shape model in anorexia nervosa. *Acta Psychiatrica Scandinavica 89*(3), 147-151.

Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2002). The development of a child into a consumer. In S. Calvert, C. Cocking, & A. Jordan (Eds.), *Children in the digital age. (pp. 201-214).* New York: Praeger.

Wilcox, B. (2004). As quoted in APA Press Release February 23 "Television advertising leads to unhealthy habits in children; says apa task force". Retrieved on 10th November 2013 from http://www.apa.org/releases/childrenads.html.

Young, B. (1997). *Anticipating Children's Reactions to Television Commercials: Emulation, fears and misunderstandings*. Report to the Independent Television Commission (ITC).

Zgrabljić Rotar, N. (2005). Mediji - medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. In N. Zgrabljić Rotar (Eds.), *Medijska pismenost i civilno društvo* (pp. 11-15). Sarajevo: Mediacentar.

Žigo, L. (2008). *Djeci se kroz poznate marke nameće način života*. Retreieved on 20th January 2013 from http://www.vjesnik.hr.

Jadranka Pavić
Department of Health Care, University of Applied Health Sciences
Mlinarska cesta 38, 10000 Zagreb, Croatia
jadranka.pavic@zg.t-com.hr

Iva Filipušić
Childrens Hospital Zagreb
Ulica Vjekoslava Klaića 16, 10000 Zagreb, Croatia
iva.filipusic@inbox.com

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 687-696

Reklamne medijske poruke i odgoj za medije

Jadranka Pavić[1] i Iva Filipušić[2]
[1]*Zdravstveno veleučilište, Zagreb, Hrvatska*
[2]*Klinika za dječje bolesti, Zagreb, Hrvatska*

Sažetak

Svrha rada je prikazati različite utjecaje reklamnih poruka na zdravlje i socijalno funkcioniranje djece kao i mogućnosti zaštitite od onih sadržaja koji mogu štetiti njihovom pravilnom psihofizičkom razvoju. Prema studiji centra za istraživanje tržišta Gfk, reklame na televiziji prati 84% djece, a 58% djece zapaža sadržaje velikih plakata. Postoje različiti podatci istraživanja o broju reklama koje pogledaju djeca a procjena je da do punoljetnosti djeca pogledaju oko 80 000 reklama. Hrana kao najprisutniji sadržaj u reklamama, u televizijskom programu spomene se oko desetak puta u sat vremena a dječji program sadrži brojne reklame nezdrave hrane. Mladi i djeca su populacija na koju se najlakše utječe, dok s druge strane djeca najlakše utječu na roditelje pa se smatra da su djeca dobri „reklamni agenti". Predviđanja marketinških stručnjaka su da će se svakih deset godina udvostručiti kupnja na koju će utjecati djeca. Djeca vide ono što im tržište diktira te se na taj način potiće potrošački konzumerizam koji rezultira brojnim nepoželjnim posljedicama u doživljaju sebe i interpersonalnim odnosima. Veliki problem u reklamama su subliminalne poruke kojima se žele postići određeni ciljevi kroz nevidljivi način djelovanja. Zbog toga subliminalne poruke mogu imati stanoviti utjecaj na adolescenate u fazi formiranja socijalnih odnosa, zrelosti i odnosa s vršnjacima. Stoga je potrebno u odgojno – obrazovni sustav uključiti odgoj za medije u cilju razvoja kritičkog mišljenja, otpornosti na agresivne reklame, donošenja odluka usmjerenih osobnom i općem dobru te za korištenje pozitivnih sadržaja medija koji mogu doprinjeti proširenju informiranosti i znanja.

Ključne riječi: *djeca; edukacija; reklame; subliminalne poruke; zaštita potrošača*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 697-705

Podrška škole i učitelja darovitim učenicima u nastavi Prirode i društva

Ivana Perković Krijan i Vesna Gajger
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

U ovom radu se polazi od pretpostavke da je kultura škole, iskazana kroz odgovarajuću podršku i okruženje, značajan čimbenik u razvoju učeničkih potencijala. Propituje se kakvo je stvarno stanje podrške škole i učitelja potencijalno darovitim učenicima u odnosu spram ciljeva i preporuka iskazanih strateškim dokumentima u području odgoja i obrazovanja u RH. Cilj je ovog istraživanja ispitati u kojoj mjeri škola i učitelji pružaju podršku darovitim učenicima, odnosno utvrditi najučestalije oblike rada s potencijalno darovitim učenicima u okviru nastave Prirode i društva. U radu su prikazani rezultati anketnog istraživanja provedenog početkom 2013. godine na uzorku 184 učitelja razredne nastave Brodsko – posavske županije. Rezultati su pokazali da daroviti učenici nemaju odgovarajuću podršku niti škole niti učitelja. Individualizirani programi poticanja i razvoja takvih učenika i mentorski rad s njima gotovo da i ne postoji. Učitelji koji uočavaju darovite učenike s posebnim interesima i potencijalima za prirodoslovno područje, kao dominantne oblike podrške u redovnoj nastavi navode proširivanje nastavnih sadržaja i povećanje količine zadataka jednake težine, dok se izvan redovne nastave s takvim učenicima ne radi niti u okviru zakonom propisane dodatne nastave. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da unatoč proklamiranim ciljevima i zakonskim odredbama, škole i učitelji ne pružaju potrebnu i odgovarajuću podršku potencijalno darovitim učenicima u nastavi Prirode i društva, a za pretpostaviti je da je slično stanje i u drugim nastavnim predmetima.

Ključne riječi: *podrška darovitim učenicima; Priroda i društvo; škola; učitelji*

Uvodno razmatranje

Daroviti učenici jedan su od najvećih potencijala i najsnažnijih pokretača razvoja jednog društva. Koliko smo svjesni ove činjenice i kakav je stvarni odnos prema takvim učenicima možemo pratiti na nekoliko razina. Na razini sustava, analizirajući ciljeve, smjernice i preporuke iskazane u dokumentima obrazovne politike; na organizacijskoj razini, odnosno na razini odgojno-obrazovnih ustanova, iskazano kroz kulturu škole; te na razini nastavne prakse, iskazano kroz stavove, ponašanje i djelovanje učitelja, kao neposrednih realizatora ciljeva obrazovne politike. Odnos prema darovitim učenicima, *na razini sustava,* može se steći uvidom u najvažnije dokumente obrazovne politike. Ako bismo o odnosu prema darovitim učenicima zaključivali na temelju nedavno usvojene *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) koja ističe izgradnju sustava za identificiranje, poticanje, razvoj sposobnosti i potencijala svih pojedinaca te razvoj mreže potpore darovitim učenicima, mogli bismo zaključiti da se mijenja odnos prema ovoj skupini učenika. Strategijom su definirane i odgovarajuće mjere koje se odnose na prepoznavanje, poticanje i usmjeravanje darovitih pojedinaca. Kao mjere podrške razvoju darovitih učenika planirano je: (a) sustav natjecanja treba postupno nadopuniti ili zamijeniti mrežom ljetnih i zimskih škola, tečajeva i programa „naprednog učenja“ na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini; (b) osnivanje koordinacijskih centara za uspostavljanje baza podataka, organizacije edukacija i razmjene iskustava; (c) pružanje stručne podrške školama za razvoj u centre izvrsnosti u obrazovanju darovitih, financijska i stručna podrška osnivanju novih i razvoju postojećih izvanškolskih centara za rad s darovitim učenicima. U skladu sa Strategijom, bit će usklađeni svi ostali dokumenti iz područja odgoja i obrazovanja. Već iz nacrta novog *Pravilnika o načinu uočavanja, školovanja, praćenja i*

poticanja darovitih učenika u osnovnoj i srednjoj školi te uvjetima i postupcima pod kojima učenik može završiti školu u kraćem vremenu od propisanoga (2014), koji je nedavno bio na javnoj raspravi, uočavaju se neke novine i izmjene u odnosu na postojeći (*Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*, NN 59/90). Novine se odnose na preciznije utvrđivanje uloge mentora, uvođenje školskih timova i centara izvrsnosti koji će pružati odgovarajuću podršku darovitom učeniku. Predloženi Pravilnik propisuje vođenje mape darovitog učenika koja treba omogućiti uvid u postupke i rad školskog tima s darovitim učenikom. Za očekivati je da će i ostali dokumenti obrazovne politike, čije se inoviranje i usklađivanje očekuje, veću pozornost posvetiti darovitim učenicima, njihovoj identifikaciji, poticanju i razvoju.

Bez obzira koliko dobro bile osmišljene strategije, zakoni i pravilnici, oni neće donijeti promjene ukoliko se one ne dogode na razini kulture škole i učitelja kao krajnjih provoditelja odluka obrazovne politike. Promatrajući kulturu škole kao cjelokupno ozračje od ustroja i okruženja, preko sudioništva i odnosa, do samostalnog ponašanja odgovornih pojedinaca (Peko, Varga, Mlinarević, Lukaš i Munjiza, 2014), postavlja se pitanje pogoduje li kultura naših škola darovitim učenicima? Kakav je naš odnos prema ovoj skupini učenika i što činimo za njih u smislu organizacijske, profesionalne i stručne podrške razvoju njihovih potencijala? Jesu li naše škole mjesta u kojima se njeguje i razvija kultura kvalitete, izvrsnosti, inovativnosti, kultura podrške razvoju učeničkih potencijala? Je li podrška darovitim učenicima rezultat zajedničkih nastojanja svih djelatnika škole ili je prepuštena pojedinačnim nastojanjima učitelja? Postojeće zakonske odredbe obvezuju škole da darovitim učenicima omoguće raznovrsne programe podrške, a hoće li se oni doista provoditi i kako, u velikoj mjeri ovisi o kulturi škole.

Učitelji zasigurno imaju najvažniju ulogu u identificiranju, poticanju i razvoju darovitih učenika te čine sastavni dio njihovog učinkovitog obrazovanja. Kultura škole, njezin ustroj i organizacija, odražava se neposredno i na učitelje, na njihove vrijednosti, stavove i motivaciju. Istraživanja provedena u Hrvatskoj pokazuju da učitelji prepoznaju potrebe darovitih učenika, svjesni su potrebne podrške i društvene vrijednosti darovitih, ali ne osjećaju se osposobljenima za rad s darovitima (Koren, 1996; Perković Krijan, Jurčec i Borić, u tisku; Posavec, 2008;). Prema istraživanjima (Vojnović, 2008; Roeders, 2013), učitelji iskazuju izrazito visok postotak interesa za stručnim usavršavanjem iz svih područja rada s darovitim učenicima i smatraju to prioritetnim područjem stručnog usavršavanja. Navedeno upućuje na zaključak da su učitelji motivirani za stjecanjem potrebnih kompetencija u ovom području i imaju pozitivne stavove prema potrebi podrške darovitim učenicima, ali očito postoje i drugi razlozi zbog kojih podrška izostaje. Postupak identifikacije darovitih uključuje mjerenja inteligencije učenika što je prvenstveno područje rada psihologa u školama, a njihov nedostatak je trajni problem škola. Zahtjevnost rada s potencijalno darovitima, preopterećenost učitelja, nedostatak potrebnih nastavnih sredstava i uvjeta za rad također su neki od razloga zbog kojih daroviti učenici nemaju odgovarajuću podršku niti od strane učitelja.

Nedovoljan broj istraživanja ove problematike u Hrvatskoj, nepostojanje čak i osnovnih podataka o darovitim učenicima u našem odgojno-obrazovnom sustavu (npr. U MZOS, AZOO i Uredima državne uprave ne postoji evidencija o broju identificiranih darovitih učenika kao niti onih koji su akcelerirali razred) usmjerili su nas da ovim istraživanjem provjerimo i utvrdimo kakvu podršku imaju daroviti učenici na području Brodsko-posavske županije.

Posebno smo zainteresirani za rad s darovitim učenicima u prirodoslovnom području nastave Prirode i društva jer daroviti i talentirani pojedinci u ovom području mogu biti izvor inovativnosti koja će razvijati znanstvene i gospodarkse procese o kojima ovisi nacionalni napredak. RH već nekoliko godina bilježi loše gospodarske rezultate, a prema *Izvješću o globalnoj konkurentnosti* 2014.-2015. Hrvatska stagnira na svjetskoj ljestvici konkurentnosti. Rezultati izvješća ukazuju na potrebu poticanja inovativnosti i talenata kako bi postigla održivi i uključivi gospodaski razvoj (Mudrinić, 2014; Schwab, 2014). Nastavni predmet Priroda i društva objedinjuje različita područja znanosti, te učenike postupno priprema za znanost u kasnijim razredima. Stoga je važno od najranijeg školovanja pružiti odgovarajuću nastavnu podršku kako bi daroviti učenici koji iskazuju potencijal za ovo područje razvijali svoje sposobnosti i održali postojeći interes (Subotnik i sur., 2009).

Iz navedenh razloga proveli smo istraživanje kojim smo željeli provjeriti u kojoj mjeri škole i učitelji pružaju podršku darovitim učenicima, utvrditi najučestalije oblike rada u okviru nastave Prirode i društva, te ispitati s kojim problemima se učitelji najčešće susreću u radu s potencijalno darovitim učenicima.

Metodologija istraživanja

Ispitanici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 184 učitelja razredne nastave (94 % učiteljica i 6 % učitelja) u Brodsko-posavskoj županiji, što čini 44,4 % od ukupnog broja učitelja ovog područja. Raspon starosne dobi je od 24 do 65 godina, a prosječna dob 41,13 uz standardnu devijaciju 11,22. Od ukupnog broja ispitanika, 45,1 % je završilo dvogodišnji učiteljski studij, 48,9 % četverogodišnji učiteljski studij, a 5,9 % petogodišnji sveučilišni učiteljski studij. Ispitanici su približno podjednako rapoređeni s obzirom na razred u kojem rade. U čistom razrednom odjeljenju radi 81,9%, a 18,1% radi u kombiniranom razrednom odijeljenju. Samo tri ispitane škole imaju zaposlene psihologe (od ukupno 16 ispitanih škola). Istraživanje je provedeno na više županijskih stručnih vijeća razredne nastave početkom 2013. godine. Na početku anketnog ispitivanja, ispitanici su upoznati s anonimnošću i dobrovoljnošću sudjelovanja u istraživanju.

Instrumenti

1. *Upitnik o sociodemografskim obilježjima ispitanika*: dob, spol, stupanj obrazovanja, razred u kojem rade, ima li škola u kojoj rade zaposlenog psihologa.
2. *Upitnik podrške škole darovitim učenicima* je konstruiran za potrebe ovog istraživanja a sastoji se od 8 čestica. Ispitanici trebaju procijeniti na skali Likertova tipa od 4 stupnja (1 – nikad; 4 – uvijek) u kojoj mjeri škola pruža podršku darovitom učeniku.
3. *Upitnik podrške učitelja darovitom učeniku u okviru prirode i društva* je konstruiran za potrebe ovog istraživanja, a sastoji se od dvije subskale i jednog pitanja otvorenog tipa. Prva subskala se sastoji od 5 čestica koje opisuju različite načine rada učitelja s potencijalno darovitim učenikom u okviru redovne nastave Prirode i društva. Druga subskala se sastoji od 6 čestica koje opisuju različite načine podrške darovitom učeniku izvan redovne nastave Prirode i društva. Na obje subskale ispitanici procjenjuju na skali Likertova tipa od 4 stupnja (1 – nikad; 4 – uvijek) u kojoj mjeri rade na opisan način s potencijano darovitim učenikom u okviru i izvan nastave Prirode i društva. Prije nego li su odgovarali na pitanja, u upitniku je jasno navedeno što se podrazumijeva pod darovitošću s posebnim potencijalom za prirodoslovno područje: „*Darovit učenik za prirodoslovno područje osim viskorazvijenih općih intelektualnih sposobnosti pokazuje izuzetan potencijal i poseban interes za prirodoslovno područje nastave Prirode i društva*“. U pitanju otvorenog tipa ispituje se percipirani problemi učitelja u radu s darovitim učenicima, a trebaju navesti glavni problem u radu s darovitima na razini razreda ili na razini škole.

Rezultati i rasprava

Podrška škole darovitim učenicima ostvaruje se organizacijom i provedbom različitih programa i aktivnosti koji su propisani *Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (NN 34/91): provedbom programa različite težine i složenosti, ponudom izbornih programa, grupnim i individualnim radom, radom s mentorom, ranijim upisima, omogućavanjem akceleracije, ponudom izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, kontaktima sa stručnjacima iz područja interesa i omogućavanjem pristupa izvorima specifičnih znanja. Isto tako, škole usmjerene na skrb i podršku darovitim učenicima na sjednicama razrednih i učiteljskih vijeća raspravljaju o darovitim učenicima i mogućnostima njihovog daljnjeg razvoja, a stručne službe škole trebale bi biti podrška i učiteljima i darovitim učenicima. Kako se ovako predviđeni sustav podrške realizira u školskoj praksi, pokazuju iskazi učitelja u Tablici 1.

Tablica 1.
Procjena podrške škole darovitim učenicima (n = 184)

	Tvrdnje	nikad	uglavnom ne	uglavnom da	uvijek
1.	U mojoj školi se mogu uvijek obratiti psihologu zbog pomoći u radu s darovitim učenikom	41.8%	13.6%	23.4%	21.2%
2.	U mojoj školi postoje posebne grupe u kojima se radi isključivo s darovitim učenicima	49.1%	33.7%	14.2%	3%
3.	U mojoj školi se više radi s učenicima koji imaju poteškoća nego s darovitim učenicima	2.2%	8.1%	54.1%	35.7%
4.	U mojoj školi za učenika koji pokazuje izrazite sposobnosti škola organizira individualni rad i osigurava mu mentora	50.6%	41%	6.6%	1.8%
5.	U mojoj školi na učiteljskom vijeću škole razmatraju se pojedini slučajevi darovitih učenika	29.1%	37.4%	27.9%	5.6%
6.	U mojoj školi na razrednom vijeću škole razmatraju se pojedini slučajevi darovitih učenika	17.4%	38.6%	35.3%	8.7%
7.	U mojoj školi rad s darovitim učenikom prepušten je isključivo brizi učitelja	0%	6.4%	57.4%	36.2%
8.	U mojoj školi rad s darovitim učenikom prepušten je isključivo brizi roditelja	2.9%	48%	41.7%	7,.4%

Iako se rad s darovitima ističe se kao jedan od prioriteta hrvatske obrazovne politike, i unatoč tomu što postoje zakonom definirani oblici podrške darovitim učenicima, preko 80% („uglavnom ne“ i „nikad“) učitelja navodi da u školama uglavnom nisu organizirane posebne grupe u kojima se isključivo radi s darovitim učenicima. Isto tako, preko 90% („uglavnom ne“ i „nikad“) učitelja procjenjuje da škole uglavnom ne organiziraju individualni rad niti im osiguravaju mentora. Isti postotak (90%, „uglavnom da“ i „uvijek“) učitelja smatra da su škole više usmjerene na učenike s teškoćama nego na darovite učenike te da je rad s darovitima uglavnom prepušten učiteljima i roditeljima. Podaci iz Tablice 1. doista su zabrinjavajući i pokazuju da škole ne pružaju darovitim učenicima niti zakonom propisanu podršku.

Obzirom da je skrb o darovitim učenicima, prema prethodno navedenim podacima, gotovo isključivo prepuštena učiteljima, zanimalo nas je na koji način učitelji podržavaju razvoj darovitih učenika u nastavi Prirode i društva. Od ukupnog broja ispitanika, samo 52 učitelja (28.2%) je izjavilo da prepoznaje darovitog učenika koji pokazuje poseban interes i potencijal za prirodoslovno područje te mu pruža neki oblik podrške u okviru redovne i izvan redovne nastave, dok 132 učitelja (71.7%) to ne čini. U Tablici 2. su prikazani samo njihovi odgovori. Rezultati govore da učitelji u podjednakoj mjeri koriste sve navedene organizacijske oblike podrške, a najčešće proširivanjem nastavne teme („uglavnom da“ i „uvijek“ 81.1 %) i proširivanjem sadržaja prema interesu učenika („uglavnom da“ i „uvijek“ 78.4%). Posebni program za darovite učenike u nastavi Prirode i društva u 71.4% slučajeva se ne provodi (nikada – 22.4%, uglavnom ne - 49 %).

Tablica 2.
Podrška darovitom učeniku u u okviru redovne nastave Prirode i društva (*n* = 52)

	Tvrdnje	nikad	uglavnom ne	uglavnom da	uvijek
1.	Dajem dodatne zadatake jednake razine (povećavam količinu zadataka bez obzira na težinu)	3.8%	23.1%	67.3%	5.8%
2.	Dajem dodatne zadatke zahtjevnije razine	9.6%	26.9%	57.7%	3.8%
3.	Proširujem nastavnu temu	5.7%	13.2%	71.7%	9.4%
4.	Proširujem sadržaje prema interesu učenika	2%	19.6%	58.8%	19.6%
5.	Izrađujem poseban program za darovite i radim prema njemu	22.4%	49%	20.4%	8.2%

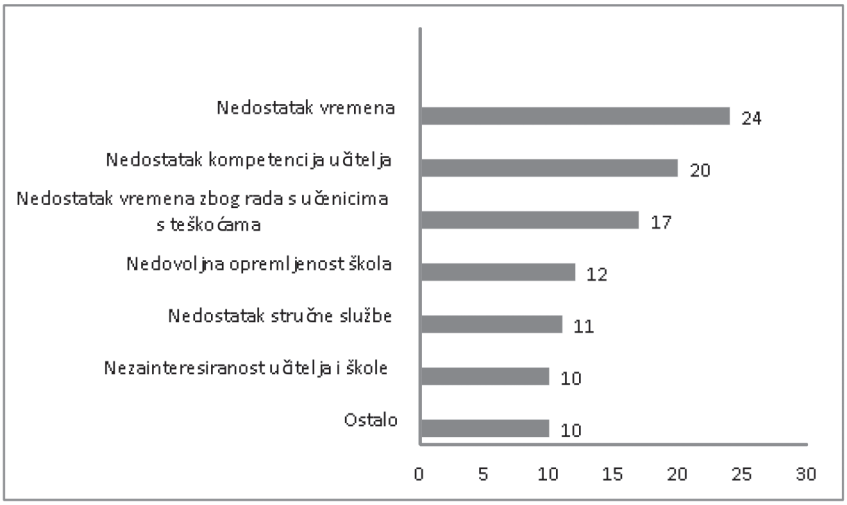
Podrška darovitim učenicima moguća je i izvan redovne nastave: u okviru dodatne nastave, izvannastavnih aktivnosti, uključivanja učenika u natjecanja, smotre i slične aktivnosti u školi i izvan nje. Također, podrška se iskazuje i suradnjom s roditeljima učenika tijekom koje se roditeljima ukazuje na učenikove potencijale i savjetuje o mogućim načinima njihove pomoći učeniku. Iz školske prakse poznato nam je da se u nekim školama na sjednicama stručnih i učiteljskih vijeća ukazuje na potencijalno darovite učenike sa svrhom njihove identifikacije i daljnjeg postupanja. Zanimalo nas je koliko su ovi oblici podrške prisutni u školama iz kojih dolaze naši ispitanici.

Tablica 3.
Podrška darovitom učeniku izvan redovne nastave Prirode i društva (*n* = 52)

	Tvrdnje	nikad	uglavnom ne	uglavnom da	uvijek
1.	Radim u okviru dodatne nastave Prirode i društva	37.5%	31.3%	25%	6.3%
2.	Radim u okviru izvannastavne aktivnosti a vezani su za područje prirode i društva (npr. Ekolozi, Cvjećari i sl.)	36.5%	21.2%	21.2%	21.2%
3.	Uključujem u dodatne aktivnosti, smotre, natjecanja koje se organiziraju na razini škole (Dani kruha, Dan planeta Zemlja, Međunarodni dan voda i sl.)	9.4%	3.8%	52.8%	34%
4.	Uključujem u dodatne aktivnosti, smotre, natjecanja koje se organiziraju na razini grada/sela	20%	36%	34%	10%
5.	Roditeljima ukazujem o potencijalnoj darovitosti učenika	3.8%	5.7%	62.3%	28.3%
6.	Na razrednim/učiteljskim vijećima ukazujem o potencijalno darovitom učeniku	10.9%	34.8%	41.3%	13%

Podaci pokazuju da se rad s darovitim učenicima izvan redovne nastave najčešće svodi na uključivanje učenika u različite smotre i natjecanja na razini škole (86.8%) i značajno manje izvan nje (44%). Dodatna nastava iz Prirode i društva uglavnom se ne provodi (68.8%). Nešto više od polovice (54.3%) učitelja na stručnim vijećima škole ukazuje na potencijalno darovite učenike, a najčešća „praksa" (u 90.6% slučajeva) je da se roditeljima ukazuje na potencijalnu darovitost učenika. Podatak da je najučestaliji oblik podrške darovitim učenicima njihovo uključivanje u natjecanja i smotre, s jedne strane može se promatrati kao podrška takvim učenicima, no s druge strane, kada znamo (sada i na temelju podataka iz ovog istraživanja) da su svi drugi oblici podrške darovitima zapostavljeni, postavlja se pitanje nije li to „iskorištavanje" darovitih učenika u svrhu pribavljanja ugleda školi i učitelju, a manje izraz interesa i potreba darovitog učenika? Stoga u potpunosti podržavamo najavljene mjere koje idu u smjeru prelaska sa sustava natjecanja na sustav pohađanja „ljetnih škola", kampova i sl.

S obzirom na prethodne podatke, mogli bismo konstatirati da je podrška darovitim učenicima na razini škole i učitelja izrazito nedovoljna. Uzroke ovakvom stanju možda možemo potražiti u odgovorima na pitanje otvorenog tipa u kojemu smo zamolili učitelje da navedu poteškoće s kojima se susreću u radu s darovitim učenicima. Na ovo pitanje odgovorilo je 104 od 184 učitelja (56.5%). Nakon sadržajne analize, iskaze učitelja smo prema frekvencijama razvrstali u kategorije (Grafikon 1.).



Grafikon 1. Glavni problemi u radu s darovitim učenicima

Prema iskazima učitelja, najveći problem u radu s potencijalno darovitim učenicima nalazi se u nedostatku vremena. Pri tome su se razlikovale dvije skupine iskaza: jedna skupina učitelja kao razlog nedostatku vremena navodi isključivo prevelik broj učenika u razrednim odjelima, zahtjevnost rada u kombiniranom odjelu (18.1% sudionika su učitelji koji rade u kombiniranom razrednom odjelu) i preopširan nastavni programa kojega moraju realizirati, dok druga skupina učitelja navodi da se nemaju vremena baviti darovitima jer im sve vrijeme oduzimaju učenici s poteškoćama. Učitelji ističu: *„Sve je veći broj učenika u razrednom odjelu, sve veći broj učenika s problemima u učenju i ponašanju, oni zauzimaju svu pozornost.“; „Veliki je naglasak na rad s djecom s poteškoćama - vrlo ljudski i moralno ali od te djece društvo neće imati mnogo koristi. Darovita djeca su totalno zapostavljena u svim oblicima - od prepoznavanja do rada s njima*.“; *„Zbog većeg broja učenika pogotovo sve većeg broja učenika s poteškoćama u razvoju često nemamo dovoljno vremena na satu posvetiti se darovitim učenicima, te najčešće dobiju zadatke za samostalan rad.“* Očito da je preopterećenost učitelja glavni razlog i uzrok nedostatnog rada s potencijalno darovitim učenicima. Nedostatak kompetencija za rad s darovitim učenicima, prema vlastitoj samoprocjeni učitelja, drugi je, odnosno treći na listi razloga zanemarenosti rada s darovitim učenicima. *„Učitelji nisu dovoljno osposobljeni da prepoznaju darovito dijete, a kasnije da razviju darovitost jer im samima nedostaje stručnih znanja.“* Nedostatak uvjeta (nedovoljna opremljenost škola potrebnim sredstvima, opremom, literaturom) te nedovoljan broj stručnih suradnika, prvenstveno psihologa, također predstavlja problem u radu s darovitim učenicima. I naposljetku, prema navodima učitelja, nemotiviranost i nezainteresiranost za darovite učenike na svim razinama, od učitelja, škole, obrazovnog sustava do društva glavni je problem u radu s darovitim učenicima. Mi bismo rekli: Smatramo da je upravo iz ovog razloga podrška darovitim učenicima u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu potpuno zanemarena.

Na stanje i potrebe u području skrbi prema darovitim učenicima u hrvatskim školama upućivala su i prethodna istraživanja. Rezultati nekoliko istraživanja (npr. Pavin, Vizek Vidović i Miljević Riđički, 2006; Pleić, 2010, Roeders, 2013; Vojnović, 2008) govore da učitelji iskazuju potrebu za stručnim usavršavanjem iz ovog područja, a teme o radu s darovitim učenicima smatraju prioritetnim. Istraživanje Perković Krijan, Jurčec i Borić (u tisku) s 209 učitelja razredne nastave Brodsko-posavske županije je pokazalo da su učitelji vrlo malo tijekom studija i stručnih usavršavanja obradili teme iz područja darovitosti, posebice teme identifikacije i načina rada s darovitim učenicima u sklopu redovne nastave, te akceleracije.

Postupak identifikacije darovitih koji uključuje različita testiranja sposobnosti učenika u školama se provodi vrlo rijetko. Istraživanja provedeno 2000./2001. godine u sklopu projekta „*Unapređivanje identifikacije i rada s nadarenom populacijom u sustavu osnovnog školstva*“,

ukazuju da se postupak identifikacije, kao planski i sustavan postupak, u 53.1% osnovnih škola ne provodi. No to su škole koje imaju zaposlene psihologe. Pretpostavlja se da je situacija u školama koje nemaju zaposlene psihologe još lošija (Vojnović, 2008). Istraživanje Perković Krijan, Borić i Škugor (2014) je pokazalo da učitelji najrjeđu uočavaju darovite učenike koji pokazuju potencijal za prirodoslovno područje u odnosu na ostala područja te im ovo područje nije dovoljno prepoznatljivo. Samo 3.6% (n=209) učitelja navodi da je potencijalno daroviti učenik prošao neku vrstu testiranja kojom bi se utvrdio stupanj i vrsta darovitosti.

Općenito, gotovo sva istraživanja rezultiraju istim ili sličnim zaključcima kao i ovo naše: podrška darovitim učenicima u našem odgojno-obrazovnom sustavu je potpuno izostala i to na svim razinama.

Zaključak

Ovim smo istraživanjem željeli utvrditi kvalitetu podrške škole i učitelja potencijalno darovitim učenicima, s posebnim osvrtom na područje predmeta Priroda i društvo, te ispitati koje poteškoće učitelji uočavaju u radu s tim učenicima. Istraživanje je potvrdilo da škole ne pružaju odgovarajuću podršku darovitim učenicima, pa niti onu koja je propisana postojećim zakonom i pravilnicima. Vrlo mali broj učitelja uopće uočava darovite učenike koji pokazuju potencijal za prirodoslovno područje i pruža im neki oblik podrške u okviru redovne nastave i izvannastavnih aktivnosti. Razloge takvom stanju ispitanici vide u preopterećenosti učitelja realizacijom preopširnog nastavnog programa i radom u kombinaciji, a posebno radom sa sve brojnijim učenicima s teškoćama. Nedostatak kompetencija učitelja, prema osobnoj samoprocjeni, drugi je značajan razlog zanemarivanju rada s darovitim učenicima.

Iako su učitelji ključne osobe u sustavu podrške darovitim učenicima, ne smijemo zanemariti potrebnu podršku škole i cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava na nacionalnoj razini. Usprkos isticanju da je rad s darovitima jedan od prioriteta obrazovne politike, podaci ovog i sličnih istraživanja provedenih u Hrvatskoj pokazuju da je podrška do sada bila samo deklarativna. Prema procjenama stranih i hrvatskih stručnjaka Hrvatska po pitanju odgojno-obrazovne djelatnosti kasni četrdesetak godina u organiziranju sustava skrbi za darovite (Galbraith, 1992; prema Strugar, 2002; Vojnović, 2008). Nadamo se da će novi strateški i akcijski dokumenti obrazovne politike donijeti značajnije promjene u odnosu i tretmanu darovitih učenika.

Literatura

Koren, I. (1996). Neke karakteristike stavova učitelja o pojavi nadarenosti i nadarenim pojedincima. *Napredak, 137*(1), 16-27

Mudrinić, I. (2014). Izvješće o globalnoj konkurentnosti 2014.-2015. Pozicija Hrvatske /online/. Preuzeto 15 veljače 2015 sa: http://www.konkurentnost.hr/Default.aspx?art=551&sec=2

MZOS (2014). *Pravilnik o načinu uočavanja, školovanja, praćenja i poticanja darovitih učenika u osnovnoj i srednjoj školi te uvjetima i postupcima pod kojima učenik može završiti školu u kraćem vremenu od propisanoga* – nacrt /online/. Preuzeto 26 siječnja 2015 sa: http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13090

Pavin, T., Vizek Vidović, V., i Miljević-Riđički, R. (2006). Poticanje profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika i unaprjeđenje učenja i poučavanja u zemljama jugoistočne Europe: Hrvatska: Nacionalni izvještaj /online/. Preuzeto 8 veljače 2011 sa: http://www.see-educoop.net/

Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M., i Munjiza, E. (2014). Kulturom nastave (p)o učeniku. Osijek: Učiteljski fakultet.

Perković Krijan, I., Borić, E., i Škugor, A. (2014). Uočavanje darovitih učenika u nastavi prirode i društva, *Évkönyv*. **9**(1), 156-166.

Perković Krijan, I., Jurčec, L. i Borić, E. (u tisku) Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima, *Croatian Journal of Education*.

Pleić, N. (2010). Mišljenja i stavovi učitelja o darovitim učenicima. *Školski vjesnik*, 59(1), 19-37.

Posavec, T. (2008). *Stavovi učitelja prema darovitosti i darovitim učenicima u Varaždinskoj županiji* (Magistarski rad). Učiteljski fakultet, Zagreb.

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991). Narodne novine, br.34/91 /online/. Preuzeto 8 siječnja sa: http://www.mzos.hr/

Roeders, P. (2013). *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika* /online/. Preuzeto 24 rujna 2013 sa: http://www.azoo.hr/

Schwab, K. (2014). The Global Competitiveness Report 2014-2015 /online/. Preuzeto 19 veljače 2015 sa: http://www.konkurentnost.hr/Default.aspx?art=551&sec=2

Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) /online/. Preuzeto 26 siječnja 2015 sa http://public.mzos.hr/Default.aspx

Strugar, V. (2002). *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.* Zagreb: Prosvjetno vijeće Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Subotnik, R., Orland, M., Rayhack, K., Schuck, J., Edmiston, A., Earle, J.,Crowe, E., Johnson, P., Carroll, T., Berch, D., i Fuchs, B. (2009). Identifying and Developing Talent in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM): An Agenda for Research, Policy, and Practice. U L. V. Shavinina (Ur.), *International Handbook of Giftedness* (str. 1313-1326). Springer Science Business

Vojnović, N. (2008). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U V. Vlahović-Štetić (Ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (str. 81-118) Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Ivana Perković Krijan
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
perkovic.ivana@gmail.com

Vesna Gajger
Odsjek za društvene znanosti, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska
vesnagajger@yahoo.co.uk

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 697-705

School and teachers support to gifted students in science and society

Ivana Perković Krijan and Vesna Gajger
Department for Social Sciences, Faculty of Education,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Abstract

This paper starts from the premise that the culture of the school, expressed through appropriate support and setting, is a significant factor in the development of students' potential. The actual state of the support provided by schools and teachers to gifted students in relation to the objectives and recommendations specified in strategic documents in the filed of education in the Republic of Croatia is questionable. The aim of this study was to examine the extent to which schools and teachers provide support to gifted students, respectively determine the most common forms of work with potentially gifted students in the teaching of Science and Society. The paper presents the results of survey conducted in early 2013 on a sample of 184 primary school teachers Brod – Posavina County. Results revealed that gifted students do not have adequate support either from schools or from teachers. Individualized programs to promote and develop potential of gifted students and mentoring gifted are almost non-existent. Teachers, who identify gifted students with special interests and potentials for natural area, cite that dominant forms of support in regular classes are enlargement of teaching content and additional same level tasks. Furthermore, there is no interaction between teachers and gifted students outside the regular class not even in the statutory additional teaching. These results suggest that despite the proclaimed goals and regulations, schools and teachers do not provide the necessary and appropriate support to potentially gifted students in the teaching of Science and Society. The same conclusion might be assumed for other subjects.

Keywords: *support to gifted students; science and society; school; teachers*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 706-716

Odgovori učenika na učiteljeva pitanja u slovenskoj osnovnoj školi

Marja Bešter Turk
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani

Sažetak

Čovjekova najčešća i najosobnija priopćajna djelatnost jest razgovor. Pri tome se barem dvije osobe izmjenjuju u ulozi govornika i slušatelja; razmjenjuju podatke, iskustva, mišljenja… Dijaloški tekst ima djelomice drukčiju sintaktičku strukturu od monološkoga; sastoji se od replika. Dvije uzastopne replike obično su međusobno povezane; replika drugoga sugovornika (npr. odgovor) dopunjuje repliku prvoga (npr. pitanje) te je s njome povezana značenjski, gramatički i po aktualnosti. Budući da je sugovornik neposredno prisutan i upravo je izrekao sintaktički potpuno pitanje, osoba koja odgovara ne treba ponoviti već poznat podatak, odnosno ono što je netom izrečeno, već izgovara samo traženi/novi podatak. Tako se postiže ekonomičnost izražavanja.

Na razrednom stupnju slovenske osnovne škole za razgovor u nastavi karakterističan je zahtjev učitelja da učenici na njegova pitanja odgovaraju »cijelim«, tj. sintaktički potpunim rečenicama iako time krše pravila dijaloškoga sporazumijevanja. U članku su predstavljeni rezultati istraživanja među slovenskim učiteljima razredne nastave o učestalosti tog zahtjeva u razgovoru u nastavi i o njegovim uzrocima: taj je zahtjev u nastavi vrlo čest, međutim ne kod svih predmeta; učitelji koji se služe tim načinom opravdavaju njegovu uporabu prije svega razvijanjem učenikove sintaktičke kompetentnosti; taj su način preuzeli od školskih kolega. U interpretaciji odgovora razmišljamo o (be)smislenosti takvoga načina vođenja razgovora u nastavi: učenici kod takvog načina ne razmišljaju i učenici bi u nastavi mogli razvijati kompetentnost produkcije sintaktički potpunih rečenica na druge načine.

Ključne riječi: *istraživački govor; odgovaranje na učiteljeva pitanja »cijelim« rečenicama; razgovor u nastavi; završni govor*

Uvod

Čovjekova je najčešća i najautentičnija, odnosno najosobnija komunikacijska djelatnost razgovor. Razgovaramo jer smo društvena bića; razgovor je način našega suživota; razgovorom pokazujemo »ljudski odnos koji nam pomaže živjeti« (Marentič Požarnik & Plut Pregelj, 2009, str. 70).

Tijekom razgovora barem se dvije osobe izmjenjuju u ulozi govornika i slušatelja; izmjenjuju podatke, iskustvo, mišljenja… Tekst koji pritom nastaje jest dijaloški tekst. Monološki tekst ne pretpostavlja reakciju slušatelja, međutim u dijaloškom tekstu govornik poziva sugovornika na odaziv (npr. nešto ga upita, zamoli, daje mu savjet…) ili sam odgovara svom sugovorniku (npr. odgovori mu nešto, zahvali mu se na čemu, izrazi mu svoje /ne/slaganje…).

Dijaloški tekst ima djelomice drukčiji sintaktički sastav od monološkoga, i to zato što ga nije producirao jedan jedini govornik. Iskazi koje je izrekao jedan od sugovornika prije nego što je počeo govoriti drugi čine jedinicu dijaloškoga teksta – repliku. Dijaloški tekst sastoji se dakle od replika, a one mogu biti jednorečenične ili višerečenične. Uzastopne replike obično su međusobno povezane tako da replika drugoga sugovornika (reakcijska replika) dopunjuje repliku prvoga (poticajnu repliku) te je s njome povezana značenjski, gramatički i po

aktualnosti (Križaj Ortar, Bešter Turk, Končina, Poznanovič, Bavdek, 2010). Tako povezane uzastopne replike čine sekvenciju.

Budući da drugi sugovornik odgovara na repliku prvoga, reakcijska replika značenjski ovisi o poticajnoj, npr. ako prvi sugovornik nešto upita drugoga, on mu obično priopćuje željeni podatak. Poticajna i reakcijska replika povezane su i gramatički: reakcijska replika naime sadrži barem neki podatak iz poticajne replike; ponovljeni podatak može biti izražen na različite načine, a često je čak ispušten, i to zato što sugovornici dobro znaju o čemu govore (ibid.). Što se tiče raščlanjivanja po aktualnosti, reakcijska replika ne počinje poznatim podatkom iz prethodne replike, dakle iskaz u reakcijskoj replici često nema izraženo ishodište, nego samo jezgru, tj. dotad nepoznati/novi podatak (ibid.). Zato su reakcijske replike obično puno kraće od poticajnih i sintaktični nepotpune. Budući da je sugovornik neposredno prisutan i upravo je izrekao sintaktički potpun poticajni iskaz (npr. pitanje), sugovornik ne treba ponoviti ono što je već poznato/upravo izrečeno/»neaktualni« podatak, već izriče samo novi/»aktualni« podatak. Tako se postiže veća ekonomičnost izražavanja (Kunst Gnamuš, 1992).

Metoda razgovora u školi

U školi je razgovor također vrlo omiljen – osim metode objašnjavanja najčešće se upotrebljava metoda razgovora. U nastavi se mogu pojaviti razne vrste razgovora (Marentič Požarnik & Plut Pregelj, 2009), a najčešći je »prividni« razgovor u kojemu učitelj pita učenike o onome što već sam zna. Za školski razgovor karakteristično je također da učitelj u postreakcijskoj replici (Križaj Ortar, Bešter, Končina, Poznanovič, Bavdek, 2001) izražava svoje mišljenje o primjerenosti reakcijske replike, npr.

Učitelj: *Koliko kitica ima Prešernova Zdravljica? – Peter!*
Učenik: *Osam.*
Učitelj: *Pravilno.*

To je tipičan školski razgovor koji se u suvremenoj didaktičkoj literaturi naziva i »tradicionalni nastavni razgovor« ili »IRE« (Inquiry – Response – Evaluation) ili čak »monološki nastavni razgovor« (Marentič Požarnik & Plut Pregelj 2009: 97) i kao takav podložan je kritici, a odvija se u pet faza: »1. Učitelj postavlja pitanje na koje već poznaje pravilni odgovor. 2. Učitelj (često) prozove učenika. 3. Jedan ili više učenika odgovore riječju ili kratkom rečenicom. 4. Učitelj se odazove povratnom informacijom – tako što kaže je li odgovor pravilan, dakle je li u skladu s traženim ili nije; u suprotnom sam kaže pravilni odgovor ili ponovi pitanje, odnosno preusmjeri ga. 5. Učitelj postavlja sljedeće pitanje (koje obično nije povezano s učenikovim odgovorom na prethodno pitanje) i time započinje sljedeći krug procesa pitanje – odgovor – odaziv ili evaluacija« (ibid.).

Za nastavu u slovenskim školama (ili možda i drugdje?) često je međutim značajna još jedna, dodatna »faza«, usp. odlomak sa sata slovenskoga jezika u 2. razredu (snimljen u prosincu 2013.):

Učitelj: *A kako ćemo dobiti čestitke? Na koji način? – Nika.*
Učenica: *Izraditi ih.*
Učitelj: *Moraš lijepo reći cijelom rečenicom.*
Učenica: *Čestitke ćemo izraditi.*
Učitelj: *Da, ali kako ćeš ih dobiti na kućnu adresu? Žan, kako ti kod kuće dobivaš čestitku? Žan, tko će ti je donijeti?*
Učenik: *Pošta.*
Učitelj: *Pšššš!*
Učenik: *Putem pošte?*
Učitelj: *Lijepo odgovori cijelom rečenicom.*
Učenik: *Čestitku ću dobiti putem pošte.*
Učitelj: *Tko će ti je dakle donijeti? Po…*

Učenik: *Poštar.*

U postreakcijskoj replici učitelj zahtijeva od učenika koji je već odgovorio pravilno da još jednom kaže odgovor, međutim ovaj put u sintaktički potpunoj rečenici. Kako pokazuju snimci nastavnih satova, učenike treba uvijek iznova opominjati na odgovaranje »cijelom« rečenicom.

Istraživanje

Ciljevi, odnosno istraživačka pitanja

U istraživanju čije rezultate prikazujemo u nastavku željeli smo utvrditi:

- koliko često slovenski razredni učitelji zahtijevaju da učenici odgovaraju na njihova pitanja sintaktički potpunom (»cijelom«) rečenicom,
- kod kojih školskih predmeta,
- zašto su se učitelji odlučili za takav način razgovora,
- tko ih nadahnuo za to,
- postoje li razlike između učitelja s obzirom na razred kojemu predaju i trajanje radnog staža.

Metoda

Primijenili smo deskriptivnu i kauzalno-neeksperimentalnu metodu empirijskoga pedagoškog istraživanja.

Uzorak

U prigodnom uzorku sudjelovala su 63 učitelja iz raznih dijelova Slovenije koji su u škol. god. 2013./14. i 2014./15. predavali u razrednoj nastavi i razlikovali se s obzirom na razred u kojem su predavali i s obzirom na godine radnog iskustva.

Tablica 1:
Učitelji s obzirom na školsku godinu u kojoj je provedeno istraživanje

		Raspodjela	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	2013./14.	33	52.4	52.4	52.4
	2014./15.	30	47.6	47.6	100.0
	UKUPNO	63	100.0	100.0	

U škol. god. 2013./14. u istraživanju su sudjelovala 33 (52.4%) učitelja, a u škol. god. 2014./15. 30 (47.6%).

Tablica 2:
Učitelji s obzirom na razred u kojemu su predavali tijekom istraživanja

		Raspodjela	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	1	17	27.0	27.0	27.0
	2	13	20.6	20.6	47.6
	3	10	15.9	15.9	63.5
	4	14	22.2	22.2	85.7
	5	9	14.3	14.3	100.0
	UKUPNO	63	100.0	100.0	

Što se tiče razreda u kojemu su tijekom istraživanja učitelji predavali, najviše ih je bilo iz prvoga (17 ili 27.0%), zatim četvrtoga (14 ili 22.2%) i drugoga razreda (13 ili 20.6%); slijede učitelji iz trećega (10 ili 15.9%) i petoga razreda (9 ili 14.3%).

Tablica 3: Učitelji s obzirom na radni staž

		Raspodjela	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	6–15 godina	23	36.5	36.5	36.5
	16 i više godina	40	63.5	63.5	100.0
	UKUPNO	63	100.0	100.0	

Što se tiče radnog staža, učitelji su bili podijeljeni u dvije skupine: 23 (36.5%) imalo je od 6 do 15 godina radnog iskustva, a 40 (63.5%) učitelja imalo je 16 ili više godina radnog staža.

Instrument, način prikupljanja i obrade podataka

Učitelji su popunili anketni upitnik s četiri pitanja. Odgovore na otvorena pitanja rasporedili smo u skupine da bismo otkrili njihove zajedničke značajke. Istraživanje je provedeno u skladu s kvantitativnom paradigmom pedagoškog istraživanja. Podatke atributivnih promjenjivica obradili smo statističkim programskim paketom IBM SPSS Statistics 22 na razini deskriptivne (f, f%) i inferencijske statistike (Kullbackov 2î-test zbog nezadovoljenih uvjeta za primjenu hi-kvadrat testa neovisnosti). Podatke smo predstavili u strukturnim tablicama.

Rezultati istraživanja

Ispitanici su na pitanje jesu li u nastavi u navedenoj škol. god. zahtijevali od učenika da u nastavi odgovaraju »cijelim« rečenicama odgovorili ovako kako je prikazano u tablici 4.

Tablica 4:
Učestalost zahtjeva za odgovaranjem »cijelim« rečenicama

		Učestalostost	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	Da, uvijek	9	14.3	14.3	14.3
	Da, često	50	79.4	79.4	93.7
	Da, rijetko	4	6.3	6.3	100.0
	UKUPNO	63	100.0	100.0	

Od 63 ispitanika najviše ih se (50, odnosno 79.4%) odlučilo za odgovor *Da, često*. Odgovor *Da, uvijek* navelo je 9 (= 14.3%) ispitanika, a odgovor *Da, rijetko* 4 (6.3%). Nijedan ispitanik nije zaokružio odgovor *Ne, nikad*.

Tablica 5:
Učestalost zahtjeva za odgovaranjem »cijelim« rečenicama s obzirom na školsku godinu

			Učestalost zahtjeva za odgovaranjem »cijelim« rečenicama			UKUPNO
			Da, uvijek	Da, često	Da, rijetko	
Školska godina	2013./14.	Broj	6	24	3	33
		%	18.2%	72.7%	9.1%	100.0%
	2014./15.	Broj	3	26	1	30
		%	10.0%	86.7%	3.3%	100.0%
UKUPNO		Broj	9	50	4	63
		%	14.3%	79.4%	6.3%	100.0%

Učitelji koji su sudjelovali u istraživanju u škol. god. 2013./14. (usp. Bešter Turk, 2014) i 2014./15. statistički se značajno ne razlikuju što se tiče učestalosti zahtjeva za odgovaranjem učenika »cijelim« rečenicama (2î = 2.003; g = 2; p = 0.367). Većina učitelja odgovorila je da od učenika *često* zahtijeva odgovaranje »cijelim« rečenicama; takvih je 72.7% u škol. god. 2013./14. i 86,7% u škol. god. 2014./15. 14.3% anketiranih učitelja odgovorilo je da to zahtijevaju *uvijek* (18.2% učitelja u škol. god. 2013./14. i 10.0% učitelja u škol. god. 2014./15.). Samo 4 (6.3%) učitelja to zahtijevaju *rijetko* (9.1% u škol. god. 2013./14. i 3.3% u škol. god. 2014./15.).

Tablica 6:
Učestalost zahtjeva za odgovaranjem »cijelim« rečenicama s obzirom na razred (1.–5.)

			Učestalost zahtjeva za odgovaranjem »cijelim« rečenicama			UKUPNO
			Da, uvijek	Da, često	Da, rijetko	
Razred	1.	Broj	1	14	2	17
		%	5.9%	82.4%	11.8%	100.0%
	2.	Broj	1	12	0	13
		%	7.7%	92.3%	0.0%	100.0%
	3.	Broj	3	6	1	10
		%	30.0%	60,0%	10.0%	100.0%
	4.	Broj	2	12	0	14
		%	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%
	5.	Broj	2	6	1	9
		%	22.2%	66.7%	11.1%	100.0%
UKUPNO		Broj	9	50	4	63
		%	14.3%	79.4%	6.3%	100.0%

Učitelji koji su tijekom istraživanja predavali u jednom od razreda na razrednom stupnju statistički se značajno ne razlikuju što se tiče učestalosti zahtjeva za odgovaranjem učenika »cijelim« rečenicama (2î = 8.760; g = 8; p = 0.363). Među učiteljima koji su sudjelovali u istraživanju, kao što je već rečeno, velika većina odgovorila je da od učenika *često* zahtijeva odgovaranje »cijelim« rečenicama, i to je najčešći odgovor po svim razredima: 14 (82.4%) je učitelja koji predaju u prvom razredu, u drugom 12 (92.3%), u četvrtom 12 (85.7%), a nešto ih je manje iz trećega (6 ili 60.0%) i petoga razreda (6 ili 66.7%).

Tablica 7: Učestalost zahtjeva za odgovaranjem »cijelim« rečenicama s obzirom na radni staž učitelja

			Učestalost zahtjeva za odgovaranjem »cijelim« rečenicama			UKUPNO
			Da, uvijek	Da, često	Da, rijetko	
Radni staž	6–15	Broj	4	16	3	23
	godina	%	17.4%	69.6%	13.0%	100.0%
	16 i više	Broj	5	34	1	40
	godina	%	12.5%	85.0%	2.5%	100.0%
UKUPNO		Broj	9	50	4	63
		%	14.3%	79.4%	6.3%	100.0%

Učitelji koji su tijekom istraživanja imali različit broj godina radnog staža statistički se značajno ne razlikuju što se tiče učestalosti zahtjeva za odgovaranjem učenika »cijelim« rečenicama (2î = 3.141; g = 2; p = 0.208). Med učiteljima koji su sudjelovali u istraživanju, kako je poznato, velika većina odgovorila je da *često* zahtijeva od učenika odgovaranje »cijelim«

rečenicama i to je bio najčešći odgovor u obje skupine učitelja: kod onih koji poučavaju 16 i više godina (34 ili 85.0%) i kod onih s radnim stažem od 6 do 15 godina (16 ili 69.6%).

Ispitanici koji zahtijevaju odgovaranje »cijelim« rečenicama na pitanje kod kojeg predmeta odgovorili su ovako:

- kod svih predmeta (14 ispitanika),
- kod slovenskog jezika, upoznavanja okoline i matematike (13), od toga 3 kod matematike samo kod pisanih tekstualnih zadataka,
- kod slovenskog jezika, upoznavanja okoline, odnosno prirode i tehnike te kod društva (6),
- kod slovenskog jezika i matematike (7), od toga 3 kod matematike samo kod pisanih tekstualnih zadataka,
- kod slovenskog jezika i upoznavanja okoline (5),
- kod slovenskog jezika, društva te prirode i tehnike,
- kod slovenskog jezika, matematike, društva te prirode i tehnike,
- samo kod slovenskog jezika (9),
- samo kod matematike, ali samo kod pisanih tekstualnih zadataka,
- kod slovenskog jezika često, kod drugih predmeta ne tako često (5),
- [1] *Kod svih predmeta kada je smisleno. Nije smisleno kada želimo dobiti tok misli, kada rješavamo konflikte.*[1]

Iz navedenih odgovora možemo zaključiti sljedeće: a) da većina ispitanika to ne zahtijeva kod predmeta glazbena umjetnost, likovna umjetnost i sport, b) da je slovenski jezik prisutan (gotovo) u svim kombinacijama predmeta i c) da je pri spomenu matematike često napisano da je to samo kod odgovora na pitanja u pisanim tekstovnim zadacima (iako smo učitelje pitali o usmenom odgovaranju učenika). Zanimljiv je i zadnji odgovor: da odgovaranje »cijelim« rečenicama nema smisla kad učenici razmišljaju ili kada učitelji rješavaju sporove među njima.

Na pitanje tko je ispitanike potaknuo na to da od učenika zahtijevaju odgovaranje »cijelim« rečenicama većina odgovorila da nitko (40 ili 63.5%), slijede kolege s posla u OŠ (16 ili 25.4%), a manje ih navodi da su ih na to potaknuli profesori za vrijeme studija (6 ili 9.5%) i nastavni plan (1 ili 1.6%), međutim nije napisano za koji predmet.[2]

Odgovore na pitanje zašto su se ispitanici odlučili zahtijevati od učenika odgovaranje »cijelim« rečenicama možemo udružiti u tri skupine:

a) zbog skromnoga (govornog) izražavanja učenika, odnosno zbog učiteljeve želje za boljim (govornim) izražavanjem (20 ispitanika), npr. [2] *Jer učenici više ne znaju kreirati rečenice;* [3] *Na takav način razvijaju svoje govorne kompetencije;*
b) zbog pripreme učenika na pisanje tekstova, odnosno zbog učiteljeve želje za boljim pisanim izražavanjem učenika (14), npr. [4] *Da se naviknu na pravilno zapisivanje riječi. Poneka djeca kod odgovora na pitanja imaju poteškoće i to je jedan od razloga;* [5] *To zahtijevam već u 1. razredu. Potičem i roditelje da kod kuće djecu navikavaju na odgovaranje cijelim rečenicama. Čini mi se važno zbog govorne komunikacije i zbog zapisivanja koje uvodimo;*
c) neki su ispitanici (29) naveli neki drugi razlog:
   - u vezi s razvijanjem sintaktičke kompetencije učenika (4), npr. [6] *Učenici na početku imaju puno poteškoća s redom riječi;*
   - u vezi s razvijanjem leksičke kompetencije učenika (4), npr. [7] *Zato što time obogaćuju leksik;*

[1] Kurzivom su navedeni neki odgovori učitelja koji su doslovno prepisani iz ankete.

[2] Nastavni plan za slovenski jezik u OŠ (Program, 2011.) to ne uključuje.

- u vezi s razvijanjem metajezične kompetencije učenika ([8] *Zato što se učenici navikavaju na odgovore s više riječi, u prvom razredu od ožujka nadalje, kad već upoznajemo pojam rečenica + točka);*
- zbog rezultata međunarodnog istraživanja ([9] *Projekt čitalačka pismenost otvorio mi je oči koliko je važno izražavanje djece*);
- zbog potrebe učenika za razmišljanjem (2), npr. [10] *Tako učenike potičemo na razmišljanje. Učenici su u učenju uspješniji ako usput misle. Pritom će naučiti pravogovor i pravopis. Usvajaju nove riječi i rečenične strukture.*) i za razumijevanjem gradiva (2) ([11] *Tako provjeravam razumijevanje učenika*; [12] *Ako netko od učenika nije shvatio moje pitanje, dok bude odgovarao cijelom rečenicom postoji mogućnost da će ga razumjeti. U svakodnevnom životu komuniciramo rečenicama, a ne riječima. Manje sam dosljedna pri usvajanju novoga gradiva kad želim da odgovori, odnosno misli budu neposredniji)*;
- zbog potrebe za »životnošću« nastave ([13] *Neka nastava bude životna. Odgovaranje cijelim rečenicama učenicima će dobro doći i kod drugih predmeta, npr. kod matematike (kod tekstovnih zadataka)*);
- zbog uvjerenosti u vlastitu nepogrešivost (7), npr. [14] *Zato što znam da tako mora biti*;
- zbog navike ([15] *Nakon više godina poučavanja to uđe u krv.*);
- nije naveden razumljiv razlog (2) ([16] *Jer ih navodim na odgovore cijelim rečenicama;* [17] *Jer učenike potičem na to*);
- četiri ispitanika koji su prethodno napisali da *rijetko* zahtijevaju od učenika odgovaranje »cijelim« rečenicama odgovorili su zašto to ne čine češće: [18] *Učenici uče komunikacijske vještine. Izražavaju svoje misli, odgovore i nema smisla da ih dosljedno popravljamo*; [19] *To zahtijevam po osjećaju pa tako razgovor, odnosno rad teče opuštenije i neusiljenije, pa ni u svakodnevnom životu ne odgovaramo potpunim odgovorima;* [20] *Zato što za svaki sadržaj to nije životno*; [21] *Ponekad želim impulzivan odgovor i tada smiju odgovoriti samo riječju. To vrijedi i za govor i za pisanje.*

Rasprava

O smislenosti odgovaranja učenika u školi »cijelim« rečenicama pokušajmo razmisliti uz pomoć ovih pitanja.

Je li odgovaranje »cijelim« rečenicama prirodno?

Naše ishodište izraženo u Uvodu – da je kod odgovaranja »cijelim« rečenicama riječ o kršenju značajki dijaloškoga sporazumijevanja – implicitno potvrđuju i zadnji navedeni odgovori ispitanika koji navode razlog za *rijetko* zahtijevanje odgovaranja učenika »cijelim« rečenicama ([18], [19], [20] i [21]). Slično odgovara i učitelj [1] da odgovaranje »cijelim« rečenicama nema smisla *kada [učitelji] rješava[ju] konflikte [među učenicima]* – mogli bismo dakle reći da onda kada je riječ o »normalnom« razgovoru. Ukratko, odgovaranje »cijelim« rečenicama neprirodno je i neživotno iako jedan od ispitanika [13] tvrdi upravo suprotno.

Kunst Gnamuš piše da je »suština dijaloške interakcije […] dograđivanje, a ne ponavljanje izrečenoga« (Kunst Gnamuš, 1989, str. 267) i odgovaranje »cijelim« rečenicama naziva »tipičnim školskim duhom papagajstva« (ibid.). Ana Tomić (1990, str. 80) smatra da je zahtjev *Govori cijelim rečenicama* »usporavajući« i kaže da učitelj time nastupa kao »'čuvar' razgovora«. U istome smislu pišu također Marentič Požarnik i Plut Pregelj (2009, str. 146): »Ako učitelj pita: 'Kraj koje rijeke leži grad Rim?', sasvim je primjeren odgovor: 'Uz Tiber.'«

Ako se slažemo da je pri odgovaranju »cijelim« rečenicama riječ o neprirodnom razgovoru, nema smisla da učitelji to predlažu roditeljima za vježbu kod kuće ([5]). Bolje bi bilo

da učitelji savjetuju roditeljima da kod kuće s djetetom što više razgovaraju, odgovaraju mu na razna pitanja, potiču ga na propitivanje i pripovijedanje npr. o onome što mu se dogodilo, što je pročitao/gledao i sl., potiču ga na izražavanje mišljenja te zagovaranje tog mišljenja, čitaju mu, navikavaju na posjećivanje knjižnice, kupuju mu knjige… (da bi dijete što češće čulo/pročitalo/izgovorilo sintaktički potpune rečenice) i neka podržavaju kvalitetne školske napore na tom području.

Može li učenik razmišljati kad je prisiljen odgovarati »cijelim« rečenicama?

Mišljenja o razmišljanju učenika u nastavi nalazimo u odgovorima više ispitanika, ali su kontradiktorna, npr. neki ne zahtijevaju odgovore u »cijeloj« rečenici *kada želimo dobiti* [učenikov] *tijek misli* [1] (usp. i drugi dio odgovora [12]), a drugi upravo suprotno zahtijevaju odgovor u »cijeloj« rečenici jer smatraju da upravo to potiče razmišljanje i razumijevanje kod učenika (usp. [10], [11], prvi dio odgovora [12]).

Sigurno se slažemo da učenici idu u školu zato da steknu novo znanje. To što uče trebaju i razumjeti, dakle prilikom stjecanja znanja trebali bi uz razumijevanje razmišljati. Suvremeni didaktičari, koji proizlaze iz Vigotskoga[3] i Bahtina,[4] ističu da znanje uz razumijevanje može nastati samo u autentičnom »dijaloškom odnosu učitelja (odraslih) i učenika (djece), učenika međusobno i učenika samoga sa sobom« (Marentič Požarnik & Plut Pregelj, 2009, str. 70), dakle učenici uče prilikom suočavanja s drugima (s učiteljem i vršnjacima) i pomoću jezika (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja).

Učenici načelno ne uče kada im učitelj nešto govori, iako je za vrijeme nastavnog sata često potrebna i metoda objašnjenja. Trajnije znanje grade/konstituiraju sami kad sudjeluju u vođenom razgovoru s učiteljem i zajedno s njime kreiraju znanje te kad slušaju razmišljanja svojih suučenika iz razreda, to razmišljanje uspoređuju sa svojim i tako svoje dopunjuju (idem. 13). Ako učitelj učenicima omogući da ne ponavljaju samo misli drugih (učitelja ili pisaca nastavnog gradiva), nego da izraze trenutačni stupanj svojega razumijevanja, onda smo »svjedoci oštre bitke u kojoj učenik oblikuje smisao« (Nystrand, 1997 u Marentič Požarnik & Plut Pregelj, 2009, str. 12). Time što učenik riječima izražava svoje misli i priopćuje ih drugima, istodobno ih internalizira, usvaja,[5] zato suvremena didaktika ističe da je izuzetno važno da učenik govori, a učitelj ga sluša (Plut Pregelj, 2012).

Iz načina vođenja nastavnog razgovora mora biti jasno da je u nastavi poželjno da učenici glasno govore o svojim pretpostavkama i iskustvu te eventualno i o svojim zabludama. Barnes (1976, str. 108) razlikuje »istraživački« i »završni govor« učenika u nastavi. U procesu poučavanja važna su oba: istraživački govor, u kojem učenici izražavaju svoje mišljenje, važan je ne samo za učenika već i za učitelja; on može vidjeti kako učenici razmišljaju, gdje nailaze na poteškoće… Za istraživački govor značajne su nezavršene rečenice, ponavljanje, odmori…, a tek u završnom govoru možemo očekivati »više-manje oblikovane misli koje izražavamo gramatički pravilnim rečenicama« (Marentič Požarnik & Plut Pregelj, 2009, str. 61). Za nastavni razgovor u

[3] Usp. »Interpersonalni procesi preoblikuju se u intrapersonalne. Svaka funkcija u djetetovu kulturnom razvoju javlja se dvaput: najprije na socijalnoj razini i kasnije na individualnoj razini; najprije među ljudima (interpsihološka razina) i kasnije unutar djeteta (intrapsihološka razina). To jednako vrijedi za pozornost, logičnu memoriju i oblikovanje pojmova. Sve više psihološke funkcije izviru iz odnosa između pojedinaca.« (Vigotski, 1978 u Plut Pregelj, 2012, str. 116)

[4] Usp. »Istina se rađa, odnosno ne nalazi se u glavi pojedine osobe, rađa se između ljudi koji je zajedno traže u procesu dijaloške razmjene, odnosno interakcije.« (Bahtin, 1984 u Marentič Požarnik & Plut Pregelj, 2009, str. 12)

[5] Usp. »Bez unutarnjeg dijaloga koji prati vanjski nema usvajanja; bez toga izrečene riječi, izjave i objašnjenja ostaju apstraktni, formalistički i prazni.« (Plut Pregelj, 2012, str. 117)

slovenskoj školi karakteristično je premalo istraživačkog govora učenika; a ako je simuliran, učitelji umjesto istraživačkog zahtijevaju odmah završni govor – a što je drugo zahtjev za odgovaranjem »cijelim« rečenicama? To »često usporava učenikovo mišljenje« (ibid., str. 147) ili, kako piše Barnes, učitelj od učenika zahtijeva »da stignu, ali da ne putuju« (1976, str. 118). Za nastavni razgovor u slovenskoj školi karakteristično je doduše i premalo autentičnoga završnog govora učenika jer djelomične zaključke za vrijeme nastavnog sata i završne zaključke na kraju, obično donosi učitelj, ako ih i donese.

Bi li se u nastavi mogla razvijati sposobnost produciranja sintaktički potpunih (tj. »cijelih«) rečenica, a da učenici ne govore neprirodno i da usput još i razmišljaju?

Većina ispitanika objasnila je svoj zahtjev za odgovaranjem »cijelim« rečenicama time što učenici ne znaju producirati sintaktički potpune rečenice, odnosno opravdala ju je željom da bi učenici to trebali naučiti. Iz nastavnoga plana za slovenski jezik (Program, 2011.) također proizlazi da bi učenici u nastavi slovenskoga jezika trebali razvijati ne samo svoju sposobnost produciranja dijaloških tekstova već i sposobnost produciranja monoloških tekstova. Međutim, potonji cilj ne može se ostvariti neprirodnim prilagođavanjem oblika jedne vrste tekstova obliku druge vrste tekstova, nego raznovrsnim govornim poticajima učeniku u razgovoru treba dati priliku za oblikovanje sintaktički potpunih (tj. »cijelih«) rečenica.

Mi učitelji moramo se pitati kakva pitanja postavljamo učenicima i jesmo li se na to pripremili: postavljamo li samo pitanja tzv. niže razine, na koja je obično moguć odgovor samo jednom riječju, ili planirano uključujemo i pitanja tzv. više razine, odnosno pripremamo se na vođenje nastavnog razgovora tako da zamislimo strategiju ispitivanja, a nju tijekom nastavnog razgovora smisleno prilagođujemo učenikovim odgovorima; upotrebljavamo li nastavne materijale koji sadržavaju zahtjevnija pitanja/zadatke, biramo li ili ispuštamo u takvom nastavnom materijalu baš ona pitanja koja zahtijevaju dulji »odgovor«; provjeravamo li i komentiramo li domaću zadaću koja sadrži duže »odgovore«… Međutim, nastavni razgovor ne treba uvijek započeti pitanjem, učitelj može navesti zaključak, mišljenje, izraziti sumnju o čemu… – sve to potiče učenike na razmišljanje i govorenje, naravno, ako se učenici u nastavi osjećaju sigurnima. Ukratko, učitelji bi morali više razmišljati o tome kako potaknuti učenikovo mišljenje i njegovo izražavanje.

Suvremena didaktika pripisuje velik značaj kooperativnom učenju (usp. Peklaj, 2001); učenici uče sudjelovanjem u manjim skupinama, istraživački govor javlja se kod svakoga člana skupine, razumijevanje se sukreira u skupini, a zatim učenici sažimaju zaključke u izvještaj i u obliku završnoga govora predstavljaju ga cijelom razredu.

Umjesto zaključka

Učitelji (ne samo razredni već i nastavnici na svim stupnjevima školovanja) trebali bi biti svjesni da je autentični/razmišljajući nastavni razgovor temeljni način stjecanja novoga znanja uz razumijevanje i da je kakvoća učenikova znanja tijesno povezana s kakvoćom razgovora u razredu, i to ne samo u nastavi prvoga (državnoga) jezika. Želja je da učitelj bude spreman kritički provjetriti svoje mišljenje o nastavnom razgovoru i njegovu izvedbu te razmisliti kako bi ga se moglo poboljšati.

Literatura

Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum.* Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Bešter Turk, M. (2014). »Odgovôri v celem stavku.«. *Jezik in slovstvo,* 59(2-3). 221-229.

Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Poznanovič, M., Bavdek, M. (2001). *Na pragu besedila 3*. Ljubljana: Založba Rokus.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Poznanovič, M., Bavdek, M. (2010). *Na pragu besedila 3*, posodobljena izdaja. Ljubljana: Založba Rokus Klett.

Kunst Gnamuš, O. (1989). Jezikovna komunikacija v razredu. *Sodobna pedagogika*, 40(5-6). 257-269.

Kunst Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.

Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

Plut Pregelj, L. (2012). *Poslušanje, Način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.

Program Osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo /online/. Preuzeto 20. veljače 2015 sa http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.

Tomić, A. (1990). Pogovor ali dialoška metoda kot sredstvo in oblika demokratične komunikacije pri pouku. U F. Žagar, M. Skalar, M. Blažič (Ur.), *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli* (str. 74-84). Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Pedagoška akademija.

Prijevod sa slovenskog Mila Vujević

Marja Bešter Turk
Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija
Marija.Bester1@guest.arnes.si

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 706-716

Answers of Pupils to Teachers' Questions in Slovene Schools

Marja Bešter Turk
Faculty of Education University of Ljubljana

Abstract

Conversation is the most frequent and most personal communicative activity of human beings, in which at least two persons exchange data, experiences, opinions, etc., alternating in the roles of speaker and listener. Composed of related alternate responses, dialogues differ in syntactical structure from monologues; successive replicas are usually connected to each other, i.e. the replica of the other dialogue partner (e.g., the answer) adds to the replica of the first speaker (e.g. the question), to which it is linked semantically, syntactically, and in terms of its topicality. As the dialogue partner is directly present, having already asked a syntactically complete question, the respondent does not need to repeat the already known/ just heard information, but only provides information sought in the posed question. Economy of expression is thus achieved.

In classroom conversation taking place at the elementary level of Slovene primary school, pupils are typically required to answer their teacher's questions with (syntactically) »complete« sentences, thus neglecting the rules of dialogic communication. This article presents results of research conducted among Slovenian elementary teachers into the frequency of, and reasons for, requiring such responses during classroom conversation. Such instruction is very frequent at school lessons, but not in all subjects. Most teachers requiring such »complete« sentence responses from their pupils justify it by its possible contribution to developing pupils' syntactical competence; those teachers say they have simply taken that method from other teaching colleagues. This analysis of teachers' feedback to the research questionaire addresses the sense(lessness) of leading a class discussion in such a manner, namely, that pupils do not delve into the thinking process when prompted to reply this way; but pupils should be given opportunities to develop competence in forming syntactically »complete« sentences in some other ways.

Keywords: *exploratory language; answering teachers' questions with syntactically complete sentences; class discussion; final draft language*

ducation / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms o
hildhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researchin
aradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Re
earching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obra
ovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva
dgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigm
jetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanj
aradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Educatio
Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhoo
nd Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigm
f Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researchin
aradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Re
earching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obra



www.UFZG2015.com